

28^{ste} HSN-CONFERENCE

Katholieke Hogeschool VIVES, 14 & 15 november 2014

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m.
Katholieke Hogeschool VIVES & Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent**

28^{ste} HSN-CONFERENTIE

Katholieke Hogeschool VIVES, 14 & 15 november 2014

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands
i.s.m. Katholieke Hogeschool VIVES & Vakgroep Onderwijskunde,
Universiteit Gent**

**Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren**



**ACADEMIA
PRESS**

© Academia Press
Eekhout 2
9000 Gent
Tel. 09/233 80 88 Fax 09/233 14 09
info@academiapress.be www.academiapress.be

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

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
28^{ste} HSN-conferentie
Gent, Academia Press, 2014, XXII + 345 p.

ISBN 978-90-382-2436-7
D/2014/4804/257
U 2296
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	Woord vooraf
	Stichting AFS Nederland & AFS Interculturele Programma's vzw
XIII	AFS: informeel en ervaringsgericht leren
XVII	Algemeen programmaoverzicht HSN-28
XIX	Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies
I	Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

3 1. Basisonderwijs

	Martien Berben
4	<i>Op weg naar een geslaagd taalbeleid</i> Hilde Hacquebord & Hella Kroon
9	<i>Boeiend tekstonderwijs</i> Hiske Feenstra, Renske Bouwer & Monica Koster
9	<i>Beestachtig goed leren schrijven in het basisonderwijs</i> Ayse Isçi
13	<i>Positief omgaan met meertaligheid in het basisonderwijs en in de buitenschoolse opvang</i> Jo Knaeps & Greet Van Mello
18	<i>"Ik zeg 'mummi' en 'vaari'. Hoe zeg jij oma en opa?" Een project rond talensensibilisering in de school Rozenberg</i> Helena Taelman
22	<i>De effectiviteit van woordenschatonderwijs in de kleuterklas</i> Regine Bots
26	<i>Stromen van woorden</i> Tineke Padmos & Koen Van Gorp
30	<i>Wat werkt in lees- en schrijfonderwijs?</i>

35 2. Evaluatie en toetsing

	Riet De Vos
36	<i>Evaluatie als hefboom voor een sterker taalbeleid</i> Koen Van Gorp, Iris Philips & Fauve De Backer
41	<i>Breed evalueren kan je leren... Zes vragen om over te reflecteren. Competenties Nederlands breed evalueren in het secundair onderwijs</i>

- Pandora Versteden & Marie Seghers
 44 *Het hele plaatje: een Toolkit om breder te evalueren*
 Kathelijne Jordens
 52 *Spreekvaardigheid in het lager onderwijs. Waar staan we en hoe kunnen we verder?*
MILOS zet je op weg
 Femke van der Honing
 55 *Begrijpend lezen: op weg naar het voortgezet/secundair onderwijs*
 Roelien Linthorst & Uriël Schuurs
 59 *Diagnostische toetsing bij het schoolvak Nederlands*
 Karin Heesters (m.m.v. Aoife Groenewegen & Gregory Metallinos)
 64 *Moedertaaltoetsing in Europa*

69 3. Hoger onderwijs

- Lieve De Wachter & Jordi Heeren
 70 *Schrijfbegeleiding met effect: observerend leren en collaboratief schrijven voor talig minder sterke studenten*
 An De Moor & Pieterjan Bonne
 74 *Taalontwikkeld lesgeven in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?*
 Carolien Frijns
 79 *Wie durft de draaideur te nemen? De betekenis van taakgerichte taalvaardigheidsdidactiek voor het hoger onderwijs*
 Bart Deygers & Sibbo Kanobana
 83 *De lerarenopleiding en didactische vernieuwing: katalysator of weerstand?*
 Kathleen Leemans
 88 *De essentiële rol van het vak Nederlands in interdisciplinaire projecten. Zakelijk communiceren in een authentieke leeromgeving*
 Wilma van der Westen & Edith Alladin
 93 *Taalontwikkeld leren: de lerende student*
 Bas van Eerd
 98 *Taalbeleid en taalontwikkeld onderwijs bij de Hogeschool van Amsterdam*
 Pieterjan Bonne & Martine Kuggeleijn
 103 *Openbare bijeenkomst Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs*

107 4. Leesbevordering

- Kees Broekhof
 108 *De bibliotheek op school. Strategisch samenwerken aan leesbevordering in het voortgezet onderwijs*
 Eva Devos, Hans Hendriks & Joyce Loir
 112 *O Mundo – een kleine wereldbibliotheek*
 Jos van Hest
 115 *Poëzie in huis halen*
 Tinneke van Bergen & Els Moonen
 116 *Aan de slag met de lesteps voor Poëzieweek 2015 (basisonderwijs)*

119 5. Lerarenopleiding basisonderwijs

- Jozefien Loman
- 120 *G-START. Studenten voorbereiden op het creëren van een stimulerende geletterde omgeving bij jonge kinderen (2,5-7 jaar)*
Suzanne van Norden
- 120 *Schrijven bij zaakvakken met basisschoolkinderen en pabostudenten: een driedubbele opbrengst*
Dorien Sellekaerts, Lieve Verheyden & Lieven Verschaffel
- 121 *Het effect van instructie in 'writing aloud' op tekstlengte en zinscomplexiteit in verhalen van (risico-)leerlingen uit het basisonderwijs*
Anke Herder
- 126 *Leerzame interactie tijdens samen schrijven*
Maaïke Vervoort
- 131 *Kijk op de praktijk!*
Iris Vansteelandt, Magda Mommaerts, Inge Landuyt & Deeviet Caelen
- 136 *Actieonderzoek als stimulans voor een positieve leesattitude bij studenten uit de lerarenopleiding*
Wenckje Jongstra, Annelot Adolfsen & Ietje Pauw
- 141 *Hoe zien de leesprofielen van onze studenten eruit? Een onderzoek naar leesprofielen onder studenten van de Katholieke Pabo Zwolle*
Anne Kerkhoff & Annette Hurkmans
- 144 *Een taaltoetsprogramma voor de propedeuse*

145 6. Literatuuronderwijs

- Maurice Dumont
- 146 *"Tussen droom en daad...". Op weg naar een nieuwe doorlopende leerlijn Fictie en Literatuur*
Geert De Meyer
- 149 *Creativiteit is geen zwart gat: structuur in de chaos. www.ezels-oor.be*
Carl Boel
- 153 *Literatuur en nieuwe media: motiverende webtools om literatuur te bespreken*
Erwin Mantingh
- 156 *Beestachtige lessen en fabelachtige vertellingen van Wim Helsen en Hans Teeuwen tot 'Willem die Madocke makede'. Over de lessenreeks 'Bij beesten in de leer in het spoor van de vos'*
Mariet Raedts & Jan Van Coillie
- 159 *'Digi-teens': beeldschermfanaten die boeken haten? Een surveyonderzoek naar de leesvoorkeuren en het leesgedrag van tieners in het digitale tijdperk*
Johan van Iseghem
- 160 *Moet dat nu echt, die literatuur?*
Dirk Terry
- 168 *Pleidooi voor poëzie(onderwijs). Poëzie is overal... of nergens*

Theo Witte & Ellen Jansen

- 171 *Op zoek naar literatuurdidactisch meesterschap. Opvattingen van docenten en leerlingen over de kenmerken van de excellente literatuurdocent*

177 7. Onderwijsinnovatie

Eva Van de Wiele, Mit Leuridan & Sibbo Kanobana

- 178 *Digitale ondersteuning bij schrijfoopdrachten aan de UGent. Een website als gemeenschappelijke referentie voor academisch taalgebruik*
Erika Welgraven & Cilla Geurtsen
- 181 *Samenwerken aan Nederlands. Tekst als hart van het vak Nederlands*
Matthias Lefebvre
- 184 *Voer je eigen taalonderzoek!*
Elke Van Steendam, Luc Degrez & Mariet Raedts
- 188 *Effecten van expliciete en impliciete instructie op de verwerving van een academische schrijftaak*
Laura Punt & Astrid van den Hurk
- 189 *Differentiatie in het taalonderwijs*
Jolien Dhaenens, Bart Devos & Jordi Casteleyn
- 193 *'Storyboarding' en leren presenteren*
Arnoud Kuijpers & Rutger Cornelissen
- 197 *Flip je les Nederlands!*
Jeroen Clemens
- 199 *Online geletterdheid in de 21ste eeuw: een nieuwe uitdaging voor leraren Nederlands*

203 8. Taal- en letterkunde

Ad van der Logt

- 204 *Onderzoekend leren met taaldatabanken*
Tim Neutelings & Jimmy van Rijt
- 208 *Syntaxis op een bont bedje van didactiek*
Kevin Absillis
- 212 *Taal tussen tuin en wildernis. Over verkavelingsvlaams*
Marc van Oostendorp
- 213 *Taal in het nieuws*
Hans Smessaert
- 213 *De morfoloog: spin in het web van de taalbeschouwing*
Joop van der Horst
- 217 *Lekenmeningen*
Koen Jaspaert & Iris Philips
- 219 *Op zoek naar de taalvaardigheid die het onderwijs vereist*
Peter Debrabandere
- 222 *Een kritische terugblik op honderd jaar taalzorg en taaladvisering in Vlaanderen. En wat brengt de toekomst?*

227 9. Taalbeleid en -screening

- Ilse Mestdagh & Gerti Wouters
- 228 *Woordenschat verrijken begint met attitude*
Geppie Bootsma & Marieken Pronk-van Eunen
- 233 *Hoe betrek je scholen bij taalbeleid?*
Bart van der Leeuw & Theun Meestringa
- 233 *Het ontwerpen van taalgerichte vaklessen; planningshulpen*
Tiba Bolle & Inge van Meelis
- 239 *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek 1*
Anne Decelle (a) & Greet Goossens
- 244 *Gezocht: lerarenopleiders en leerkrachten in spe met geletterdheidsbril!*
Kennismaking met het 'School of Education'-project 'Een G-kragtige praktijk'
Theun Meestringa, Maaïke Hajer & Bart van der Leeuw
- 249 *Twee nieuwe handboeken taalgericht vakonderwijs*
Nele Decroos
- 254 *Taalbeleidstrajecten in verschillende scholen*
Kitty Wortel, Ron van Hogen, Hans de Weerd & Rick de Graaff
- 255 *Onderzoeksrapporten in het hoger onderwijs: instructie en feedback op genre en register*

159 10. Taalbeschouwing

- Lieve Knop
- 260 *Reflecteren op taal in de derde graad van het kunst- en technisch secundair (voortgezet) onderwijs*
Ulrik De Roover
- 262 *Hoe met leerlingen uit de tweede graad (secundair onderwijs) reflecteren op taal?*
Annelies Bautier
- 270 *Taal beschouwen met leerlingen van de derde graad aso*
Marinka Marinus & Ann De Vuyst
- 273 *Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppen uitgetest in de klas*
Steven Delarue
- 278 *Taalbewaker of taalbegeleider? Over de diverse posities die Vlaamse leerkrachten innemen in het standaardtaal-oftussentaaldebat*
Jan Uyttendaele
- 287 *Taalbeschouwing volgens de nieuwe eindtermen Nederlands*
Loes Bazen
- 291 *Taalbeschouwing en taalkunde als kennismaking met wetenschappelijk onderzoek in de bovenbouw*
Marcella Veldthuis
- 294 *Spelenderwijs woordwijs: van memoriseren naar een 'web-based game'*

297 11. Taalvaardigheid

Herlinde Debackere & Ilse Welvaert

- 298 *Verhogen van taalvaardigheid als springplank naar een hoger welbevinden en grotere slaagkansen in het secundair onderwijs (technisch en beroepsonderwijs)*

Peter Van Damme

- 299 *Alledaagse mysteries, aan de slag met informatieve teksten. 'Lezen om te leren'*

Jean Jacobs

- 301 *'Kunt u dat nog eens herhalen?' Bewust werken aan luistervaardigheidslessen en -toetsen op structurerend en beoordelend niveau*

Gerdineke van Silfhout

- 307 *Hoe ziet een effectieve schooltekst eruit? En een goede toets dan?*

Heleen Vellekoop

- 310 *Lessen in leesvaardigheid*

Dicky Antoine & Veerle Maniquet

- 320 *Waarom nog debatteren?*

Barbara Axters

- 324 *Universal Design voor taalvaardigheidslessen: diversiteit als troef!*

331 12. En verder nog...

Bart van der Leeuw & Joanneke Prenger

- 332 *De toekomst van het schoolvak Nederlands*

Joke Morshuis & David Stalpers, m.m.v. Rick de Graaff

- 336 *Van woordweb naar vakconcept. Studenten ontwerpen een taalgerichte lessenserie*

- 341 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 28^{ste} editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 14 en 15 november 2014 in de gebouwen van de Katholieke Hogeschool VIVES in Brugge.

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

Ik stel er ook nog prijs op iedereen te bedanken die andermaal voor het welslagen van deze achtentwintigste editie heeft gezorgd. In de eerste plaats dank ik de conferentiedeelnemers die sinds onze eerste conferentie elk jaar talrijk(er) zijn komen opdagen. Zonder hen was HSN reeds lang opgehouden te bestaan.

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

Verder wil ik de leden van de programmacommissie bedanken die deze 28^{ste} editie hebben helpen vormgeven: Jan Bonne, Jordi Casteleyn, Filip Dhaenens, Klaas Heemskerk, Mariëtte Hoogeveen, Jeroen Clemens, Tine Kuypers, Jeroen

Lievens, Marleen Lippens, Bart Masquillier, Fredy Mels, Petra Moolenaar, Uriël Schuurs, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Ad van der Logt, Wilma van der Westen, Goedeke Vandommele, Peter van Duyvenboden, Astrid Wijnands, Anneke Würth en Rudi Wuyts.

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

De Katholieke Hogeschool VIVES bedank ik voor de bereidheid om hun prachtige locatie voor HSN open te stellen. Het was bijzonder aangenaam met al de medewerkers te vergaderen en vooral de effectieve en efficiënte wijze waarop de organisatie door hen gefaciliteerd werd, verdient alle lof.

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

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

Ten slotte wens ik hier reeds te vermelden dat volgend jaar de 29^{ste} HSN-conferentie op 13 en 14 november 2015 in de Fontys Hogeschool in Tilburg plaatsvindt.

Prof. dr. André Mottart
Voorzitter Stichting HSN-conferenties
Inhoudelijk en logistiek organisator HSN-28

Stichting AFS Nederland & AFS Interculturele Programma's vzw

Contact: www.afs.nl

www.afsvlaanderen.be

AFS: informeel en ervaringsgericht leren

AFS is een internationale uitwisselingsorganisatie die is voortgekomen uit de American Field Service. Amerikaanse jongeren richtten in 1914 in Frankrijk een vrijwillige ambulancedienst op om een humanitaire bijdrage te leveren aan de Eerste Wereldoorlog. In de Tweede Wereldoorlog waren ze opnieuw actief en onder andere betrokken bij de ontmanteling van de concentratiekampen. In 1947 werd de organisatie omgevormd tot een internationale uitwisselingsorganisatie en richtten de vrijwilligers zich op een nieuwe manier van vredesbevordering. De gedachte was dat, als mensen elkaar beter zouden kennen en begrijpen, oorlogen voorkomen zouden kunnen worden.

Dit jaar viert AFS haar honderdjarig bestaan. AFS is inmiddels in meer dan 80 landen werkzaam, waar in totaal 40.000 vrijwilligers actief zijn om deelnemers en gastgezinnen te screenen en te begeleiden tijdens hun interculturele ervaring. Een schooljaar naar het buitenland, met gastgezin en school als basis, is nog steeds veruit het grootste programma (ongeveer 10.000 deelnemers per jaar), maar inmiddels zijn er ook vrijwilligerswerkprogramma's en uitwisselingsmogelijkheden voor docenten.

AFS gaat over individuen die het verschil kunnen maken. 'Moed', 'de drijvende kracht van vrijwilligers' en 'educatie' zijn constanten in de geschiedenis van AFS. Een uitwisselingsjaar verandert en bepaalt je leven en daar zet AFS zich ook de komende 100 jaar graag voor in. Verantwoordelijke wereldburgers zijn meer dan ooit nodig.

AFS is meer dan een paar maanden avontuur. Je creëert je eigen internationale familie en krijgt de kans om – als je terug bent – zelf als vrijwilliger jongeren en volwassenen te begeleiden in hun AFS-jaar. Je kunt toetreden tot een lokale groep AFS-vrijwilligers, tot een nationale werkgroep of misschien zelfs tot een internationale vrijwilligerspool.

Jongeren kunnen tijdens hun schoolcarrière (of na het afronden van de middelbare school) een jaar naar het buitenland gaan. Ook is er de mogelijkheid om een trimester op uitwisseling te gaan. Na die drie maanden moeten ze natuurlijk heel hard wer-

ken om de gemiste stof in te halen, maar ze brengen wel een buitenlandse schoolervaring in de klas, waar de hele klas van kan meeprofiteren.

Wezenlijk onderdeel van een uitwisselingsjaar is het leren spreken van de taal van het gastland. AFS gelooft niet dat je echt kunt integreren in een andere cultuur zonder de taal te spreken. Van uitwisselingsstudenten in Nederland en Vlaanderen wordt dan ook verwacht dat ze al snel het Nederlands een beetje onder de knie hebben. In het tweede half jaar is Nederlands de voertaal, zowel in het gastgezin als op school. De begeleiding in taalverwerving verschilt van land tot land en er kunnen zelfs regionale verschillen zijn, maar we doen, samen met onze gastfamilies en scholen, ons uiterste best om ze het Nederlands bij te brengen. Dat lukt vaak zelfs met lokale tongval en al!

Voor klasgenoten is een tijdelijke buitenlandse klasgenoot een verrijkende ervaring: school in het buitenland blijkt echt heel anders te zijn. Zelfs tegen het Nederlands ga je anders aankijken als je meemaakt hoe een leeftijdsgenoot in één schooljaar onze taal probeert te leren.

AFS is een educatieve organisatie die werkt volgens de principes van informeel en ervaringsgericht leren. AFS doet dat door mensen wereldwijd, via internationale uitwisselingen, ervaringen aan te bieden die het intercultureel bewustzijn en de tolerantie bevorderen. AFS neemt haar educatieve taak serieus en investeert nadrukkelijk in de educatieve aspecten van interculturele uitwisselingen. AFS organiseert *seminars*, zoekt internationaal aansluiting bij ontwikkelingen in de wetenschap en traint haar vrijwilligers op het gebied van intercultureel leren.

“Een gezellige drukte was het hier sowieso al. Het is nu nog drukker geworden, maar vooral ook nog gezelliger! Je geeft zo’n student een ervaring waar ze de rest van hun leven aan zullen terugdenken. Maar bovendien haal je er zelf ook zo veel uit. Je leert er jezelf écht door en door kennen en daarbovenop maak je ook nog eens kennis met een andere cultuur. Vanuit onze situatie en onze visie op opvoeden, zouden we het bijzonder sterk aanraden voor gezinnen met jonge kinderen. Ze staan op jonge leeftijd open voor alles en zonder veel moeite kan je ze dan meegeven wat je zelf belangrijk vindt” (gastgezin in Vlaanderen).

“School is hier heel anders, met veel minder lessen in de week, maar naar school gaan helpt echt wel om snel en goed Nederlands te leren. Daar heb ik natuurlijk erg mijn best voor gedaan. In het begin heb ik heel veel woorden opgezocht en gevraagd” (Turkse scholier in Nederland).

Wilt u meer weten over de werkwijze en organisatie van AFS? Dan kunt u zich het best wenden tot de Nederlandse of Vlaamse AFS-organisatie:

Stichting AFS Nederland
Postbus 59
3645 ZK Vinkeveen
0297-214076
www.afs.nl

AFS Interculturele Programma's vzw
H. Consciencestraat 52
2800 Mechelen
015-795010
www.afsvlaanderen.be

Algemeen programmaoverzicht

HSN-28

Vrijdag 14 november 2014

10.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 12.00u	Officiële opening met Christophe Van Gerrewey
12.00 – 13.00u	Lunch
13.00 – 14.00u	Ronde 1
14.00 – 15.00u	Ronde 2
15.00 – 15.30u	Koffiepauze
15.30 – 16.30u	Ronde 3
16.30 – 17.30u	Ronde 4
17.30u	Borrel

Zaterdag 15 november 2014

09.00u	Onthaal en koffie
09.30 – 10.30u	Ronde 5
10.30 – 11.30u	Ronde 6
11.30 – 12.00u	Koffiepauze met versnaperingen
12.00 – 13.00u	Ronde 7
13.00 – 14.00u	Ronde 8
14.00u	<i>Aperitief, buffet, muzikale omlijsting door Katrien Van Zeir & Kries Roose</i>

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 14 november 2014

Ronde 1 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Berben	Basisonderwijs	4
De Vos	Evaluatie en toetsing	36
De Wachter & Heeren	Hoger onderwijs	70
Broekhof	Leesbevordering	108
Loman	Lerarenopleiding basisonderwijs	120
Dumont	Literatuuronderwijs	146
Van de Wiele, Leuridan & Kanobana	Onderwijsinnovatie	178
van der Logt	Taal- en letterkunde	204
Mestdagh & Wouters	Taalbeleid en -screening	228
Knop	Taalbeschouwing	260
Debackere & Welvaert	Taalvaardigheid	298
van der Leeuw & Prenger	En verder nog...	332

Ronde 2 (14.00 – 15.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Hacquebord & Kroon	Basisonderwijs	9
Van Gorp, Philips & De Backer	Evaluatie en toetsing	41
De Moor & Bonne	Hoger onderwijs	74
Devos, Hendriks & Loir	Leesbevordering	112
van Norden	Lerarenopleiding basisonderwijs	120
De Meyer	Literatuuronderwijs	149
Welgraven & Geurtsen	Onderwijsinnovatie	181
Neutelings & van Rijt	Taal- en letterkunde	208
Bootsma & Pronk-van Eunen	Taalbeleid en -screening	233
De Roover	Taalbeschouwing	263
Van Damme	Taalvaardigheid	299
Morshuis & Stalpers	En verder nog...	336

Ronde 3 (15.30 – 16.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Feenstra, Bouwer & Koster	Basisonderwijs	9
Versteden & Seghers	Evaluatie & toetsing	44
Frijns	Hoger onderwijs	79
van Hest	Leesbevordering	115
Sellekaerts, Verheyden & Verschaffel	Lerarenopleiding basisonderwijs	121
Boel	Literatuuronderwijs	153
Lefebvre	Onderwijsinnovatie	184
Absillis	Taal- en letterkunde	212
van der Leeuw & Meestringa	Taalbeleid en -screening	233
Bautier	Taalbeschouwing	270
Jacobs	Taalvaardigheid	301

Ronde 4 (16.30 – 17.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Isçi	Basisonderwijs	13
Versteden & Seghers	Evaluatie en toetsing	44
Deygers & Kanobana	Hoger onderwijs	83
van Bergen & Moonen	Leesbevordering	116
Herder	Lerarenopleiding basisonderwijs	126
Mantingh	Literatuuronderwijs	156
Van Steendam, Degrez & Raedts	Onderwijsinnovatie	188
van Oostendorp	Taal- en letterkunde	213
Bolle & van Meelis	Taalbeleid en -screening	239
Marinus & De Vuyst	Taalbeschouwing	273
van Silfhout	Taalvaardigheid	307

Zaterdag 15 november 2014**Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Knaeps & Van Mello	Basisonderwijs	18
Jordens	Evaluatie en toetsing	52
Leemans	Hoger onderwijs	88
Vervoort	Lerarenopleiding basisonderwijs	131
Raedts & Van Coillie	Literatuuronderwijs	159
Punt & van den Hurk	Onderwijsinnovatie	189
Smessaert	Taal- & letterkunde	213
Decelle & Goossens	Taalbeleid en -screening	244
Delarue	Taalbeschouwing	278
Vellekoop	Taalvaardigheid	310

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Taelman	Basisonderwijs	22
van der Honing	Evaluatie en toetsing	55
van der Westen & Alladin	Hoger onderwijs	93
Vansteelandt, Mommaerts, Landuyt & Caelen	Lerarenopleiding basisonderwijs	136
van Iseghem	Literatuuronderwijs	160
Dhaenens, Devos & Casteleyn	Onderwijsinnovatie	193
van der Horst	Taal- & letterkunde	217
Meestringa, Hajer & van der Leeuw	Taalbeleid en -screening	249
Uyttendaele	Taalbeschouwing	287
Antoine & Maniquet	Taalvaardigheid	320

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Bots	Basisonderwijs	26
Linthorst & Schuurs	Evaluatie en toetsing	59
van Eerd	Hoger onderwijs	98
Jongstra, Adolfsen & Pauw	Lerarenopleiding basisonderwijs	141
Terryn	Literatuuronderwijs	168
Kuijpers & Cornelissen	Onderwijsinnovatie	197
Jaspaert & Philips	Taal- en letterkunde	219
Decroos	Taalbeleid en -screening	254
Bazen	Taalbeschouwing	291
Axters	Taalvaardigheid	324

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Padmos & Van Gorp	Basisonderwijs	30
Heesters	Evaluatie en toetsing	64
Bonne & Kuggeleijn	Hoger onderwijs	103
Kerkhoff & Hurkmans	Lerarenopleiding basisonderwijs	144
Witte & Jansen	Literatuuronderwijs	171
Clemens	Onderwijsinnovatie	199
Debrabandere	Taal- en letterkunde	222
Wortel, van Hogen, de Weerd & de Graaff	Taalbeleid en -screening	255
Veldhuis	Taalbeschouwing	294

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Mariëtte Hoogeveen (SLO)

Filip Dhaenens (pedagogisch begeleider DPB)

Fredy Mels (pedagogisch begeleider PBDKO)

Martien Berben

CTO, KU Leuven

Contact: martien.berben@arts.kuleuven.be

Op weg naar een geslaagd taalbeleid

1. Inleiding

Scholen die inzetten op het voeren van een taalbeleid werken aan een boeiende missie: ze zetten in op het verhogen van de taalvaardigheid van leerlingen om op die manier de kansen van die leerlingen in de maatschappij te verhogen. Dat leerlingen sterk taalvaardig moeten zijn in deze 21^{ste}-eeuwse maatschappij mag duidelijk zijn: leerlingen hebben taal nodig om toegang te krijgen tot allerlei vakinhouden, maar hebben later, als volwassene, taal ook nodig om contracten, bijsluiters, handleidingen, etc. te lezen of om bijvoorbeeld als professional dossiers te beheren en gesprekken te kunnen voeren met klanten.

Het realiseren van een krachtig taalbeleid mag een stevige uitdaging heten voor scholen. Individuele leerkrachten zoeken naar antwoorden op de vraag hoe ze een taalstimulerende leeromgeving kunnen inrichten in hun klas; schoolteams zoeken naar hoe samenwerking tussen de verschillende teamleden kan leiden tot het creëren van een gezamenlijke visie op taalonderwijs, tot samen input geven voor beleidsplannen die ook effectief uitgevoerd en geëvalueerd worden en tot het duurzaam verankeren van acties die opgezet worden. Om dit te kunnen bereiken, staan veel schoolteams dan ook voor een uitdagend veranderingsproces. Op individueel leerkrachtenniveau worden leerkrachten uitgedaagd op vlak van hun overtuigingen: werkt hun didactiek voor hun leerlingen? Is hun leeromgeving krachtig? Op schoolniveau moeten veel scholen zoeken naar meer doelgerichtheid, naar doeltreffende communicatie, samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheden, etc. om op die manier tot een sterkere schoolcultuur te komen (Van Hoof, Deneire & Van Petegem 2011).

2. Model voor taalbeleid

Voor scholen is het dus onontbeerlijk om een goed inzicht te hebben in hoe ze een veranderingsproces in de eigen school kunnen begeleiden én om dit proces op zo'n manier op te zetten dat er wezenlijk ingegrepen wordt in de schoolcultuur. Concreet betekent dat dat een school een proces doorloopt dat de volgende stappen omvat (Kotter 1997):

1. implementatie voorbereiden;
2. visie ontwikkelen;
3. visie realiseren;
4. evalueren en institutionaliseren.

In de voorbereidingsfase komt het erop aan dat het hele team leerkrachten aanvoelt dat er bij de leerlingen daadwerkelijk noden zijn op het vlak van taalvaardigheid. Die noden kunnen spreken uit hoe de leerkrachten zelf de taalvaardigheid van de leerlingen ervaren, uit resultaten van evaluaties, uit inspectieverslagen, etc. Het is bovendien belangrijk dat er een kerngroep gevormd wordt om het taalbeleidsproces in de school te begeleiden. Het is die kerngroep die het team mee op sleeptouw neemt en voor de procesbegeleiding zorgt. In het proces dat het team doorloopt, is het belangrijk dat het hele team uitwisselt en reflecteert over de doelen die bereikt moeten worden met de leerlingen en over hoe ze samen voor een krachtige leeromgeving kunnen zorgen. En het is vanuit die gedeelde visie dat leerkrachten bepalen wat prioritair is om op in te zetten en welke acties er opgezet moeten worden. Vormen van 'samen leren' (zoals individuele coaching, team coaching, intervisie) ondersteunen het uitvoeren van acties zodat leerkrachten kunnen leren van elkaar en ervaringen kunnen uitwisselen. Na verloop van tijd wordt geëvalueerd wat bereikt is en wordt ook bekeken hoe bijvoorbeeld het personeelsbeleid van een school er mee voor kan zorgen dat acties ook verankerd worden in de schoolcultuur.

Door het veranderingsproces op een gestructureerde en strategische manier te doorlopen (Van den Branden 2010) slagen scholen erin om via hun taalbeleid het volgende te realiseren:



Figuur 1: Schematische voorstelling van opbrengsten van een krachtig taalbeleid (Van den Branden 2010).

3. De praktijk

Via het flankerend onderwijsbeleid in hun stad, boden de steden Genk en Beringen hun basisscholen een opleiding tot taalbeleidsexpert aan en een nazorgtraject om de implementatie van het taalbeleid in de verschillende scholen te begeleiden¹. Aan de opleiding namen leden uit de kerngroepen van de verschillende scholen deel. De opleiding had tot doel om enerzijds de didactische competenties van de kernteamleden te verhogen en om anderzijds de kernteamleden strategische *knowhow* mee te geven over hoe ze een veranderingsproces op de eigen school konden opzetten. In beide steden loopt het nazorgtraject momenteel al 3 schooljaren en wordt het concreet vormgegeven door schoolspecifieke ondersteuning en schooloverstijgende bijeenkomsten.

Deelnemers die bevraagd worden over de effecten bij hen op school brengen onder andere de groeiende teambetrokkenheid én het belang daarvan naar voren. Zo reflecteert Carmen Janssen, directrice van Freinet On the Move in Genk, over het proces in haar school:

“We hebben samen met het team nagedacht over hoe we de leeromgeving zo krachtig mogelijk kunnen maken en hebben samen een kijkwijzer opgesteld. Het team heeft dus zelf een kijkwijzer opgesteld en ik ben er zeker van dat ze de kijkwijzer nu ook meer gebruiken dan wanneer ik de kijkwijzer gegeven had. Nu is het hun eigen product; het team heeft de kijkwijzer gemaakt. En ze weten hoe belangrijk het is om de kijkwijzer te gebruiken; wat een meerwaarde de kijkwijzer is voor hun lessen. Het is ook zo dat de ene kijkwijzer aanzet om nog meer kijkwijzers te maken, omdat je weet dat het werkt. Het is een beetje een houvast, een checklist”.

Een stukje uit de kijkwijzer voor schrijfvaardigheid van Freinet On the Move:

CREËER EEN POSITIEF, VEILIG EN RIJK LEERKLIMAAT DOOR:
elk kind zich thuis te laten voelen in de klas
• Laat de kinderen vooral schrijven over hun ervaringen, dingen die sterk leven in de klas, onderwerpen die hen aanspreken: piraten, verrassingsronde, tekenronde, gedichtendag, gezondheidsdag, lezersbrieven. • Geef de kinderen inspraak in het onderwerp van hun vrije tekst en in wat ze willen meedelen. Laat hen vrij in de keuze van het artikel voor de actuaronde. • Geef de kinderen meer tijd voor het maken van een schrijfofdracht als ze er nood aan hebben. De kinderen kunnen eraan werken in hun contractwerk. • Laat kinderen hulpmiddelen gebruiken, zoals een woordenboek, spellingslijst, spellingcorrectie.

- Focus in de feedback op een schrijfpdracht op de inhoud van de boodschap, door enkel bij publicatie of bij een focus op spelling naar de taalfouten te kijken. Er wordt niet geraakt aan de creativiteit.

elk kind te benaderen vanuit groeimogelijkheden

- Geef positieve feedback door het schrijfproces te evalueren, aan te moedigen, te bevestigen, kinderen succeservaringen te laten beleven, kinderen fouten te laten maken, etc.
- Maak van fouten die kinderen maken leermomenten. Reflecteer over de gemaakte fouten door ze te gebruiken en te koppelen aan spellingslessen.
- Laat kinderen al hun vrije teksten in een schrift schrijven zodat de evolutie zichtbaar wordt doorheen het jaar.

Figuur 2: Kijkwijzer schrijfvaardigheid (Freinet On the Move).

Anouska Binnemans, zorgcoördinator van 't Ateljeeke in Beringen, merkt in dezelfde lijn op:

“In het dagelijkse beleid merk je ook echt wel een verandering. Voordien werden beleidsplannen op drie maanden opgesteld, meestal door één persoon. Het waren plannen die heel vaak in de kast verdwenen en daar nooit meer uitkwamen. Je merkt nu dat we veel meer inzicht proberen te krijgen in wat er leeft in de groep, dat we echt vanuit een visie vertrekken en dat die visie gedragen wordt door een hele groep. Soms is er iemand die wat later mee is of iemand die heel snel en heel spontaan mee is, maar iedereen heeft zijn schouders er op een of andere manier onder gezet en dat maakt ook dat een taalbeleidsplan veel meer diepgang krijgt. Wanneer één of twee personen het beleidsplan schrijven blijft het veel meer aan de oppervlakte en ga je mensen iets oppringen om te doen en dat werkt gewoon niet, dat is wel duidelijk”.

Ook onderzoek naar de effecten van de opleiding en één jaar nazorgtraject in Genk (Penninckx & Van Petegem 2013) wezen uit dat er in de betrokken scholen een vooruitgang merkbaar was op vlak van:

- gezamenlijke doelgerichtheid (grootste effect);
- reflectief vermogen, gedeeld leiderschap, ondersteunende relaties.

4. Besluit

Door scholen inzicht te geven in hoe ze veranderingsprocessen in de eigen school kunnen begeleiden én hoe ze wezenlijk kunnen ingrijpen op de eigen schoolcultuur, ontstaan er scholen waarin de schoolcultuur gekenmerkt wordt door ondersteunende relaties, gedeeld leiderschap, doeltreffende communicatie, gezamenlijke doelgerichtheid,

reflectie op eigen handelen, etc. (Van Hoof, Deneire & Van Petegem 2011). Op die manier wordt de school een school met een sterk beleidsvoerend vermogen dat een reële impact heeft op de resultaten van de leerlingen.

Referenties

- Berben, M. (2012). "Hoe een taalbeleid het beleidsvoerend vermogen van je school kan verhogen". In: *Impuls*, jg. 43, nr. 2, p. 88-98.
- Fullan, M. (2011). "Choosing the wrong drivers for whole system reform". In: *Seminar Series Paper*, nr. 204, mei 2011.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Hoof, J. e.a. (2011). *Waar zit het beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen?* Mechelen: Plantyn.
- Van Veen, K. e.a. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudy naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON: Expertisecentrum Leren van Docenten.

Noot

¹ Zowel Genk als Beringen zijn gelegen in Belgisch Limburg. De opleiding tot taalbeleidsexpert en het nazorgtraject werden gegeven door het Centrum voor Taal en Onderwijs/KU Leuven.

Ronde 2

Hilde Hacquebord (a) & Hella Kroon (b)

(a) Rijksuniversiteit Groningen

(b) APS

Contact: H.I.Hacquebord@rug.nl

H.Kroon@aps.nl

Boeiend tekstonderwijs

Leerlingen vinden lessen in begrijpend lezen saai en het oefenen met teksten-met-vragen ronduit vervelend. Dat komt door de schoolse aanpak die in veel lessen Nederlands centraal staat. De aandacht is daarbij te vaak gericht op het oefenen van deelvaardigheden of op het beantwoorden van tekstanalytische vragen. Deze aanpak schiet zijn doel voorbij. Uit onze ervaringen blijkt dat leerlingen enthousiast worden bij teksten die ze inhoudelijk boeiend vinden, met onderwerpen waarvan ze meer willen weten. Als die bovendien geschikt zijn voor hun leesniveau, niet te makkelijk maar ook niet te moeilijk, gaat het lezen met veel meer inzet en plezier. In deze workshop, een verslag van het werken in verschillende klassen op scholen in Nederland en Vlaanderen met *Diaplus*, met het tijdschrift *Lees* en *Tekst van de maand* op verschillende niveaus. Het materiaal kan flexibel worden ingezet, klassikaal of gedifferentieerd binnen en buiten klasverband. Ook leent het zich voor een thematische aanpak, waarbij leerlingen kunnen worden betrokken bij de samenstelling van interessante tekstpakketten. De werkbladen die docenten kunnen uitprinten bieden veel afwisseling en activerende werkvormen. We laten filmbeelden zien waaruit blijkt dat deze aanpak werkt.

Ronde 3

Hiske Feenstra (a), Renske Bouwer (b) & Monica Koster (b)

(a) Cito

(b) Universiteit Utrecht

Contact: hiske.feenstra@cito.nl

Beestachtig goed leren schrijven in het basisonderwijs

1. Aandacht voor schrijfonderwijs

Door de toenemende digitalisering wordt mondelinge communicatie meer en meer vervangen door schriftelijke. Om goed mee te kunnen komen op school en daarbui-

ten, is een goede schrijfvaardigheid voor basisschoolleerlingen daarom een belangrijke voorwaarde. In een recent onderzoeksrapport constateerde de Inspectie van het Onderwijs echter dat de schrijffprestaties van leerlingen in het primair onderwijs te wensen overlaten (Henkens 2012). Wat is hiervan de oorzaak en hoe kunnen we ervoor zorgen dat de schrijffprestaties van basisschoolleerlingen verbeteren?

In het onderzoeksrapport van de Inspectie worden verschillende oorzaken aangewezen voor de matige schrijffprestaties. Ten eerste blijkt dat er in de taallessen weinig aandacht wordt besteed aan schrijven. Van de totale tijd die wordt besteed aan taal (zo'n 8 uur per week), wordt maar 45 minuten besteed aan schrijven. Bovendien oordeelde de Inspectie dat op een minderheid van de scholen een effectieve didactiek wordt toegepast. Ook bieden taalmethodes de leerkrachten te weinig houvast en de leerlingen te weinig oefening om tot een goede schrijfdidactiek en goede schrijfproducten te komen. Tot slot wordt er in de opleiding voor leraren weinig tijd en aandacht besteed aan het onderwijzen van schrijven.

Kortom, het is tijd voor een nieuwe aanpak van het schrijfonderwijs. Om die reden heeft de Universiteit Utrecht, begin 2012, *het Schrijfproject* gestart, in samenwerking met Cito en Avans Hogeschool. Binnen *het Schrijfproject* wordt gewerkt aan een nieuwe aanpak voor het schrijfonderwijs, waarbinnen leerlingen gerichte instructie krijgen in het schrijven van teksten. Doordat leerlingen ervaren dat ze betere schrijvers worden, krijgen ze meer plezier in schrijven.

2. Naar een effectieve schrijfdidactiek

Het schrijven van een tekst is een complexe taak, waarbij een schrijver veel cognitieve taken tegelijk moet uitvoeren: een boodschap bedenken, zinnen construeren en correct een tekst formuleren. Binnen *het Schrijfproject* is een lesmethode voor schrijfvaardigheid ontwikkeld: *Tekster*. De kern van deze methode is dat de cognitieve overbelasting tijdens het schrijven op verschillende manieren verminderd wordt, namelijk door het gericht aanleren van schrijfstrategieën en observerend leren.

In *Tekster* leren leerlingen strategieën voor de aanpak van schrijftaken, gebaseerd op de stappen van het schrijfproces, door middel van de acroniemen VOS (Verzinnen-Ordenen-Schrijven), DODO (Denken-Ordenen-Doen-Overlezen) en EKSTER (Eerst nadenken-Kiezen en ordenen-Schrijven-Teruglezen-Evalueren-Reviseren). Eerder onderzoek heeft laten zien dat deze aanpak effectief is om de schrijffprestaties van leerlingen te verbeteren (Graham e.a. 2012; Koster e.a. 2014). Daarnaast maakt *Tekster* gebruik van 'observerend leren'.

Rijlaarsdam & Braaksma (2004) hebben aangetoond dat leerlingen beter gaan schrijven door het observeren van het schrijfproces van anderen, zonder dat ze zelf schrijf-

ven. De cognitieve overbelasting voor de beginnende schrijver wordt verminderd door observerend leren, omdat het leren schrijven wordt losgekoppeld van het genereren van inhoud. Observerend leren is op twee manieren in *Tekster* verwerkt: door het gebruik van filmpjes van leeftijdgenoten, zgn. *peer-models* en door *modeling* van schrijftaken door de leerkracht.

Een derde belangrijke onderdeel van de aanpak in *Tekster* is dat leerlingen leren dat een tekst niet af is nadat ze het laatste punt hebben gezet. Leerlingen lezen altijd elkaars teksten om te kijken of het communicatieve doel wordt bereikt: is deze brief wel echt overtuigend, is dit een spannend verhaal, etc.? Op basis van feedback van medeleerlingen of van de leerkracht krijgen de leerlingen inzicht in hoe ze hun tekst verder kunnen verbeteren.

3. Inzicht in tekstkwaliteit

Wat is een goede tekst? Het antwoord op deze vraag is belangrijk, zowel tijdens het schrijven van een tekst, als tijdens het beoordelen ervan. Een leerling schrijft een tekst met een bepaald doel en moet tijdens het schrijfproces beoordelen in hoeverre dat doel bereikt wordt, om de tekst vervolgens – indien nodig – aan te passen. Een leerkracht beoordeelt het eindproduct van het schrijfproces en moet daarbij criteria hanteren die gebaseerd zijn op het schrijfdoel.

Een tekst bestaat uit verschillende aspecten, die elk in kwaliteit kunnen verschillen. Zo kan de inhoud van een tekst juist en passend zijn, maar kan tegelijkertijd de spelling en interpunctie te wensen overlaten. Het beoordelen van de kwaliteit van een tekst is daarmee een ingewikkelde taak, zowel voor de schrijver (de leerling) als voor de lezer (de leerkracht). Hoe kunnen we leerlingen én leerkrachten helpen om de kenmerken van een goede tekst te herkennen? Bij het beoordelen van teksten kan een beoordelingsschaal met voorbeeldopstellen een effectief hulpmiddel zijn. Uit recent onderzoek (Feenstra 2014) blijkt dat het aanbieden van voorbeeldopstellen bijdraagt aan een hoge overeenstemming tussen beoordelaars en leidt tot een betrouwbare beoordeling van tekstkwaliteit. Bovendien biedt een schaal met voorbeeldopstellen van oplopende kwaliteit leerlingen en leerkrachten inzicht in de kenmerken van goede teksten.

4. De rol van de leerkracht: feedback geven

De leerkracht speelt een cruciale rol in het begeleiden van het schrijfproces van de leerling. Om goed te leren schrijven, heeft een leerling immers behoefte aan directe instructie en oefening. Leerkrachten kunnen hun leerlingen ondersteunen door het schrijfproces te *modelen*, aan te geven wat belangrijke kenmerken zijn van een goede en slechte tekst en door feedback te geven. Met name feedback blijkt een effectief mid-

del te zijn om schrijfprestaties te verbeteren (Graham e.a. 2012; Kluger & DeNisi, 1996; Koster, Tribushinina e.a. 2014). De leerkracht kan door feedback te geven de leerling helpen bij het beantwoorden van de volgende drie vragen (Hattie & Timperley 2007):

1. Wat is mijn doel?
2. Waar sta ik nu?
3. Hoe kan ik daar komen?

Feedback van de leerkracht blijkt echter lang niet altijd effectief te zijn. Zo blijkt uit een onderzoek dat wij recent hebben uitgevoerd in het basisonderwijs dat leerkrachten gemiddeld evenveel feedback geven op de inhoud als op de vorm van de tekst, ongeacht of het een hele goede of hele slechte tekst is. Ook blijkt dat leerkrachten zich voornamelijk focussen op dingen die mis gaan in de tekst, zonder aan te geven wat de leerling al wel goed doet. Verder is feedback over het algemeen heel directief naar de leerling toe en worden fouten in de tekst soms al door de leerkracht verbeterd. Er zijn echter grote verschillen tussen leerkrachten: sommigen geven helemaal geen positieve feedback en verbeteren enkel fouten in spelling en grammatica, terwijl andere leerkrachten zich meer richten op de communicatieve effectiviteit van een tekst. Feedback lijkt hiermee veel meer af te hangen van de leerkracht dan van de kwaliteit van de tekst, en dat is een gemiste kans. Een betere leerling heeft immers andere feedback nodig om vooruit te komen dan een leerling die nog veel moeite heeft met het schrijven van een tekst. Bovengenoemde beoordelingsschaal met voorbeeldopstellen zou leerkrachten kunnen helpen om de feedback aan te passen aan het niveau van de leerling en zo duidelijkheid te scheppen over waar de leerling nu staat en hoe hij verder kan komen, in relatie tot zijn of haar doel.

Meer informatie en lesmateriaal is te vinden op www.schrijfproject.nl.

Referenties

- Feenstra, H. (2014). *Assessing writing ability in primary education: On the evaluation of text quality and text complexity*. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: Ipskamp.
- Graham, S., D. McKeown, S. Kiuahara & K.R. Harris (2011). "A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades". In: *Journal of Educational Psychology*, jg. 104, nr. 4, p. 879-896.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The Power of Feedback". In: *Review of Educational Research*, jg. 77, nr. 1, p. 81-112.
- Henkens, L. (2012). *Focus op schrijven*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Kluger, A.N. & A. DeNisi (1996). "The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory". In: *Psychological Bulletin*, jg. 119, nr. 2, p. 254-284.
- Koster, M., E. Tribushinina, P. de Jong & H. van den Bergh (2014, submitted). "Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research", 30 pagina's.
- Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2004). "Schrijven en leren schrijven: niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2004, nr. 3, p. 17-21.

Ronde 4

Ayşe İsci
Onderwijscentrum, Gent
Contact: ayse.isci@gent.be

Positief omgaan met meertaligheid in het basisonderwijs en in de buitenschoolse opvang

Meertaligheid in het onderwijs en in de opvang is vandaag de dag geen uitzondering meer, wel de norm. Door de groeiende instroom van meertalige kinderen wordt de vraag om met de meertalige werkelijkheid om te gaan alsmaar groter. In Vlaanderen en Brussel worden de laatste jaren aanzetten gegeven tot een grotere openheid ten aanzien van andere talen in het onderwijs en in de opvang. Het belang van thuistaal, talensensibilisering en taalinitiatie binnen de onderwijspraktijk in Vlaanderen wordt in de beleidsnota 'Samen taalgrenzen leggen' van voormalig onderwijsminister Pascal Smet benadrukt. Ook het Gentse stadsbestuur neemt deze visie opnieuw mee in haar volgende beleidsperiode.

Welbevinden is een belangrijke voorwaarde om een optimaal leerproces bij kinderen te waarborgen. Hierin kan het erkennen van de thuistaal en er positief mee omgaan een cruciale rol spelen. Het hoofddoel van positief omgaan met meertaligheid en de thuistaal van kinderen is leerkrachten, begeleiders, kinderen, ouders, etc. op school en in de buitenschoolse opvang stimuleren om een positieve attitude te ontwikkelen ten aanzien van alle talen. Kinderen krijgen op die manier een positief beeld van hun eigen sociaal-culturele en talige achtergrond, maar ook van die van anderen. Naast het erkennen en waarderen, krijgen de kinderen ook de kans om hun thuistaal te benutten om zo hun (Nederlandse) taalvaardigheid te bevorderen. Kinderen die spelen en

leren, bouwen verder op wat ze al kunnen en weten. Ze maken gebruik van kleine trapjes of steigers om de nieuwe kennis verder op te bouwen. Ook de thuistaal is zo een steiger om kinderen te ondersteunen in hun ontwikkelingsproces! De meertalige repertoires van kinderen – en die van hun ouders – vormen een krachtig vertrekpunt voor talensensibilisering.

In de eindevaluatie – uitgevoerd door het Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent) en het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) in opdracht van Stad Gent – van het Gentse *Thuistaalproject* (2008-2012) werd aangetoond dat een positieve omgang met de veelheid aan talen op school niet nadelig is voor de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid. Ook is sterk naar voren gekomen dat het benutten van meertaligheid in de basisschool leidt tot hoger welbevinden en groter zelfvertrouwen bij de kinderen. Het project heeft ook geleid tot positieve veranderingen in het handelen en in de opvattingen van de leerkrachten op het vlak van omgaan met meertaligheid. Heel concreet houdt dat in dat kinderen bijvoorbeeld hun eigen taal mogen spreken op de speelplaats, tussen de activiteiten door of tijdens een drankmoment. De leerkrachten geven de leerlingen ook de kans om tijdens een groepswerk of bij het opzoeken van informatie hun eigen talen als hulpmiddel in te zetten en zo hun leer grenzen te verleggen. Het mogen inzetten van de thuistaal geeft kinderen de flexibiliteit om hun voorkennis in de eigen taal te raadplegen om de nieuwe schoolse kennis in het Nederlands te interpreteren, te verbinden, te verwerken en er betekenis aan te geven. Uiteraard hangen er aan het gebruik van de thuistaal duidelijke afspraken vast. Komt er een kind, leerkracht of begeleider bij die deze taal niet machtig is, dan wordt overgeschakeld op de gemeenschappelijke taal: het Nederlands.



Wat directies en leerkrachten hierdoor vaststellen is dat er een veel positievere sfeer hangt zowel in de klas als op de speelplaats en dat er zich veel minder conflicten voordoen. Leerkrachten geven duidelijk aan dat er voor hen geen terugkeer meer mogelijk is naar het taalbadmodel en dat er sinds het positief omgaan met de meertaligheid méér taal wordt gesproken in de klas.

Goed en sterk onderwijs/opvang kadert binnen een krachtige leef- en leeromgeving. Thuis taal en de krachtige leef- en leeromgeving zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het is voor leerkrachten en begeleiders een uitdaging om hier bewust op in te zetten en de thuis taal in een krachtige leef- en leeromgeving te integreren.

In deze sessie focussen we enerzijds op het wetenschappelijk kader van meertaligheid en de achtergrond van het Gentse project *Thuis taal* en anderzijds op het pedagogisch kader om de visie 'positief omgaan met meertaligheid en de thuis taal' te implementeren in de werking van de school/opvang en in het talenbeleid. Dat laatste doen we aan de hand van vier pijlers en praktijkvoorbeelden vanuit de scholen en opvanginitiatieven van het bovengenoemde Gentse project. De deelnemers worden via de praktijkvoorbeelden en de materialen die tijdens het project ontwikkeld zijn, geprikkeld om de visie 'meertaligheid' mee te nemen naar de eigen praktijk of om die visie juist nog te versterken. Hieronder een voorproefje over de inhoud van de vier pijlers meertaligheid in een krachtige leef- en leeromgeving.

Pijler 1 – Thuis taal als sociaal- emotioneel factor

Positief omgaan met meertaligheid en met de thuistalen van anderstalige kinderen bevordert het sociaal-emotioneel welbevinden en hun identiteitsontwikkeling. De moedertaal biedt (h)erkenning, geeft vertrouwen en is nauw verbonden met de identiteit van het kind en de (thuis)cultuur. Kinderen die zich goed in hun vel voelen en een hoog zelfvertrouwen hebben, zijn meer gemotiveerd en betrokken in de klas. Zo worden ze gemakkelijker geprikkeld voor het leren.



Pijler 2 – Thuis taal als steiger voor leren

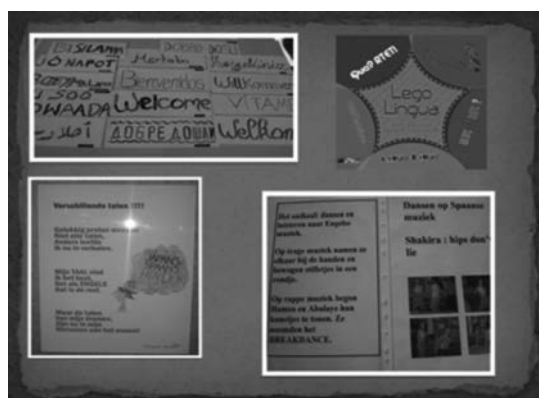
De kennis en vaardigheden die kinderen verwerven op school bouwen verder op de kennis en vaardigheden die ze al eerder verworven hebben. Kinderen kunnen hiervoor beroep doen op hun kennis in de thuis taal. Door de thuis taal in het onderwijsgebeu-

ren een plaats te geven, win je dus eigenlijk tijd. Wie bijvoorbeeld de kleuren in de eigen taal al verworven heeft, hoeft de kleuren niet opnieuw in het Nederlands te leren, maar enkel het woord te plakken bij de juiste kleur.



Pijler 3 – Talensensibilisering

Talensensibilisering is een manier om kinderen te introduceren in en te laten wennen aan de diversiteit aan talen. Dat gebeurt bijvoorbeeld op een speelse en vaak muzische manier. Door aan talensensibilisering te werken, zullen kinderen zich meer openstellen voor verschillende culturen en wordt hun talige en culturele identiteit in een positief daglicht geplaatst. Positief reageren op de taaldiversiteit in de klas biedt kinderen kansen, zodat ze ook zelf positieve attitudes ontwikkelen ten aanzien van meertaligheid en taaldiversiteit. Door de positieve aandacht voor de thuistalen in de klas krijgen de kinderen ook de kans om vanuit hun moedertaal talen te vergelijken en inzicht te verwerven in de verschillen en gelijkenissen tussen talen. En, ze leren dat elke taal een plaats en een functie heeft en gebruikt kan worden in verschillende contexten (en dus niet enkel in de context van de school en de klas).



Pijler 4 – Thuis taal als communicatie met ouders

Leerkrachten, begeleiders en ouders hebben elkaar nodig om een positief leerklimaat voor kinderen te creëren. Voor sommige ouders is de communicatie in het Nederlands een drempel voor een optimaal contact. De communicatie in de thuistaal via tolken of andere *native speakers* creëert kansen om, naast het overbrengen van korte essentiële informatie, ook tot diepgaande gesprekken te komen en verhoogt het ouderlijk gevoel van veiligheid in relatie tot de school/opvang: ze voelen zich aangesproken, weten dat ze welkom zijn en voelen zich minder geremd in hun communicatie met de leerkracht of begeleider als ze onvoldoende Nederlands spreken. Dit positieve gevoel zorgt ervoor dat zowel ouders als hun kinderen zelf graag naar school/de opvang komen. Bovendien worden alle ouders aangesproken op hun expertise – zoals bijvoorbeeld voorlezen in de eigen taal of koken met de kinderen – en niet enkel de Nederlandssprekende ouders.



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 kern-team talensensibilisering gingen ze op zoek naar ideeën voor de klas. De klasjuffen kregen 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.
- Knaeps, J. & G. Van Mello (2013). “Talensensibilisering: Hoe zeg jij oma en opa? Een project in de school Rozenberg”. In: *School+visie*. Online raadpleegbaar op: www.basisschoolrozenberg.be/alg/Talensensibilisering.pdf.
- 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.

Ronde 6

Helena Taelman
HUB-KAHO, Brussel
Contact: Helena.Taelman@hubkaho.be

De effectiviteit van woordenschatonderwijs in de kleuterklas

1. Inleiding

Is het zinvol om in de kleuterklas al bewust bezig te zijn met woordenschatontwikkeling? Of komt de woordenschatontwikkeling voldoende spontaan op gang als je kleuters een rijk taalaanbod biedt en veel spreekkansen geeft? Op welke manier pak je woordenschatonderwijs het best aan?

In het project *P-reviews* (School of Education, KU Leuven) zochten we een antwoord op bovenstaande vragen, door middel van een systematische studie van de internationale, wetenschappelijke literatuur. In de databanken *Web of Science* en *ERIC* vonden we zes recente, systematische reviews en meta-analyses over de effectiviteit van woordenschatonderwijs. Daarnaast spoorden we de allernieuwste studies vanaf 2008 op in deze databanken, om zo ook de allernieuwste ontwikkelingen op de voet te kunnen volgen.

In een online publicatie beschrijven we de zoektocht naar de literatuur (en de uitkomsten van deze zoektocht) uitvoerig. Daarnaast nemen we drie succesvolle interventies onder de loep (Taelman 2013). In deze tekst beperken we ons tot een samenvattend antwoord op de drie inleidende vragen.

2. Is het zinvol om in de kleuterklas bewust bezig te zijn met woordenschat-onderwijs?

De wetenschappelijke evidentie voor intentioneel woordenschatonderwijs is erg groot: meta-analyses, systematische reviews en recente studies ondersteunen het idee dat kleuters meer en beter woorden leren als die planmatig worden aangeboden. Zo komt de meta-analyse van Marulis & Neuman (2010) uit op een effectiviteitswaarde van $g=0.88^2$, wat beschouwd mag worden als een groot en relevant effect in onderwijscontexten. Het is daarbij belangrijk dat de doelwoorden niet alleen impliciet aan bod komen, maar ook (meermaals) expliciet onderwezen worden. De kleuteronderwijzer moet bovendien voldoende kansen voor oefening en herhaling voorzien, verspreid over verschillende momenten (*spaced repetition*).

Soms – niet altijd – stellen onderzoekers vast dat de interventie minder effect heeft bij kleuters met een woordenschatachterstand dan bij de meer taalvaardige kleuters. Dat is het omgekeerde van wat we zouden willen als we de kloof willen verkleinen! Enkele studies experimenteerden daarom met succes met een differentiatie-model waarbij de meest kwetsbare kleuters extra oefenkansen kregen.

Er zijn erg weinig studies waarin kleuters met een andere moedertaal als aparte categorie onderzocht worden. Tot dusver gedragen ze zich niet anders dan moedertaalsprekers.

3. Komt de woordenschatontwikkeling voldoende spontaan op gang als je de kleuters een rijk taalaanbod biedt en veel spreekkansen geeft?

Uit de literatuurstudie blijkt dat kleuteronderwijzers met een taalstimulerende, responsieve interactiestijl een positieve invloed uitoefenen op de woordenschatontwikkeling van de kleuters in hun klas. Maar de interactiestijl van een kleuteronderwijzer is slechts door middel van langdurige, intensieve coaching in de klas (of met videofeedback) te veranderen. Verder resulteert zo'n coaching niet altijd in effecten op het gebied van woordenschatgroei bij de kleuters die dat het meest nodig hebben.

Een andere noemenswaardige bevinding is dat de kwaliteit van de interactiestijl erg afhangt van de context. Bijvoorbeeld, voorleesmomenten en wetenschapsactiviteiten

hebben door de band genomen een goede instructiekwaliteit, al is er ook daar heel wat marge voor verbetering³. Verschillende onderzoekers adviseren daarom om trainingsprogramma's toe te spitsen op specifieke activiteiten, en er niet vanuit te gaan dat transfer naar andere contexten vanzelf gebeurt. Ook zijn er indicaties dat de klassamenstelling een invloed heeft op de kwaliteit van de interactiestijl van de leerkracht. Zo zouden leerkrachten in kleuterklassen met veel kleuters uit lage SES-families meer geneigd zijn om zelf een armer taalgebruik te hanteren.

4. Op welke manier pak je woordenschatonderwijs het best aan?

De meeste onderzoekers pleiten ervoor om gesofisticeerde woorden te selecteren voor expliciete woordenschatinstructie, en meer specifiek woorden uit de geschreven taal (bijvoorbeeld: 'bedroefd') of woorden die belangrijke, inhoudelijke concepten vertegenwoordigen uit wetenschap en samenleving, zoals 'magnetisch', 'aarde' of 'fabriek'. Dat zijn woorden die erg nuttig zijn voor de verdere schoolloopbaan van de kleuters, maar waarvan de kans klein is dat kleuters ze tegenkomen in dagdagelijkse omgangstaal. Ze gaan ervan uit dat de kleuters minder gesofisticeerde woorden wel vanzelf zullen leren, omdat deze wél regelmatig voorkomen in dagdagelijkse omgangstaal en de achterliggende concepten eenvoudiger zijn.

De doelwoorden worden meestal aangeboden in de context van voorleesactiviteiten. Verhalen bieden niet alleen een betekenisvolle context voor de doelwoorden. Bovendien hanteren kleuteronderwijzers een meer responsieve interactiestijl tijdens voorleesmomenten. De keuze van het verhaal speelt daarbij een belangrijke rol: een uitdagend verhaal met een rijke woordenschat leidt tot een rijker taalaanbod in de gesprekken voor, tijdens en na het lezen. Een laatste voordeel van de voorleescontext is de duidelijke structuur van een voorleesactiviteit: deze duidelijke structuur biedt de kleuteronderwijzers houvast om de woordenschatinstructie goed uit te voeren.

De doelwoorden worden meestal uitgelegd door middel van een combinatie van technieken: 'tonen of uitbeelden', 'definiëren', 'analyseren', 'contextualiseren', 'klankstudie', etc. Daarnaast wordt in alle studies het belang van herhalingsmomenten beklemtoond. Dat gebeurt meestal door verhalen herhaald voor te lezen, verspreid over enkele dagen, met telkens opnieuw expliciete aandacht voor de doelwoorden. De voor- en nadelen van verschillende werkwijzen om woorden uit te leggen en te herhalen zijn nog niet systematisch onderzocht.

Heel wat concrete strategieën voor expliciet woordenschatonderwijs uit de literatuurstudie zijn reeds erg bekend in het Nederlandse taalgebied. Om er maar enkele te noemen: een koffer met voorwerpen gebruiken om nieuwe woorden te introduceren in aanloop naar een verhaal dat herhaaldelijk wordt voorgelezen, woorden aanleren in

taxonomische categorieën, woorden integreren in begeleid fantasiespel. Met andere strategieën zijn we in ons taalgebied minder vertrouwd. Zo hebben we niet de gewoonte om informatieve boeken voor te lezen aan kleuters, gebruiken we niet vaak luisteropdrachten of integreren we nauwelijks gesprekjes in tweetallen tijdens het voorlezen. Verder zijn we minder vertrouwd met de praktijk om met (de oudste) kleuters aan betekenisanalyse te doen of aandacht te schenken aan de klankvorm van de doelwoorden.

Ten slotte beschrijven de studies interessante hulpmiddelen, zoals *post-it*notes om doelwoorden in verhalen te markeren en een kindvriendelijke definitie bij de hand te hebben.

5. Ja maar, moeten we wel op woordenschat inzetten?

Het is een kwestie van beleid of we het belangrijk vinden om de woordenschat van kleuters te stimuleren of dat we liever investeren in andere domeinen (talige domeinen, zoals ‘beginnende geletterdheid’ of ‘narratieve vaardigheid’, of niet-talige domeinen, zoals ‘wiskunde’ of ‘socio-emotionele ontwikkeling’).

Onze literatuurstudie geeft echter twee belangrijke argumenten die kunnen wegen in de beslissing:

1. Woordenschatonderwijs in de kleuterklas is zinvol. Onderzoekers verwijzen niet alleen naar het mogelijke voordeel van woordenschatonderwijs voor andere aspecten van taalvaardigheid, maar benadrukken ook de link tussen woordenschat en achtergrondkennis. Via woordenschatonderwijs dragen leerkrachten bij aan de conceptuele ontwikkeling van kleuters.
2. Er is reeds voldoende wetenschappelijke achtergrond om woordenschatonderwijs op een effectieve manier uit te kunnen voeren. Het is niet evident om effect te scoren met taalinterventies in de kleuterklas, maar als het gaat om woordenschatinterventies zijn er reeds mooie resultaten geboekt. Voor leerkrachten kan het motiverend zijn om zulke effectieve interventies te integreren in de klaspraktijk, en een drijfveer om nadien andere aspecten van taalvaardigheid te stimuleren.

Referenties

Cabell, S.Q., J. De Coster, J. LoCasale-Crouch, B.K. Hamre & R.C. Pianta (2013). “Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, jg. 28, p. 820-830.

Marulis, L.M. & S.B. Neuman (2010). "The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis". In: *Review of Educational Research*, jg. 80, nr. 3, p. 300-335.

Taelman, H. (2013). 'De effectiviteit van woordenschatinterventies in de kleuterklas'. In: J. De Meyere, B. De Fraine, R. Frans & K. Van de Keere (2013). *P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek*. Leuven: P-reviews editorial board. Online raadpleegbaar op: http://docs.p-reviews.be/p-review_4/.

Noten

¹ Hedges' g is erg verwant aan Cohen's d. Beide effectmaten zijn op dezelfde wijze te interpreteren: 0.2 tot 0.3 is een "klein" effect, rond 0.5 is een "gematigd" effect en vanaf 0.8 is een "groot" effect. Hattie (2009) noemt .40 als grenswaarde vanaf wanneer er een bewezen meerwaarde is.

² Een zeer recente referentie ter ondersteuning van dit punt is Cabell e.a. (2013).

Ronde 7

Regine Bots

CED-Groep

Contact: r.bots@cedgroep.nl

Stromen van woorden

1. Inleiding

Op school kunnen leerlingen een enorme sprong maken in hun woordenschatontwikkeling. Zeker voor leerlingen die een te kleine woordenschat hebben of die opgroeien in een minder taalrijke omgeving, is dat van groot belang. Hoe zorg je ervoor dat leerlingen met zo veel mogelijk woorden in aanraking komen? En hoe zorg je dat leerlingen relevante woorden goed onthouden?

Een rijke context en een breed aanbod aan teksten zijn belangrijke voorwaarden om leerlingen in aanraking te brengen met nieuwe woorden. Een goede woordenschatdidactiek is het gereedschap om woordbetekenissen daadwerkelijk te laten beklijven. De *organizational clusters* van Robert Marzano bieden daarbij een structuur om in de hersenen van leerlingen extra ankerpunten voor woorden en hun betekenis aan te brengen.

2. Een woord echt kennen

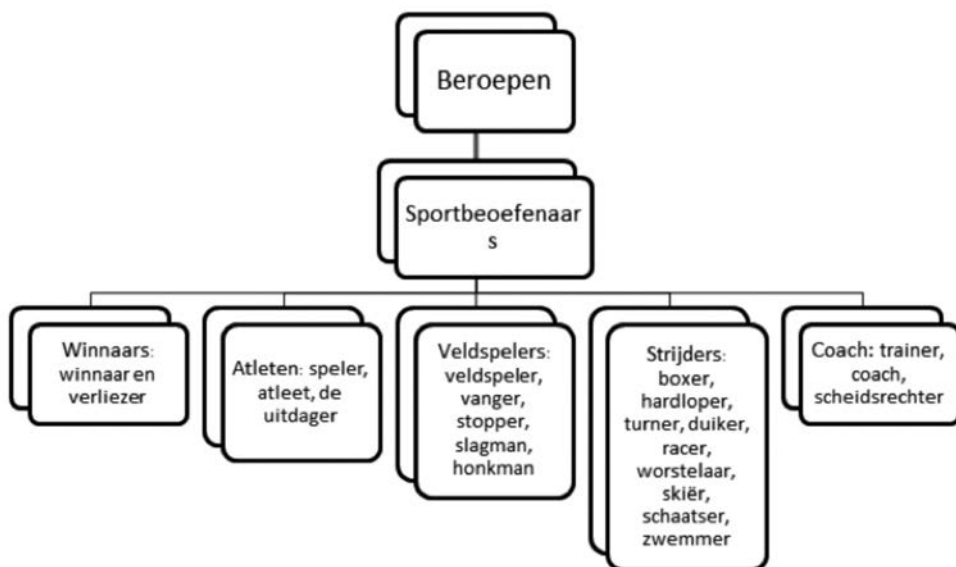
Wat betekent het eigenlijk als je een woord echt, ‘tot in de diepte’ kent? Laten we het woord ‘fenomeen’ nemen. Het gaat dan om:

- de uitspraak (en het geslacht) van het woord kennen: het *fee-noo-meen*;
- de spelling kennen: *fenomeen*;
- het grammaticale gebruik in een zin doorzien: *een zelfstandig naamwoord*;
- de betekenis kennen: *een heel bijzonder iets of iemand, een uniek verschijnsel of unieke persoon*;
- weten in welke combinaties zo’n woord gebruikt wordt: ‘het fenomeen Herman Brood’ of het fenomeen ‘Ice Bucket Challenge’;
- weten welke afleidingen van het woord gemaakt kunnen worden: *fenomenaar*;
- begrijpen in welke situaties het woord gebruikt wordt: *je gebruikt het voor een persoon die iets heel bijzonders presteert of voor een heel bijzonder (natuur)verschijnsel, zoals een graancirkel*;
- weten *bij welk overkoepelend begrip* het woord kan horen: bijvoorbeeld bij *gebeurtenissen*, of bij *beroemdheden*.

Test uzelf maar eens: zou u deze punten zo kunnen weergeven voor een begrip als ‘extatisch’?

3. *Organizational clusters*: de inventarisatie van Marzano

Marzano maakte eind vorige eeuw een grote (Engelstalige) inventarisatie van woorden die leerlingen tijdens hun (basis)schoolcarrière moeten leren. Wat zijn inventarisatie mede interessant maakt, is de ordening van woorden in 61 ‘superclusters’. Een supercluster is bijvoorbeeld ‘beroepen’. Daaronder horen bijna 400 woorden die weer zijn onderverdeeld in kleinere (mini)clusters. Eén minicluster omvat bijvoorbeeld algemene woorden die bij beroepen horen, zoals ‘werkgelegenheid’, ‘taak’, ‘productie’ of ‘arbeider’. Een ander minicluster biedt een scala van beroepen die je in de buitenlucht uitoefent, zoals ‘jager’, ‘boswachter’, ‘boer’ of ‘visser’. Of een cluster die het bij leerlingen vaak goed doet: die van de (beroeps)sporters (in schema, zie figuur 1).



Figuur 1: Voorbeeld van de cluster 'beroepssporters'.

Een voorbeeld van een wat abstractere supercluster is 'verwoestende en behulpzame acties'. Daaronder valt het minicluster 'in opstand komen'. Dat kun je in woorden uitdrukken met 'boos worden', maar ook met bijvoorbeeld 'protesteren', 'een klacht uiten', 'barricades optrekken' of 'rebelleren'. Maar ook het minicluster 'behulpzame acties' heeft hieronder een plaats. Daaronder vallen woorden als 'verbeteren', 'herstellen', 'consolideren'.

4. Woorden meer of minder diep leren

De viertakt (Verhallen & Verhallen 1994) is een beproefde fasering om woorden 'diep' aan te leren. Het gaat daarbij om:

1. *voorbewerken*: het activeren van voorkennis en het betrokken maken van de leerling;
2. *semantiseren*: ervoor zorgen dat de juiste betekenis aan het woord gekoppeld wordt;
3. *consolideren*: ervoor zorgen dat het woord met de bijbehorende betekenis goed ingeoefend wordt;
4. *controleren*: herhaaldelijk controleren of leerlingen de gewenste betekenis kennen.

Het voordeel van deze fasering is dat je een woord echt en diepgaand leert. Het nadeel is dat het veel (les)tijd kost. En een terechte vraag is: moet een leerling elk woord diepgaand kennen of mag je bij sommige woorden genoeg nemen met een oppervlakkig-

ge kennis van het woord – “ik weet ongeveer wat het betekent, ik weet waar het woord mee te maken heeft”? Wij vinden dat het soms ook voldoende kan zijn om genoeg te nemen met een wat oppervlakkigere kennis van het woord. En daarbij bieden de clusters van Marzano als overkoepelend begrip een belangrijke steun. Ze kunnen een kapstok bieden, waaronder een leerling een woord terug kan vinden in zijn of haar geheugen.

De inventarisatie van Marzano biedt leerlingen en docenten de mogelijkheid om rond een begrip dat aangeleerd wordt een breed scala aan woorden te activeren. Daarbij geeft een cluster je de mogelijkheid om die woorden te ordenen en met elkaar in verband te brengen. Doordat een cluster altijd een overkoepelend begrip is, kun je ook goed gebruikmaken van *graphic organizers* en schema's om zo veel mogelijk woorden te leren. Werkvormen als ‘woorden schatten’, ‘het woordvierkant’ en ‘taboewoorden’ (www.cedgroep.nl/woordenschat) sluiten hier goed bij aan.

5. Kortom...

Zo veel mogelijk nuttige woorden leren in de beschikbare onderwijstijd, met een afgewogen keuze van relevante woorden, dat is het streven van iedere taaldocent. Door gebruik te maken van een goed tekstaanbod en een goede ordening van woorden kan in de *slipstream* van overkoepelende concepten een stroom van woorden geleerd worden. De clusters van Marzano, in combinatie met een goede woordenschatdidactiek, bieden hiervoor een goede basis.

Referenties

- Brabham, E. e.a. (2012). “Flooding vocabulary gaps to accelerate word learning”. In: *The Reading Teacher*, vol. 65, p. 523-533.
- Marzano, R. & J.S. Marzano (2012). *A cluster approach to elementary vocabulary instruction*. Newark: International Reading Association.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren. Woorden onderwijzen*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.

Tineke Padmos & Koen Van Gorp

CTO, KU Leuven

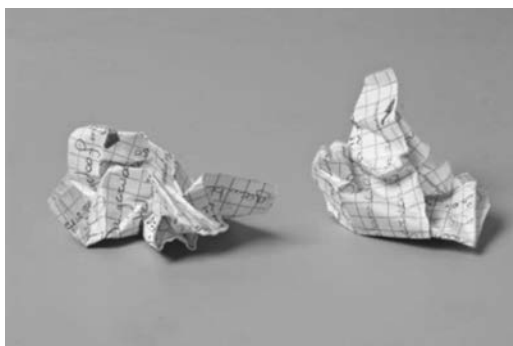
Contact: tineke.padmos@arts.kuleuven.be

koen.vangorp@arts.kuleuven.be

Wat werkt in lees- en schrijfonderwijs?

1. Inleiding

Hoe leer ik onze leerlingen (nog) beter lezen en schrijven? Dat is een vraag waarover veel scholen in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen zich het hoofd breken. Op die vraag hebben het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie en het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven nu een duidelijk antwoord kunnen geven. In opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming gingen de beide centra op zoek naar welke aanpak echt werkt in het lees- en schrijfonderwijs.



Het onderzoek betrof een uitgebreide screening van recent wetenschappelijk onderzoek (in het bijzonder meta-analyses of *review studies*) naar het effect van verschillende methodes om aan lees- en schrijfvaardigheid te werken in het basis- en secundair onderwijs. Ook werd er gericht onderzoek gedaan op de data van het onderwijsloopbanenonderzoek dat de prestaties van Vlaamse leerlingen in kaart brengt. Daaruit kwam een opmerkelijk duidelijk beeld naar voren van wat een leerkracht kan doen om zijn leerlingen beter te leren lezen en schrijven. Er is binnen de wetenschap dus brede overeenstemming over hoe goed lees- en schrijfonderwijs er uit moet zien.

Opvallend is dat het niet één ingrediënt is dat het verschil maakt. Integendeel: juist de combinatie van een vaste reeks ingrediënten zorgt ervoor dat kinderen en jongeren beter gaan lezen en schrijven. In het ideale recept voor lees- en schrijfonderwijs mag geen van die ingrediënten ontbreken. Samen vormen ze het basisprogramma voor lezen en schrijven. En dat programma hebben alle leerlingen nodig, niet alleen de zwakke leerlingen.

2. Het basisprogramma voor lezen

Leerkrachten moeten een breed gamma aan *directe én indirecte instructietechnieken om nieuwe woorden te leren* hanteren. Bij directe technieken gaat het niet alleen om uitleg geven bij moeilijke woorden, maar ook om leerlingen te leren de betekenis van woorden uit de context af te leiden en te laten nadenken over het gebruik van woorden in een bepaalde context. Bij indirecte technieken gaat het over actief leren in levensechte situaties, bijvoorbeeld als leerlingen teksten gebruiken om iets te doen, te maken of een probleem op te lossen. Leerlingen moeten woorden die ze leren ook als nuttig ervaren. Dat zijn woorden uit de lesmaterialen en woorden die voor de leerlingen buiten de les belangrijk zijn.

Kwaliteitsvolle leesinstructie bij begrijpend leesonderwijs is bepalend voor het succes daarvan. De kern van de zaak is daarbij dat leerlingen stilstaan bij het leesproces: wat is je leesdoel? Hoe pak je de leestaak het best aan? Leerlingen moeten dus vooral strategisch leren lezen. Specifieke instructie in leesstrategieën en ondersteuning van de leerkracht zijn daarbij onmisbaar. Essentiële onderdelen zijn bijvoorbeeld 'voorkennis activeren', 'leerlingen laten nadenken over de aanpak van de leestaak', 'leerlingen strategieën aanleren om problemen op te lossen' en 'met de leerlingen reflecteren over wat goed en minder goed ging bij het uitvoeren van een leestaak'.

De leerkracht moet tevens voor elke leestaak *een helder leesdoel bepalen*. Dat motiveert de leerlingen veel meer dan louter lezen om te lezen en nodigt hen uit om na te denken over de aanpak van de leestaak. Functionele leesdoelen zijn het meest motiverend en leiden tot intensiever lezen en leren.

Daarnaast is *een rijk aanbod van teksten* belangrijk om beter te leren lezen. Zo maken de leerlingen kennis met verschillende soorten teksten en zullen ze woorden, woordcombinaties en zinsconstructies die ze tegenkomen steeds meer betekenis kunnen geven. Ook het lezen van kinder- en jeugdboeken en literatuur draagt bij aan de leesvaardigheid. De teksten die leerlingen krijgen, moeten hen ook uitdagen. Het is belangrijk om de lat steeds wat hoger te leggen.

Interactie wordt wel als de motor van taalontwikkeling gezien. Kinderen en jongeren moeten daarom ook met elkaar en met de leerkracht kunnen praten over wat ze hebben gelezen. Als de leerlingen een tekst met anderen bespreken, zijn ze gedwongen om de inhoud zelf te verwoorden en krijgen ze reacties daarop. Gezamenlijk komen ze dan tot een beter begrip van de tekst. Coöperatief leren blijkt een positieve invloed te hebben op de leesvaardigheid.

Als stimulans voor de verhoging van leesvaardigheid zijn *motivatie en betrokkenheid* van een niet te onderschatten belang. Motivatie om te lezen ontstaat vooral als een lezer ervaart dat lezen iets oplevert. Leerlingen moeten dus teksten en leesopdrachten

krijgen die ze interessant en nuttig vinden, moeten uitgedaagd worden om actief met teksten aan de slag te gaan en moeten zich bewust zijn van hun vorderingen in het lezen. Dat moet gebeuren binnen een veilig en stimulerend leesklimaat, waar fouten maken mag en de nadruk ligt op de vooruitgang die leerlingen maken.

Tot slot moeten *feedback en evaluatie* de ontwikkeling van de leesvaardigheid ondersteunen. Door feedback van de leerkracht (en van medeleerlingen) krijgen de leerlingen zicht op hun vorderingen. Toetsen en andere vormen van evaluatie moeten niet alleen de leerwinst van de leerlingen in kaart brengen, maar ook de aanpak van het leesonderwijs onder de loep nemen. Leerkrachten kunnen op basis daarvan die aanpak bijstellen.

3. Het basisprogramma voor schrijven

Schrijven is een complexe vaardigheid. Je moet ideeën verzamelen en ordenen, die ideeën helder formuleren en ook nog rekening houden met je publiek en met allerlei conventies. Leerlingen hebben daarom in elk van de drie essentiële fases van het schrijfproces ('plannen', 'reviseren' en 'herschrijven') baat bij *ondersteuning door de leerkracht*. Ook feedback van medeleerlingen heeft een positief effect op de kwaliteit van het schrijfproduct. De begeleiding van de leerkracht voor, tijdens en na het schrijven moet wel geleidelijk worden afgebouwd, zodat de leerling zich kan ontwikkelen tot een zelfstandig schrijver.

Functionele schrijfdoelen motiveren de leerlingen het meest om na te denken over hun schrijfdoel: Voor wie schrijf ik? Wat wil ik met mijn tekst bereiken? Wat moet er dan in de tekst staan? Aan welke kenmerken moet de tekst voldoen?

Om te leren schrijven hebben leerlingen nood aan *expliciete instructie in de aanpak* van het schrijven. Het aanleren van schrijfstrategieën verhoogt de betrokkenheid van de leerlingen en de kwaliteit van het schrijfproduct aanzienlijk. Daarnaast is het belangrijk dat ze paragrafen leren construeren. Zo worden ze getraind om structuur en samenhang in hun teksten aan te brengen. Voor veel schrijfproducten moeten de leerlingen informatie verzamelen. Oefening in samenvatten is daarom van wezenlijk belang. Leren samenvatten heeft ook een grote impact op de vaardigheid van leerlingen om precies en beknopt informatie op te schrijven.

Expliciete instructie in het combineren van zinnen tot complexere zinnen is heel effectief om van leerlingen betere zinnenbouwers te maken. Oefenen in zinnen combineren blijkt het leren schrijven sterker te ondersteunen dan instructie in grammatica. De leerkracht kan dat het best zowel voor, tijdens als na de schrijfactiviteiten met de leerlingen doen. Op die manier bouwen de leerlingen een repertoire van zinsconstructies

op dat ze in hun toekomstige schrijfproducten kunnen gebruiken.

Leerlingen schrijven betere en langere teksten als ze *een tekstverwerker gebruiken*. Ze blijken bijvoorbeeld meer te reviseren en dat komt de kwaliteit van hun schrijfproduct ten goede. Ook het aantal complete zinnen wordt aanzienlijk hoger en de spellingcontrole helpt om correctere teksten af te leveren. Werken met een tekstverwerker brengt tevens een verhoogd plezier in en een grotere bereidheid tot schrijven met zich mee, vooral bij minder enthousiaste schrijvers.

Schrijven tijdens de niet-taallessen is bijzonder effectief. Vakinhouden zijn bij uitstek geschikt om functionele schrijfopdrachten uit te voeren. Schrijven in alle vakken biedt ook een enorme meerwaarde om vakinhouden te verwerven. Wie schrijft over een onderwerp krijgt meer vat daarop en leert dus beter. Schrijfactiviteiten bij het leren van onderzoeksvaardigheden in het secundair onderwijs hebben ook een positieve invloed op de schrijfvaardigheid. Leerlingen moeten hierbij immers hun gegevens heel precies beschrijven en samenbrengen tot een coherent geheel. Al die elementen dragen ertoe bij om van leerlingen vaardige schrijvers te maken.

De resultaten van het onderzoek verschenen in een wetenschappelijk rapport en in een toegankelijke brochure die ook aanbevelingen doet voor de integratie van het basisprogramma in het taalbeleid.

Referenties

- Belfi, B. e.a. (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van het Nederlands*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie & Centrum voor Taal en Onderwijs. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0904/ER_Beleidssamenvatting_def.pdf.
- Padmos, T., K. Van Gorp & K. Van den Branden (2013). *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Online raadpleegbaar op: <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beter-leren-lezen-en-schrijven-1>.

2. Evaluatie en toetsing

Stroomleiders

Bart Masquillier (pedagogisch begeleider VVKSO)

Uriël Schuurs (Cito)

Riet De Vos

Onze-Lieve-Vrouwcollege, Zottegem / DPB Gent

Contact: riet.devos@vsko.be

Evaluatie als hefboom voor een sterker taalbeleid

1. Inleiding

In het Onze-Lieve-Vrouwcollege in Zottegem (campus Centrum) werken we – met vallen en opstaan – al jaren aan een taalbeleid. Ons verhaal is zeker niet spectaculair. Het is een eerlijk verhaal van zoeken, van sensibiliseren en van groeien, in samenwerking en in het belang van onze leerlingen. De constructieve medewerking van collega's op school zorgt voor een draagvlak dat elk jaar toeneemt. Evaluatie van taalvaardigheid (de verplichte taalscreening) biedt heel wat kansen om dit evaluatiebeleid nog sterker te integreren in het taalbeleid van onze school.

2. Voorgeschiedenis in een notendop

Eind jaren 1990 kreeg ik als leraar Nederlands vaak te horen dat leerlingen in het eerste jaar niets meer kenden, dat de woordenschatkennis van leerlingen in de derde graad belabberd was, dat ze niet konden spreken, etc. Die ervaringen verschilden van wat ik hoorde en zag bij presentaties en op de leerlingenraad. Waar zat dan het probleem? Gingen de taalkennis en de taalvaardigheid van onze leerlingen achteruit of moesten de leraren meer rekening houden met het feit dat leerlingen kinderen van hun tijd zijn en dus hun didactische aanpak bijsturen?

Ik vermoed dat, toen de kiem van het werken aan een taalbeleid op onze school gelegd is, nascholingen, toeval en gewijzigde situaties het groeiproces enkel hebben versneld. Wilt u meer weten over onze aanpak, dan kunt u terecht op www.centrum.olvcollege.be, bij de rubriek 'talenbeleid'.

3. De verplichte taalscreening: bedreiging of kans

We zijn ervan overtuigd dat taal, denken en leren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. We stellen echter vast dat de schooltaal voor veel leerlingen een taaldrempel vormt en dat alle leraren geconfronteerd worden met de – soms bedroevende – taalvaardigheid van hun leerlingen. Bovendien nemen de mediaberichten over de zwakke

taalvaardigheid van leerlingen toe, het aantal anderstalige leerlingen stijgt elk jaar, de resultaten van de PISA-onderzoeken stemmen tot nadenken, etc.

Toen we vernamen dat het Onderwijsdecreet XXIII bepaalt dat elke school vanaf 1 september 2014 nieuwe leerlingen in het secundair onderwijs *moet* screenen op het vlak van taalvaardigheid Nederlands, zagen we dit als een mooie kans om ons taalbeleid nog kritischer te evalueren en een nog sterker taalbeleid uit te bouwen. We lieten ons daarbij inspireren door de ‘Startvragenlijst Competenties Nederlands’ in de *Toolkit Breed Evalueren* en de mededeling van het VVKSO om onze aanpak nog breder en meer gestructureerd te maken. We stelden ons de vraag waarom we evalueren. Evaluatie heeft immers verschillende belangrijke functies. Voor de evaluatie van taalvaardigheid betekent dat het volgende:

- evaluatie zorgt voor informatie over de taalontwikkeling van een leerling;
- evaluatie kan de taalontwikkeling ondersteunen;
- evaluatie kan zorgen voor een betere oriëntatie (rekening houdend met de talige competenties van de leerling).

Daarna stonden we stil bij de vraag wat we nu gaan evalueren. Breed evalueren van de schoolse taalvaardigheid van leerlingen betekent immers ook rekening houden met het feit dat de taalontwikkeling voor elke leerling anders kan verlopen. In het eerste jaar secundair (voortgezet) onderwijs willen we daarom zicht krijgen op lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid van leerlingen, ook in niet-taallessen.

Hoewel de toetsen die we eerder gebruikten niet altijd overeenstemmen met de lijst van valide toetsen in de *Toolkit*, hebben we besloten om de eerder gebruikte toetsen verder te hanteren, maar uit te breiden met de TAS (‘Toets bij de Aanvang van het Secundair onderwijs’).

1A	Gesiwo A (Gedifferentieerde Signaaltoets woordenschat) Keukendeurkrukdictee (spelling) Toets wiskundige geletterdheid Toets leesvaardigheid eind derde graad basisonderwijs (primair onderwijs) TAS Observatieformulieren bij Mededeling VVKSO
1B	PI-dictee (spelling) Gesiwo A (woordenschat) Toets wiskundige geletterdheid TAS Observatieformulieren bij Mededeling VVKSO

Figuur 1: Overzicht van de gehanteerde toetsen.

Bovendien zullen ook leraren van niet-taalklassen aandacht besteden aan de spreek- en luistervaardigheid van de leerlingen in hun lessen. Zij kunnen daarvoor het volgende formulier gebruiken.

		naam leerling 1	naam leerling 2	naam leerling 3	naam leerling 4
1. De leerling begrijpt een mondelinge opdracht.	ja/ nee				
2. De leerling weet na een uiteenzetting van een medeleerling of de leerkracht wat er verteld is.	ja/nee				
3. De leerling kan vragen stellen/vragen beantwoorden.	ja/nee				
4. De leerling kan een gesprek voeren met iemand.	ja/nee				
5. De leerling laat anderen uitspreken en luistert aandachtig.	ja/ nee				
6. De leerling spreekt goed verstaanbaar. (articulatie).	ja/nee				
7. De leerling gebruikt ...	dialect AN tussentaal				

Figuur 2: Luister- en spreekvaardigheid/observatieformulier voor leraren.

De resultaten van de screening bespreken we op de portretterende klassenraad, eind september.

Meestal nemen de leraren Nederlands de testen af en corrigeren ze die ook. Werken aan een taalbeleid is echter een taak van *alle* leraren. Het is dan ook perfect mogelijk dat leraren van taalklassen de testen afnemen en corrigeren. Het grote voordeel van een dergelijke manier van werken, is dat de leraren in kwestie zicht krijgen op de resultaten en dus ook op de mogelijke problemen. Op onze school zullen daarom ook leraren van niet-taalklassen toetsen afnemen en corrigeren.

Evaluatie kan leerlingen ook inzicht doen krijgen in hoe ze hun eigen leerproces kunnen stimuleren. Het is daarom belangrijk om hen bij de evaluatie te betrekken. Bijvoorbeeld: de leerlingen van het eerste jaar schrijven een tekst van tien regels. Ze kunnen kiezen uit de volgende onderwerpen: 'vakantie', 'huisdier', 'gezin', 'hobby', 'idool', 'film'. Daarna vullen ze een evaluatieformulier in.

		😊	😐	😞
1	Ik schrijf graag.			
2	Het schrijven ging vlot.			
3	Als ik schrijf verzamel ik eerst ideeën.			
	... orden ik de ideeën.			
	Pas daarna schrijf ik de tekst.			
	Ik lees de tekst na.			
	Ik verbeter de tekst.			
	Ik herwerk de tekst.			

Figuur 3: Evaluatieformulier.

Ook toen er nog geen sprake was van verplichte screening, wezen Van Gorp en Verheyden (2003) al op het feit dat opvolging van de resultaten nodig was. En in zijn nota *De lat hoog voor talen in iedere school* (2007) schreef minister Vandenbroucke dat we “moeten kunnen meten welke leerlingen ‘sterk’ en welke leerlingen ‘zwak’ zijn voor talen, zowel voor Nederlands als voor vreemde talen. [...] We moeten ook kunnen meten in welke mate ons onderwijs erin slaagt alle leerlingen te versterken in hun taalvaardigheid. Voor leerlingen die een taalachterstand hebben, kunnen scholen de gepaste remediëring voorstellen. Dit zal de scholen er ook toe aanzetten te reflecteren op hun taalbeleid, en het – indien nodig – bij te sturen”. In *GOK-schrift* (2009) schreef Nora Bogaert: “Je onderwijs afstemmen op de schooltaalvaardigheid van je leerlingen is geen synoniem van de lat verlagen. Afstemmen is: vertrekken van wat je leerlingen kunnen en kennen en toch de eindmeet (zie eindtermen, ontwikkelingsdoelen, leerplannen) bereiken met de hele klas. Hiervoor moet je op zoek gaan naar een aanpak die zowel je sterkere als je minder sterke leerlingen tot de vereiste taalontwikkeling brengt. Die opdracht geldt voor alle leerkrachten”. Het is dus logisch dat de school, op basis van de resultaten, bepaalt welke strategie wordt gehanteerd om de taalvaardigheid van de leerlingen te verhogen. Op de conferentie hoop ik resultaten te kunnen tonen en onze strategie verder toe te lichten.

Toch willen we, op basis van vroegere resultaten, resoluut inzetten op leesvaardigheid. Onze school heeft alvast beslist dat alle leerlingen van het eerste jaar, gedurende twee kwartier per week, vrij mogen lezen. Het eerste kwartier kunnen ze kiezen uit teksten uit TLPST¹ waarover ze twee vragen moeten beantwoorden. Voor het tweede kwartier kunnen ze kiezen uit strips, Vlaamse Filmpjes, tijdschriften, etc. Dat vrij lezen gebeurt in niet-taallessen om aan de leerlingen duidelijk te maken dat ook niet-taalleren lezen willen stimuleren en leesvaardigheid bevorderen.

Referenties

- Berends, R. (2007). *De leraar taalvaardig*. Assen: Van Gorcum.
- Bogaert, N. (2009). “Het leven na TAS en TIST in het vak Nederlands”. In: *GOK-schrift*, jg. 2009, nr. 10. Online raadpleegbaar op: www.cteno.be.
- Bogaert, N. & K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Gent: Acco.
- Daems, F., K. Van den Branden & L. Verschaffel (2004). *Taal verwerven op school. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Gent: Acco.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Toolkit Breed Evalueren. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren/.
- Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Van Gorp, K. & L. Verheyden (2003). “Taalbeleid op school: hoe begin je eraan? Verkenning van een zoekproces”. In: *Vonk*, jg. 33, nr. 2, p. 3-17.
- VVKSO (2014). ‘Taalbeleid en regelgeving: verplichte taalscreening en extra uren Nederlands’. M-VVKSO-2014-022.

Noot

- ¹ TLPST is een gratis e-mailnieuwsbrief over taal, speciaal voor scholieren.

Koen Van Gorp (a), Iris Philips (a) & Fauve De Backer (b)

(a) CTO, KU Leuven

(b) Steunpunt Diversiteit en Leren, UGent

Contact: Koen.VanGorp@arts.kuleuven.be

Iris.Philips@arts.kuleuven.be

Fauve.DeBacker@UGent.be

Breed evalueren kan je leren... Zes vragen om over te reflecteren. Competenties Nederlands breed evalueren in het secundair onderwijs¹

In opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming ontwikkelden het Centrum voor Taal en Onderwijs en het Steunpunt voor Diversiteit en Leren een *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren*. ‘Evalueren’, ‘observeren’, ‘evalueren om te leren’, ‘evalueren van competenties’, etc. zijn een mondvol termen die in de *Toolkit* worden verduidelijkt en geconcretiseerd met praktische voorbeelden en handzame tips. De *Toolkit* helpt leerkrachten, vakcoördinatoren, taalbeleidscoördinatoren en begeleiders te reflecteren op hun huidig evaluatiebeleid en ondersteunt hen om stap voor stap aanpassingen te doen richting breed evalueren. Zes vragen als vertrekpunt...

- *Vraag 1 – Waarom evalueren?*

Evalueer je om te achterhalen wat de leerlingen werkelijk hebben geleerd? Evalueer je om samen met de leerlingen in te zetten op hun sterktes en verder te werken aan hun zwaktes? Evalueer je om te weten of je instructie duidelijk is geweest? Evalueer je om het lesgebeuren te kunnen aanpassen aan de beginsituatie van de leerlingen? Evalueer je om met ouders te kunnen communiceren over de vorderingen van de leerlingen? Evalueer je om tot leren te komen?

BREED evalueren zegt ‘ja’ op al deze vragen. Want door breed te evalueren, verzamelt een leerkracht niet langer enkel punten omdat de rapportperiode eraan komt, maar wordt er vooral geëvalueerd om zicht te krijgen op het leerproces van de leerlingen, om de leerlingen zelf zicht te laten krijgen op hun leerproces en om de betrokkenheid van ouders te garanderen bij het leerproces van hun kinderen.

- *Vraag 2 – Wat evalueren?*

Evalueer je alle eindtermen Nederlands? Evalueer je taalkennis in functie van taalvaardigheid? Evalueer je leercompetenties die jou en de leerlingen zicht geven op hoe ze hun leerproces aanpakken en hoe ze aan de slag gaan met feedback? Evalueer je zelfsturende competenties die jou en de leerlingen zicht geven op de mate waarin ze zelfstandig aan de slag gaan of de mate waarin ze zorgvuldig een taak aanpakken? Evalueer je sociale competenties die jou en de leerlingen een beeld geven van hun sociaal gedrag in een communicatieve situatie?

BREED evalueren zegt ‘ja’ op al deze vragen. Want door breed te evalueren krijgt een leerling zicht op de kennis, vaardigheden en attitudes die van belang zijn bij het uitvoeren van een taalkaak én die tot de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen behoren. Precies door al die competenties in kaart te brengen, komen leerlingen tot leren.

- *Vraag 3 – Hoe evalueren?*

Gebruik je verschillende evaluatie-instrumenten om deelvaardigheden in kaart te brengen? Ga je na welk instrument het meest geschikt is om de taal-, zelfsturende, leer- en sociale competenties in kaart te brengen?

BREED evalueren zegt ‘ja’ op al deze vragen. Want door breed te evalueren maak je een grondige afweging van welk instrument kan dienen om welke competenties in kaart te brengen. Zo kan het gebruik van verschillende evaluatie-instrumenten zorgen voor een brede kijk op het leerproces van de leerlingen.

- *Vraag 4 – Wanneer evalueren?*

Neem je aan het begin van het schooljaar een taalvaardigheidstest af als eerste screening? Vul je de gegevens die je zo verkregen hebt aan met gegevens van andere evaluatie-instrumenten, van andere leerkrachten of uit het vorige schooljaar? Evalueer je tijdens het lesgebeuren zelf door observatie? Wil je de leerlingen veel kansen geven om te tonen wat ze kunnen?

BREED evalueren zegt ‘ja’ op al deze vragen. Door breed te evalueren, kan je de leerlingen voortdurend kansen geven om te tonen wat ze kunnen, zonder dat ze steeds het gevoel hebben dat ze een ‘toets’ maken. Evalueren en lesgeven gaan dan hand in hand en dat betekent tijdswinst voor de leerkracht (in plaats van extra werk).

- *Vraag 5 – Wie evalueert?*

Kunnen je medeleerlingen elkaar evalueren? Kunnen je leerlingen zelf oordelen of een

taaltaak voldoet aan bepaalde criteria? Krijgen je leerlingen zicht op hun sterktes en zwaktes en zijn ze daardoor meer bereid om te werken aan hun zwaktes? Mogen je leerlingen mee criteria bepalen voor een bepaalde taaltaak? Draagt het evalueren zo bij tot leren?

BREED evalueren zegt ‘ja’ op al deze vragen. Wanneer leerlingen actieve participanten worden bij hun leerproces doordat ze mee evaluatiecriteria bepalen, stijgt hun betrokkenheid. Ze hebben dan immers zelf goed zicht op wat van hen verwacht wordt. Zo komen leerlingen via evalueren tot leren.

- *Vraag 6 – Hoe aan de slag gaan met de evaluatieresultaten?*

Geef je voldoende feedback aan de leerlingen zodat ze weten hoe ze het een volgende keer anders kunnen doen? Bespreek je met de leerlingen hun vooruitgang en werkpunten? Verduidelijk je hoe de leerlingen wel tot een juiste oplossing hadden kunnen komen? Zijn de ouders op de hoogte van het leerproces van hun kinderen?

BREED evalueren zegt ‘ja’ op al deze vragen. Leerlingen leren uit feedback en kunnen op die manier hun eigen leerproces bijsturen. Net door het bespreken van een gemaakte fout en hoe die vermeden kon worden, komen ze tot leren.

Breed evalueren betekent evalueren om te leren, evalueren van alle eindtermen, op zoveel mogelijk momenten, met verschillende evaluatie-instrumenten, met de leerlingen als actieve participanten en met communicatie met alle betrokkenen over de resultaten als gevolg.

De *Toolkit* ondersteunt leerkrachten of schoolteams om stap voor stap hun weg te vinden in de wijde wereld van breed evalueren. Een startvragenlijst met stellingen laat je reflecteren over je eigen evaluatiepraktijk. Afhankelijk van je antwoorden word je doorgelinkt naar scenario's en casussen die je verder professionaliseren. Deze scenario's bevatten ook filmpjes met getuigenissen en beschrijvingen van evaluatie-instrumenten die gebruikt kunnen worden.

De *Toolkit* is vrij online toegankelijk op de website ‘Toetsen voor scholen’ van het Departement Onderwijs en Vorming: http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoor-scholen/toolkit_breed_evalueren/.

Noot

¹ Deze tekst verscheen eerder in een licht aangepaste versie in de *Nieuwsbrief Taal & Onderwijs*, nr. 18, september 2013 (online raadpleegbaar op: <http://www.cteno.be/nieuwsbrief/18/>).

Pandora Versteden (a) & Marie Seghers (b)

CTO, KU Leuven

Steunpunt Diversiteit & Leren, UGent

Contact: pandora.versteden@arts.kuleuven.be

marie.seghers@Ugent.be

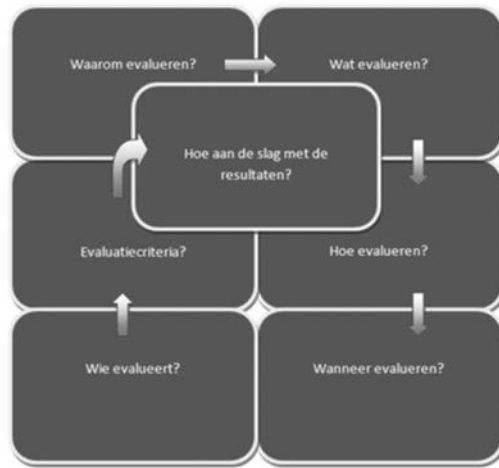
Het hele plaatje: een Toolkit om breder te evalueren¹

1. Wat is breed evalueren?

Breed evalueren betekent evalueren van alle competenties, met verschillende evaluatie-instrumenten, met de leerlingen als actieve participanten, op zoveel mogelijk momenten en met de communicatie over de resultaten als gevolg. Bij brede evaluatie kijkt men naar de leerling in zijn geheel. Alle sterktes en zwaktes, alle talenten en mogelijkheden worden bekeken vanuit verschillende perspectieven, op verschillende momenten, met verschillende evaluatie-instrumenten en in verschillende situaties. Concreet wil dat zeggen:

- breed evalueren doe je om een beter zicht te krijgen op wat leerlingen al goed kunnen en waar nog verder aan gewerkt moet worden;
- breed evalueren geeft niet alleen zicht op competenties maar verhoogt tevens het inzicht van leerkrachten in de interesses en de leefwereld van leerlingen;
- breed evalueren gebeurt idealiter in samenwerking met zowel andere leerkrachten als met leerlingen en ouders;
- bij breed evalueren is een traditionele toets nog steeds een mogelijk onderdeel van de evaluatiepraktijk, maar die wordt aangevuld met andere manieren van assessment. Voorbeelden daarvan zijn portfolio's, observatiewijzers, zelfevaluatie, etc.;
- brede evaluatie stimuleert het reflecterend vermogen van zowel leerkrachten als leerlingen. Leerkrachten stellen de eigen onderwijspraktijk vaker in vraag en leerlingen worden actief bij de evaluatie betrokken, wat hun leerproces ten goede komt;
- brede evaluatie wil ook een vertrekpunt zijn voor schoolteams om aan de slag te gaan met de verkregen informatie. Hoe kunnen de talenten en competenties van leerlingen verder ontplooid worden? Wat onderneemt de school om daaraan tegemoet te komen?

Breed evalueren is, met andere woorden, evalueren om te leren. Breed evalueren is geen alles-of-niets-verhaal, maar een verhaal van gradaties, waar een schoolteam gaandeweg aan kan verder schrijven. Het hoeft niet tijdrovend te zijn; het kan net tijdwinst opleveren.



Figuur 1: Breed Evalueren Lager Onderwijs (Toolkit Competenties Nederlands 2013).

Aan de hand van een aantal vragen willen we je op weg helpen naar een brede evaluatie. De vragen willen echter geen vaste route uitstippelen. Hoewel het antwoord op de ene vraag soms mee het antwoord bepaalt op de andere, kan je af en toe een stap terug zetten. Bovenstaand schema geeft aan om welke vragen het gaat en in welke volgorde ze best aan bod komen. Ook deze tekst is rond diezelfde vragen opgebouwd. We proberen door luidop na te denken mogelijke antwoorden te bieden, om zo heel concrete handvatten mee te geven om breder te evalueren in de school- en klaspraktijk. We spitsen ons daarbij toe op het evalueren van de competenties Nederlands, omdat we op die manier scholen hulp kunnen bieden bij het inrichten van de taalscreening bij instroom in het lager of het secundair onderwijs.

2. *Toolkits* Competenties Nederlands Breed Evalueren

De talennota 'Samen taalgrenzen verleggen' (Smet 2011) bepaalt dat het vanaf 1 september 2014 verplicht is om een goede analyse te maken van het niveau van de onderwijstaal dat de leerlingen beheersen bij de overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs en van het lager naar het secundair onderwijs. Die analyse moet aangeven of leerlingen het Nederlands voldoende onder de knie hebben om de overgang succesvol te maken. Om scholen te ondersteunen bij het inrichten van de taalscreenings ontwikkelden het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) en het Steunpunt Diversiteit en Leren (UGent), in opdracht van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, twee *toolkits* Competenties Nederlands Breed Evalueren: eentje voor het lager onderwijs en eentje voor het secundair onderwijs.

De *Toolkit* voor het lager onderwijs wil de competenties Nederlands van leerlingen bij aanvang van en gedurende het lager onderwijs nagaan, zodat die informatie kan meegenomen worden in het leertraject van de leerling en uiteindelijk ook bij de taalscreening bij de overgang naar het secundair onderwijs. Met competenties Nederlands wordt meer bedoeld dan enkel woordenschat of grammatica en spelling. Een competentie is het geïntegreerd inzetten van kennis, vaardigheden en attitudes om functioneel te communiceren. Bij de uitgangspunten van de eindtermen Nederlands in het lager onderwijs wordt vermeld dat taalvaardigheid centraal staat. Dat wil zeggen dat het in de lagere school belangrijker is wat kinderen in natuurlijke situaties met taal kunnen doen dan wat ze theoretisch over taal weten. Het betekent ook dat het accent op communicatie ligt. Ook leercompetenties, zelfsturende competenties en sociale competenties spelen een rol. Breed evalueren in de context van de *Toolkit* is gebaseerd op de principes van assessment. Deze term slaat op het vaststellen, inschatten en beoordelen van de competenties. Bij assessment wordt informatie verzameld die helpt bij het nemen van beslissingen. Concreet gaan die beslissingen bijvoorbeeld over welke vorm van ondersteuning gewenst is.

3. Waarom evalueren?

Er zijn drie redenen om te evalueren: evaluatie kan een *informatieverstrekkende*, een *ondersteunende* en een *besluitvoerende* functie hebben. De eerste twee redenen vereisen een nauwgezette opvolging van wat een leerling allemaal kan, waardoor leerkrachten niet langer louter resultaten verzamelen omwille van een aankomende rapportperiode. Evaluatie is met andere woorden meer dan het evalueren van een product, maar dient om het leerproces van leerlingen in kaart te brengen. Als je informatie wilt verstrekken – dat wil zeggen: als je een leerling, zijn ouders of je collega's vorderingen wilt meedelen – zal je telkens nieuwe informatie moeten aanbrengen, zodat de betrokkenen weten waar de leerling op dat specifieke moment aan toe is. Het regelmatig nagaan van alle tussendoelstellingen is daarom vereist.

Ook als je leerlingen wilt ondersteunen, is het cruciaal om telkens nieuwe informatie te verzamelen. Aan de hand van die informatie kan je de taalontwikkeling van de leerlingen opvolgen en hen inzicht verschaffen in hoe ze hun eigen leerproces kunnen aansturen. Zo kan je, samen met de leerlingen, inzetten op hun sterktes en verder werken aan hun zwaktes, en kan je het lesgebeuren aanpassen aan de beginsituatie van de leerlingen. De laatste functie van evalueren is om gefundeerde beslissingen te kunnen nemen, bijvoorbeeld bij de overstap naar het secundair onderwijs.

Door breed te evalueren, krijg je dus een duidelijker zicht op het leerproces van leerlingen, waardoor je de leerlingen zelf en hun ouders van die evaluatie op de hoogte kunt brengen en hen er nauwer bij kunt betrekken. Zicht hebben op het leerproces van de leerlingen stelt je in staat om het lesgebeuren aan te passen aan de behoeftes

van de leerlingen en om gefundeerde beslissingen te nemen. In de voorbeelden hieronder focussen we vooral op de ondersteunende functie van evalueren.

4. Breed evalueren in de klaspraktijk

Nu duidelijk is wat breed evalueren inhoudt, welke focus we kiezen en welke functies breed evalueren kan hebben, zoomen we in de vragen ‘Wat evalueren?’, ‘Hoe evalueren?’, ‘Wanneer evalueren?’ en ‘Wie evalueert?’ Op die manier wordt het ook duidelijk hoe je als leerkracht zelf kunt nadenken over die verschillende vragen.

4.1 *Wat evalueren?*

Vanuit een concrete taak kan je nadenken over welke competenties een rol spelen en wat je in kaart kunt brengen om het leerproces van leerlingen zo goed mogelijk op te volgen. Het eerste wat je je kunt afvragen is of je alle eindtermen (ET) Nederlands die in de taak een rol spelen, evalueert. Het gaat dan meestal om functionele competenties of taalcompetenties, bv. een brief schrijven aan een bekende om een persoonlijke boodschap of belevenis over te brengen (ET Nederlands 4.3), zich daarbij oriënteren op aspecten van de schrijftaak: doel, teksttype, eigen kennis en de lezer (ET Nederlands 5.1) en aandacht hebben voor taalbeschouwing (ET 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5 en 6.6).

Om taalvaardig te zijn, hebben leerlingen echter ook nog andere kennis, vaardigheden en attitudes (m.a.w. competenties), nodig. Ook die andere competenties vinden we terug in de eindtermen, weliswaar niet altijd bij Nederlands, maar ook bij de leergebiedoverschrijdende eindtermen ‘ICT’, ‘leren leren’ en ‘sociale vaardigheden’. Het gaat dan over leercompetenties, zelfsturende competenties en sociale competenties. Voorbeelden van leercompetenties zijn: het leerproces controleren en bijstellen (ET leren leren 5) en het resultaat beoordelen in het licht van het doel (ET Nederlands 5.4). Zelfsturende competenties zijn onder andere: leren met nauwkeurigheid, efficiëntie, wil tot zelfstandigheid en zelfvertrouwen (ET leren leren 6) en hulp vragen en zich laten helpen (ET sociale vaardigheden 1.4). Enkele sociale competenties zijn: interculturele gerichtheid (ET Nederlands 7 en ET sociale vaardigheden 3) en bereidheid tot naleven van conventies (ET Nederlands 4.8).

Door breed te evalueren, krijgen leerlingen en leerkrachten zicht op alle kennis, vaardigheden en attitudes die van belang zijn bij het uitvoeren van de taak en die tevens tot de eindtermen behoren. Precies door al die competenties in kaart te brengen, komen leerlingen tot leren. Natuurlijk is het onbegonnen werk om tijdens deze ene taak alle nodige competenties te evalueren. Als leerkracht kan je er gerust enkele doe-

len uitkiezen. We willen hier echter aangeven welke hoeveelheid competenties een rol kunnen spelen bij het uitvoeren van een taalvaardigheidstaak. Om leerkrachten te ondersteunen bij het breder kijken naar die competenties is er in de *Toolkit* per vaardigheid een raamwerk uitgewerkt waarin alle competenties opgenomen zijn die een rol kunnen spelen bij het inzetten van die vaardigheid.

4.2 Hoe evalueren?

Als je, net zoals we hierboven besproken hebben, verschillende competenties in kaart wilt brengen, is het cruciaal om op zoek te gaan naar de instrumenten die het meest geschikt zijn om de taal-, zelfsturende, leer- en sociale competenties van de leerlingen in kaart te brengen. Het gebruik van verschillende evaluatie-instrumenten zorgt immers voor een bredere kijk op het leerproces van de leerlingen. De eindeloze tijd die nu soms in het opstellen, afnemen en verbeteren van toetsen kruipt, kan beter daarin worden geïnvesteerd, omdat leerlingen die zich bewuster zijn van hun leerproces ook meer zelfvertrouwen en een grotere leermotivatie hebben. Zo kan je, met behulp van een observatiewijzer, bijhouden of een leerling luister-, lees-, spreek- of schrijfplezier ontwikkelt, of hij zich laat helpen door medeleerlingen of de leerkracht en of hij bereid is om zijn tekst na te lezen en aan te passen. Een observatiewijzer is dan ook een heel krachtig instrument om het leerproces van leerlingen in kaart te brengen, omdat je de wijzer er bij elke talige taak opnieuw bij kunt nemen en zo kunt opvolgen of de leerling vooruitgang boekt op bepaalde vlakken. En aangezien je je niet alleen een beeld vormt van de functionele competenties (bv. taalcompetenties) van de leerlingen, maar ook van hun leer-, zelfsturende en sociale competenties, worden de leerlingen veel minder eenzijdig benaderd.

Heel wat leer- en zelfsturende competenties kan je ook bevragen bij de leerling zelf. Daarvoor zou je als leerkracht gebruik kunnen maken van zelfreflectie en zelfbeoordeling (*self-assessment*). Bij *self-assessment* gaan leerlingen zelf hun eigen kennen en kunnen na en worden ze daarin ondersteund door de leerkracht, die hen handvatten biedt. Door zichzelf te evalueren, krijgen leerlingen een beter zicht op het proces dat ze doormaken, op hun sterktes en werkpunten en op wat nog nodig is voor hen om een taak of opdracht tot een goed einde te brengen. Inzicht in het eigen leerproces is niet alleen van belang voor de verdere (taal)ontwikkeling van leerlingen, het zorgt ook voor een grotere betrokkenheid bij hun leerproces. Bij jonge leerlingen kan de focus van de zelfreflectie nog vooral liggen op het taalplezier en op hun sterktes en zwaktes. Doorheen het basisonderwijs neemt de complexiteit van de evaluatiecriteria toe.

Je zou ook samen met de leerlingen kunnen nadenken over de criteria waaraan een taak zou moeten voldoen en hoe de taak zou moeten ontstaan. Op die manier betrek je de leerlingen bij hun leerproces door hen een zicht te geven op de leerdoelen. Samen

met leerlingen criteria bepalen wordt *co-assessment* genoemd. Eenmaal de criteria vastliggen, zouden de leerlingen ook elkaars taken kunnen beoordelen. Zo zou je de leerlingen *peer-feedback* kunnen laten geven op elkaars taak (*peer-assessment*). Daaruit zal niet alleen de medeleerling die feedback geeft leren, maar ook de uitvoerder van de taak zelf. Aangezien hij nadien nog de kans krijgt om zijn taak aan te passen, zal hij veel meer kunnen leren dan wanneer hij alleen een punt krijgt op een eindproduct.

Ook een portfolio kan een manier zijn om het leerproces van de leerlingen op te volgen en bij te sturen. Een portfolio is een bundel, dossier, map, etc. waarmee leerlingen hun competentie in een bepaald leergebied kunnen aantonen. Concreet gezegd is het portfolio een verzameling van materialen en reflecties die illustratief zijn voor het leren van een leerling. Het aanleggen van een portfolio is een evaluatievorm die vooral geschikt is om een proces in kaart te brengen, waarbij de leerling zelf centraal staat. Belangrijk is wel dat een portfolio niet louter een map is waarin alle schrijf- of leestaken bewaard worden, maar dat leerlingen ook uitgedaagd en geprikkeld worden om na te denken over hun leerproces door hun verschillende taken naast elkaar te zien.

4.3 Wanneer evalueren?

Afhankelijk van de instrumenten die je kiest, kan het evalueren deel worden van de klaspraktijk. Zo zou je de leerlingen in de klas kunnen observeren, terwijl ze zelfstandig of in duo's bezig zijn. Ook als de leerlingen zichzelf of elkaar evalueren en feedback geven, wordt de evaluatie deel van het lesgebeuren. Op die manier is er geen sprake van stress of competitie tussen de leerlingen, waardoor faalangst niet aan de orde is. De leerlingen leren zelf veel bij door hun eigen leerproces in kaart te brengen en het toetsen ervan kost geen extra onderwijstijd. Voor hen is het immers geen evaluatie, maar deel van de les.

Om het evalueren van spreekvaardigheid echter nog meer deel van de les te maken, kan je je afvragen of je het enkel kan observeren tijdens georganiseerde spreeklessen. Wie een interactieve klaspraktijk heeft, hoort zijn leerlingen veel vaker aan het woord en heeft dus veel meer informatie over de spreek- en interactievaardigheden van zijn leerlingen. Bovendien zijn de contexten waarin het spreken dan voorkomt nog natuurlijker, waardoor je ook daarover gegronde uitspraken kunt doen, en geef je leerlingen veel vaker de kans om te tonen wat ze kunnen. Ook de leerlingen regelmatig laten reflecteren op hun eigen spreken hoeft niet noodzakelijk samen te hangen met een geplande spreekactiviteit.

4.4 Wie evalueert?

De vraag wie evalueert is door de keuze van de evaluatievorm al grotendeels ingevuld. Bij het evalueren aan de hand van een toets of een observatiewijzer is het uitsluitend de leerkracht die evalueert. Natuurlijk kan je deze taak ook aangrijpen om enkele leerlingen – bijvoorbeeld zij waarover je je misschien zorgen maak – wat uitgebreider te observeren. Je kunt daarvoor een meer uitgebreide observatiewijzer maken of je kunt een collega of de zorgleerkracht van je school in de klas uitnodigen en hem inschakelen om dezelfde leerlingen te komen observeren. Als jullie nadien de taalzwakkere leerlingen bespreken, hebben jullie hen allebei geobserveerd en wordt het veel eenvoudiger om, in overleg met elkaar, een plan van aanpak uit te stippelen om die leerlingen nog sterker te ondersteunen.

Door de leerling zelf te laten reflecteren op de schrijftaak of door hem een portfolio te laten bijhouden, krijgt de leerling zelf een stem in de evaluatie. Daarnaast kunnen ook de medeleerlingen betrokken worden in de evaluatie door hen feedback te laten geven op de taken van een klasgenoot. De beoordeling van een klasgenoot heeft soms namelijk meer effect dan de beoordeling van een volwassene. Het is een evaluatiemethode die goed past binnen de idee van medeverantwoordelijkheid van leerlingen bij hun eigen leerproces. Leerlingen onderling feedback laten uitwisselen, maakt samenwerkend leren mogelijk en genereert een groot leereffect.

5. Aan de slag met de *Toolkit*

Nu duidelijk is hoe je breder kunt evalueren in de dagelijkse klaspraktijk, wordt het hopelijk ook veel duidelijker wat het kan opleveren voor het leerproces van de leerlingen. En als het eenmaal duidelijk is welke ondersteuning leerlingen nodig hebben, krijg je als leerkracht de kans om je eigen lessen kritisch onder de loep te nemen en aan te passen waar nodig (zie vraag: ‘Hoe aan de slag met de resultaten?’). Bovendien geeft het ook een aanleiding om als school na te denken over het onderwijs dat jullie leerlingenpopulatie nodig heeft. De *Toolkit* Competenties Nederlands Breed Evalueren Lager onderwijs (TBE) wil leerkrachten en scholen voor lager onderwijs handvatten bieden om een brede evaluatiepraktijk uit te bouwen en om aan de slag te gaan met de resultaten. Dat gebeurt aan de hand van 23 thematische implementatiescenario’s die aan elkaar gelinkt zijn door middel van hyperlinks. Vanuit de scenario’s zijn er ook links naar 33 identificatiefiches. Daarin worden bestaande evaluatie-instrumenten beschreven die scholen kunnen gebruiken om bepaalde competenties in kaart te brengen.

De TBE is gratis beschikbaar op het internet, via de website van het departement onderwijs, *Toetsen voor scholen*.

www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren_bao/.
Er zijn verschillende manieren om aan de slag te gaan met de Toolkit.

- vanuit de *startvragenlijst*: deze is opgesteld rond de zes vragen uit het schema (zie eerder);
- vanuit een concrete situatie: dat doe je door op de *ballonnetjes* op de startpagina te klikken;
- vanuit de tekst *Wat is breed evalueren?*: de uitleg staat vol links om op door te klikken
- vanuit de inhoudstafel *Toolkit in zijn geheel*: de titels van alle implementatiescenario's en identificatiefiches zijn in de vorm van links opgenomen.

Referenties

- CTO & SDL (2014). 'Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren Lager Onderwijs'. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren_bao/.
- Smet, P. (2011). 'Conceptnota Samen taalgrenzen verleggen'. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2010). 'Kleuter- en lager onderwijs: eindtermen, ontwikkelingsdoelen en uitgangspunten'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/>.

Noot

- ¹ Een langere versie van dit artikel, waarin de principes van breed evalueren meer worden toegepast, verscheen ook al in het tijdschrift *School- en Klaspraktijk*.

Kathelijne Jordens

KU Leuven

Contact: kathelijne.jordens@arts.kuleuven.be

Spreekvaardigheid in het lager onderwijs. Waar staan we en hoe kunnen we verder? MILOS zet je op weg

1. Inleiding

Van leerlingen wordt verwacht dat zij de eindtermen met betrekking tot spreken onder de knie hebben aan het eind van de lagere school. Maar de meetinstrumenten die spreekvaardigheid op een objectieve manier in kaart brengen, zonder al te veel tijd in te nemen, zijn niet bepaald talrijk. Nochtans is een inschatting van spreekvaardigheid wel nodig, want de mate waarin een leerling spreekvaardig is, wordt vaak nog als indicator gezien voor diens taalvaardigheid Nederlands. Spreekvaardigheid in kaart kunnen brengen in de lagere school is dus erg belangrijk. Daartegenover staat het feit dat spreekvaardigheid ‘vatten’ een bijna onmogelijke opgave is, omdat spreken een complexe productieve vaardigheid is die zo vluchtig en individueel verschillend is dat die moeilijk objectief te beoordelen is.

Het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven heeft in opdracht van Voorzorgsbeleid Brussel het instrument MILOS (Meetinstrument Lager Onderwijs Spreekvaardigheid) ontwikkeld, met de eindtermen Nederlands als referentiepunt. Uit de eindtermen werden de meest relevante geselecteerd voor ‘schoolse spreekvaardigheid’ in strikte zin. Na een grondige literatuurstudie werden voor de geselecteerde eindtermen spreektoetsen ontwikkeld die samen het evaluatie-instrument MILOS omvatten.

2. Hoe ziet MILOS eruit?

MILOS brengt de spreek- en gespreksvaardigheid bij leerlingen van het tweede en vijfde leerjaar in kaart. De toets is zowel bedoeld voor moedertaalsprekers Nederlands als voor meertalige leerlingen. MILOS bestaat uit negen toetsen: vier voor het tweede en vijf voor het vijfde leerjaar. Daarvan zijn telkens de eerste twee toetsen parallel, zodat kinderen die voor en na de speeltijd getoetst worden elkaar niet kunnen beïnvloeden. Een leerling uit het tweede leerjaar maakt dus in het totaal drie taken; een leerling uit het vijfde vier.

De toetsen van het tweede en het vijfde leerjaar zijn zo uitgewerkt dat ze vooruitgang van twee naar vijf in kaart kunnen brengen. Bovendien kunnen leerlingen na afname aan het eind van het vijfde leerjaar nog groeien en intensief begeleid worden, vooraleer ze naar het secundair onderwijs gaan.

Een voorbeeld. De taak 'Duiker' wordt in het tweede leerjaar afgenomen. Bij deze taak worden twee eindtermen getoetst. Eindterm 2.3 (over een op school behandeld onderwerp verslag uitbrengen) en eindterm 2.5 (vragen van de leerkracht in verband met een behandeld onderwerp beantwoorden). Bij deze taak kijken de leerlingen naar een video over een duiker. De leerlingen voeren op basis hiervan twee opdrachten uit. Eerst brengen ze verslag uit over de verhalen van de duiker, daarna beantwoorden ze gerichte vragen.

3. MILOS afnemen: wanneer en wie?

Het toetsenpakket wordt in zijn geheel afgenomen in de loop van de maand november (vlak na de herfstvakantie), zowel in het tweede als in het vijfde leerjaar. Dat betekent dat er ofwel door twee afnemers parallel in het tweede en in het vijfde in dezelfde week getest kan worden of door één afnemer in twee opeenvolgende weken. Het is niet de bedoeling dat de toetsen afgenomen worden door de klasleerkracht, maar door de SES- of zorgleerkracht, zodat de gewone lessen kunnen doorlopen wanneer er één groepje leerlingen getoetst wordt.

Een spreektoets afnemen, vraagt tijd, omdat iedereen lang genoeg aan het woord moet komen om geldige uitspraken te kunnen doen over spreekvaardigheid. Om tijd te besparen, worden per taak verschillende eindtermen gecombineerd en worden instructies voor de volledige klas gegeven. Bovendien wordt voor alle toetsen, behalve de eerste, ook gewerkt in trio's en duo's. De informatie die verzameld wordt, gaat echter over elke leerling afzonderlijk. Voor het tweede leerjaar zijn drie halve dagen nodig per klas; voor het vijfde leerjaar vier halve dagen.

4. Hoe verloopt de scoring?

Bij elke taak wordt informatie verzameld over de inhoud ('relevantie', 'uitgebreidheid', 'juistheid' en 'duidelijkheid'), de vorm ('woordenschat', 'correctheid woordniveau', 'correctheid zinsniveau' en 'complexiteit') en het spreekgemak ('zelfredzaamheid', 'spreekdurf' en 'vlotheid'). De hoeveelheid verzamelde informatie over elke leerling is dus zeer groot, wat een goede diagnostische opvolging kan verzekeren.

Er is naar gestreefd om de afname zo vlot mogelijk te laten verlopen door te werken met een scoreformulier dat tijdens de uitvoering van de spreektaak kan worden inge-

vuld. De handleiding legt uit hoe de scoreformulieren ingevuld moeten worden. Naast de uitleg zijn er ook voorbeelden opgenomen van wat leerlingen tijdens het pilot- en normeringsonderzoek gezegd hebben en hoe dat gescoord werd. Dat ondersteunt een zo eerlijk en objectief mogelijke scoring.

De scores kunnen ingebracht worden in een *Excel*-bestand. Tijdens het intikken van de scores worden de resultaten automatisch berekend. Een prestatie kan ingedeeld worden in drie categorieën: ‘groen’, ‘oranje’ of ‘rood’. Het is zeker niet de bedoeling dat de drie beoordelingen (groen-oranje-rood) leerlingen van een label voorzien. De beoordeling is louter bedoeld om de juiste ondersteuning te voorzien voor de leerlingen.

Door het digitale *Excel*-bestand krijgt de gebruiker met een muisklik een overzicht van de klasresultaten en de individuele resultaten van de leerlingen.

Voor beide ijkmomenten (in het tweede en vijfde leerjaar) worden criteria voorzien waartegen de leerlingprestaties kunnen worden afgezet. Zo kan worden vastgesteld welke leerlingen ondermaats presteren. Aan de informatie uit deze gerichte diagnose worden ook specifieke ondersteuningsadviezen gekoppeld. Deze zijn terug te vinden in een handelingsplan.

5. En dan?

Op basis van de behaalde scores op al de verschillende toetsen wordt in kaart gebracht of de leerlingen al dan niet voldoende spreekvaardig zijn om de lagere school met succes te doorlopen. MILOS bevat normen voor Vlaanderen, gebaseerd op een grootschalig onderzoek. Leerlingen die een risico vormen om achterop te geraken, zullen intensief gevolgd moeten worden en als er sprake is van een werkelijk probleem, moet er remediërend opgetreden worden. Omdat MILOS op twee tijdstippen ingezet wordt, kan ook aangetoond worden of er al dan niet vooruitgang wordt geboekt.

MILOS ambieert dus om op een zo objectief mogelijke manier verschillende, minder gemakkelijk te scoren elementen samen te brengen om enerzijds het spreekvaardigheidsniveau van een bepaalde leerling of klas te kunnen bepalen en anderzijds vooruitgang te kunnen aantonen. MILOS helpt tekorten tijdig te signaleren en bij te sturen waar dat nodig is. Bovendien beschikt MILOS over een handelingsplan waarin didactische tips gegeven worden die aangeven hoe spreekvaardigheid bevorderen in zijn werk kan gaan.

Het is niet de bedoeling dat deze toets puur leidt tot het labelen van leerlingen. Vanuit dit perspectief bevat het handelingsplan bij MILOS informatie over de inzet en de

consequenties van een toets, alsook over het koppelen van testresultaten aan ondersteuning.

Door de opzet met volledige klasoverzichten en het handelingsplan dat daaraan gekoppeld is, vervult MILOS een belangrijke rol binnen breed evalueren. Leerkrachten krijgen zo ook een kijk op hun eigen spreekvaardigheidsonderwijs.

Na een heel aantal afnames stellen we vast dat kinderen MILOS graag doen en dat ze de kans krijgen om de aspecten van hun eigen typische spreekvaardigheid naar voren te brengen. Zo bleek uit het normeringsonderzoek dat een heel aantal meertalige kinderen die vormelijk niet zo goed scoorden, het wel heel goed deden voor wat betreft zelfredzaamheid.

6. Praktisch

MILOS is via het CTO te bestellen op www.cteno.be. Het pakket omvat een cd-rom met alle documenten voor de afname en scoring van de taken voor twee en vijf. Voor de afnemers is er een uitgebreide handleiding voorzien, achtergrondinformatie en een handelingsplan. Verder wordt de dvd met vier inputfilmpjes meegeleverd.

Ronde 6

*Femke van der Honing
Diataal, Rijksuniversiteit Groningen
Contact: F.R.van.der.Honing@rug.nl*

Begrijpend lezen: op weg naar het voortgezet/secundair onderwijs

1. Inleiding

Zowel in Vlaanderen als in Nederland worden wijzigingen in het onderwijs doorgevoerd. Vanaf 1 september 2014 zijn Vlaamse scholen verplicht om aan de start van het basis- en secundair onderwijs het taalniveau van hun leerlingen te screenen (Onderwijs Vlaanderen 2014). In Nederland zijn scholen verplicht om de voortgang van taal en rekenen te testen met een leerlingvolgstelsysteem én, vanaf 2015, met een verplichte eindtoets aan het eind van het basisonderwijs (Nederlandse Rijksoverheid 2014). Zowel in Vlaanderen als in Nederland kunnen scholen vrij kiezen met welk systeem ze willen werken. De wijzigingen in de wet geven aan hoe belangrijk men het vindt dat de ont-

wikkeling van leerlingen in kaart wordt gebracht.

In België en Nederland zijn er veel scholen die de taalontwikkeling met de taaltoetsen van *Diataal* monitoren. Doordat leerlingen vanaf 9/10 jaar tot en met 15/16 jaar met *Diataal* getoetst worden en de resultaten afgezet worden tegen dezelfde schaal, kan de ontwikkeling over het breukvlak van primair/lager onderwijs (vanaf nu: po) naar voortgezet/secundair onderwijs (vanaf nu: vo) gevolgd worden. Hoe ontwikkelen leerlingen zich vanaf hun 9^{de} levensjaar op het gebied van lezen? In 2012-2013 zijn we begonnen met het volgen van cohorten. In de presentatie zullen we de eerste resultaten bespreken.

2. Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een complex proces. Lezers moeten diverse cognitieve vaardigheden inzetten om tot tekstbegrip te komen: “van basisvaardigheden als decoderen, tot kennis van woorden, grammatica en grotere linguïstische en tekstuele structuren en kenmerken, tot kennis van de wereld. Ook moeten lezers metacognitieve vaardigheden in kunnen zetten” (OECD 2013: 9-10). Chall (1983) deelt het lezen in zes fases in:

1. pseudolezen (6 maanden tot 6 jaar)
2. decoderen (6 tot 7 jaar)
3. vloeiend lezen (7 tot 8 jaar)
4. lezen om te leren en te weten (9 tot 13 jaar)
5. lezen vanuit meerdere standpunten (15 tot 17 jaar)
6. constructie en reconstructie (18+ jaar)

Elke fase sluit de vorige in, maar heeft eigen kenmerken. Er zijn vanzelfsprekend verschillen in ontwikkeltempo en in iedere fase blijven leerlingen achter. Bij de overgang van po naar vo lezen leerlingen om te weten en te leren. Deze fase wordt gekenmerkt door een breuk in onderwijs: zowel wat betreft de leerkracht als het onderwijsniveau, de lesmethode, de toetsen en de manier van leren en lessen volgen. Het is belangrijk dat in die periode de ontwikkeling van de leerling zo goed mogelijk gevolgd wordt. Dat kan door leerlingen te toetsen met een doorlopende toetslijn. Daarmee vindt geen breuk plaats in de manier van toetsing en schaling van de resultaten en gaat er zo weinig mogelijk informatie verloren tijdens de overgang. Door informatie van het po aan het vo te koppelen, wordt de ontwikkeling van leerlingen duidelijker in kaart gebracht en kan stagnatie eerder gesignaleerd worden.

Een lezer moet actief de betekenis van een tekst ‘opbouwen’ om de tekst te kunnen begrijpen. Lezers maken als het ware een mentale representatie van de tekst. Bij het

bouwen van deze representatie is er voortdurend sprake van interactie tussen hogere en lagere verwerkingsprocessen. In diverse publicaties (o.a. Kintsch & van Dijk 1983; Kintsch 1988, 1998; Hacquebord 1989; Van den Broek 2009) worden deze *levels of processing* beschreven. Een van de manieren om het begripnend leesniveau van leerlingen in kaart te brengen, is door middel van toetsing. Hoewel het begripnend leesniveau, gemeten met een toets, altijd gebaseerd is op een volledige leestoets, waarbij de interactie tussen verwerkingsprocessen in het uiteindelijke leesniveau is meegenomen, is het wel mogelijk om als tweede gegeven te kijken of leerlingen voornamelijk moeite hadden met vragen op woord- en zinsniveau (microniveau), met vragen op alinea-niveau (mesoniveau) of met vragen op tekstniveau (macroniveau). Bij de toets 'Diatekst' van *Diataal* wordt bij de toetsuitslag een gewogen percentage berekend op micro-, meso- en macroniveau. Deze bieden de leerkracht handvatten voor het ondersteuningstraject. Zwakke lezers worden niet alleen gesignaleerd, maar ook gediagnosticeerd (Hacquebord e.a. 2005).

3. Het volgen van de ontwikkeling

In een promotietraject zijn we in Nederland gestart met het volgen van leerlingen vanaf 9/10 jaar tot 15/16 jaar. De cohorten hebben hun eerste toetsen gemaakt in 2012-2013 en worden ook de komende jaren gevolgd. In België wordt, op initiatief van brede scholengemeenschappen of steden, ook de ontwikkeling van leerlingen in dezelfde leeftijdscategorieën in kaart gebracht. Uit eerder onderzoek blijkt de noodzaak van het volgen van het begripnend leesniveau van leerlingen gedurende de overgang van po naar vo. Onderzoek heeft uitgewezen dat begripnend lezen van belang is bij schoolsucces. De scores op 'Diatekst' tonen ook een sterk verband met het schooladvies aan. Omdat lezen zo'n belangrijke factor is voor succes in het onderwijs, is het belangrijk om te achterhalen hoe leesbegrip zich ontwikkelt, opdat lezers de juiste ondersteuning kunnen krijgen om hun niveau te verbeteren. Als dat lukt, profiteren zwakke lezers niet alleen bij taal van een verbetering in niveau maar ook bij de andere vakken. Achterstand moet dan wel zo vroeg mogelijk gesignaleerd worden. Uit eerder onderzoek (Hacquebord & Sanders 2010) is namelijk gebleken dat, als leerlingen in het basisonderwijs een leesachterstand hebben, ze dat in het voortgezet onderwijs niet zo gemakkelijk kunnen wegwerken. Hacquebord & Sanders toonden zelfs aan dat de verschillen tussen zwakke en sterke lezers groter werden.

4. Conclusie

Het is belangrijk dat stagnatie in de leesontwikkeling zo vroeg mogelijk gesignaleerd wordt. Daarnaast is het van belang om de ontwikkeling van leerlingen te monitoren in zowel het primair/lager als in het voortgezet/secundair onderwijs. Als leerlingen

gevolgd worden in een doorlopende toetslijn, gaat er geen informatie verloren. Dat komt de ontwikkeling van de leerling ten goede en eventuele problemen worden eerder opgemerkt. De cohorten die met *Diataal* toetsen, blijven we volgen. Op die manier worden leerlingen longitudinaal gevolgd in hun leesontwikkeling en in hun doorstroom naar het vo. Met dit onderzoek willen we de leesontwikkeling in kaart brengen, zodat die kennis gebruikt kan worden in het onderwijs.

Referenties

- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht: Foris Publications.
- Hacquebord, H., S. Andringa, T.R. Linthorst, M. Pulles & B.P. Stellingwerf (2005). 'Diataal, internettaaltoetspakket voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs'. Groningen: www.diataal.nl.
- Hacquebord, H. & M. Sanders (2010). "Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid". In: *Basisschoolmanagement*, p. 5-10.
- Kintsch, W. (1988). "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model". In: *Psychological Review*, vol. 95, no. 2, p. 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nederlandse Rijksoverheid (2014). 'Toetsbesluit PO'. Publicatiedatum: 13 juni 2014. Online raadpleegbaar op: www.rijksoverheid.nl.
- Onderwijs Vlaanderen (2014). 'Edulex Wetgeving en omzendbrieven voor het Vlaamse onderwijs'. Online raadpleegbaar op: www.ond.vlaanderen.be/edulex.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *PISA 2015. Draft reading literacy framework. March 2013*.
- Van den Broek, P. (2009). 'Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing'. Oratie uitgesproken op 2 november 2009 aan de Universiteit Leiden.
- Van Dijk, T.A. & W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Roelien Linthorst & Uriël Schuurs

Cito

Contact: roelien.linthorst@cito.nl

Uriel.Schuurs@cito.nl

Diagnostische toetsing bij het schoolvak Nederlands

1. Inleiding

Sinds enige tijd ontwikkelt Stichting Cito, onder regie van het College voor Toetsen en Examens (het CvTE), de Diagnostische Tussentijdse Toets voor het voortgezet onderwijs (DTT). In tegenstelling tot meer summatieve vormen van toetsing, is deze toets met name bedoeld als ondersteuningsinstrument voor docenten en leerlingen: de DTT geeft een diagnose van de vaardigheid van de leerlingen. De DTT kijkt niet zozeer naar *wat* goed of fout gaat, maar vooral naar *waarom* opgaven goed of fout gemaakt worden. Op basis van de uitslag die de toets geeft, kunnen docenten en leerlingen ‘onderwijzen en leren op maat’. Zo kan een docent bijvoorbeeld besluiten om een zwakkere leerling op bepaalde punten extra ondersteuning te bieden of om een sterkere leerling verrijkings- of verdiepingsstof aan te bieden. Om een zo verfijnd mogelijke diagnose te kunnen stellen, is het van belang dat de toets goed aansluit bij het niveau van de leerling. Om die reden is de DTT een adaptieve toets. Bij een adaptieve toets wordt na ieder (setje van) item(s) het vaardigheidsniveau van de leerling ingeschat, waarna vervolgens geselecteerd worden die goed passen bij het geschatte niveau van de leerling. Elke leerling krijgt daardoor een toets op maat. Om de adaptiviteit eenvoudig te kunnen realiseren, wordt de toets op de computer afgenomen: meer dan op papier biedt een computer mogelijkheden om na elke opgave de individuele vaardigheid tussentijds in te schatten om vervolgens de best passende vervolgopgave te kiezen.

De ontwikkeling van de Diagnostische Tussentijdse Toets richt zich op de kernvakken ‘Engels’, ‘wiskunde’ en ‘Nederlands’ en op een afnamemoment halverwege de schoolloopbaan van de leerling (‘vmbo-2’ en ‘havo/vwo-3’). Hierdoor kan in beeld gebracht worden of de leerling zich de onderbouwstof voldoende eigen gemaakt heeft en welke punten eventueel extra aandacht verdienen aan het eind van de onderbouw en in de bovenbouw. Voor het vak Nederlands sluiten de toetsen aan bij de domeinen uit het lesprogramma: in eerste instantie worden toetsen ontwikkeld voor de schriftelijke vaardigheden ‘lezen’ en ‘schrijven’. De mogelijkheden voor toetsing van de mondelinge taalvaardigheid worden in een later stadium verder onderzocht.

In deze tekst en in onze presentatie zullen we met name ingaan op de toets ‘schrijfvaardigheid’. Enerzijds omdat de ontwikkeling van deze toets het verst gevorderd is, anderzijds omdat digitale toetsing van schrijfvaardigheid nogal wat discussie opgeroepen heeft, zowel in positieve als in negatieve zin (onder andere Pullens e.a. 2013; Willemsen & De Gloppe 2014). Graag gaan we met de deelnemers in discussie over de meerwaarde van diagnostische toetsing voor het vak Nederlands in het algemeen en voor het onderdeel schrijfvaardigheid in het bijzonder.

2. Een diagnostische toets schrijfvaardigheid

2.1 Achtergrond

De basis voor de diagnostische toets ‘schrijfvaardigheid’ wordt gevormd door het achterliggende leerlingmodel schrijfvaardigheid (zie figuur 1). Dat model is opgesteld door vertegenwoordigers van SLO, Cito en het onderwijsveld en is gebaseerd op een model dat door Deane e.a. (2008; 2011) is ontwikkeld voor schrijfvaardigheid en op de tussendoelen voor het schoolvak Nederlands (SLO 2012). Het leerlingmodel onderscheidt vier hoofdattributen die karakteristiek zijn voor de schrijfvaardigheid van leerlingen. Deze worden op hun beurt verder gespecificeerd in 12 (vmbo) of 13 (havo/vwo) deelattributen.

1. retorische vaardigheden (doel en publiek)

- 1.1 voorkennis en informatiebehoefte bij de lezers inschatten
- 1.2 toonzetting afstemmen op de lezer (o.a. formeel-informeel)
- 1.3 schrijfdoel bepalen (bv. informeren, overtuigen, uitleggen, uitnodigen)

2. tekststructurele vaardigheden (structuur)

- 2.1 tekstelementen kiezen, rekening houdend met het genre
- 2.2 passende volgorde van tekstelementen bepalen en correcte indeling en lay-out aanbrengen
- 2.3 samenhang tussen tekstelementen aanbrengen (coherentie)
- 2.4 een standpunt weergeven en van passende argumenten voorzien (alleen h/v)

3. linguïstische vaardigheden (woord- en zinsniveau)

- 3.1 een correcte zinsbouw hanteren
- 3.2 een passende en cohesieve schrijfstijl hanteren
- 3.3 passend en gevarieerd woordgebruik laten zien

4. orthografische vaardigheden (spelling en interpunctie)

- 4.1 correct spellen van werkwoorden

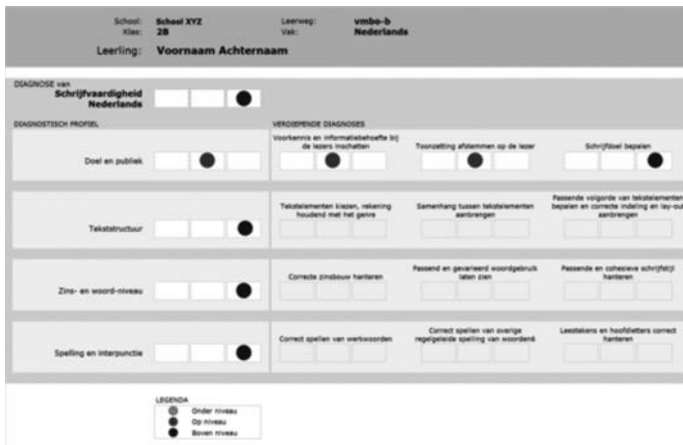
- 4.2 correct toepassen van overige regelgeleide spelling
4.3 leestekens en hoofdletters correct hanteren

Figuur 1: Leerlingmodel schrijfvaardigheid.

De toets 'schrijfvaardigheid' bestaat uit een open en een meer gesloten deel. In het open deel krijgt de leerling de opdracht om een tekst te schrijven voor een gegeven publiek, waarbij enige achtergrondinformatie gegeven wordt. Voor het gesloten deel van de schrijftoets zijn items ontwikkeld die aansluiten bij de deelattributen uit het leerlingmodel. Voor de toetsing van het gesloten deel worden verschillende vraagvormen ingezet, variërend van de meer traditionele meerkeuzevraag tot geavanceerde vraagvormen waarbij leerlingen bijvoorbeeld fouten in teksten moeten opsporen en verbeteren, zinnen moeten aanklikken die niet in een tekst thuishoren of de juiste ali-neagrenzen in een gegeven tekst moeten aangeven.

2.2 Het leerlingprofiel

Voor het gesloten deel van de toets vindt de correctie automatisch plaats. Er wordt een leerlingprofiel opgesteld waarmee een docent in een oogopslag kan zien of een leerling voor de verschillende attributen onder, op of boven het gestelde onderwijsniveau presteert.



Figuur 2: Voorbeeld leerlingprofiel.

Voor de open schrijfofdracht is de beoordeling minder eenvoudig. Op dit moment wordt onderzocht welke mogelijkheden er zijn om de leerlingteksten automatisch te laten beoordelen. Een eerste onderzoek laat zien dat automatische beoordeling van

leerlingteksten een veelbelovende ontwikkeling is, maar dat het op dit moment nog geen vervanging kan zijn voor menselijke beoordeling (Cito 2013). Om die reden voert Stichting Cito momenteel ook een onderzoek uit naar de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van verschillende beoordelingsmodellen die bij de toets aangeboden zouden kunnen worden.

3. Open versus gesloten toetsing van schrijfvaardigheid

De schrijftoets die voor de DTT ontwikkeld wordt, kent dus een open en een gesloten deel. Het open deel, waarbij een leerling zelf een tekst schrijft, sluit naadloos aan bij wat er in de onderwijspraktijk gebeurt. Dat deel maakt dus een zeer valide indruk. Dat neemt niet weg dat er ook nadelen kleven aan de open schrijftaak. Zoals De Glopper & Willemsen (2014) aangeven, moet een leerling bij het uitvoeren van een open schrijftaak diverse problemen oplossen, wat in het oordeel vaak niet direct terug te zien is: leerlingen kunnen eenzelfde score krijgen voor een schrijftaak, terwijl hun teksten op allerlei punten verschillen. Het is de vraag of de beoordeling dan voldoende ondersteuning biedt aan de leerling om een schrijftaak te verbeteren of in het vervolg anders aan te pakken. Dat geldt te meer wanneer in ogenschouw wordt genomen dat er een grote variëteit is in de beoordeling van schrijfvaardigheid. Een recent onderzoek, uitgevoerd door SLO, laat zien dat docenten soms tot wel enkele punten verschillen in het cijfer dat ze toekennen aan hetzelfde leerlingproduct (Meestringa & Ravesloot 2012).

Meer gesloten vormen van schrijfvaardigheidstoetsing lijken op het eerste gezicht minder aan te sluiten bij de schrijftaken waarvoor leerlingen in de lespraktijk en het latere leven gesteld worden. Het voordeel van gesloten toetsing voor diagnostische doeleinden is echter dat het de mogelijkheid biedt om leerlingen gefocuste opdrachten voor te leggen, waarin slechts een schrijfprobleem aan bod komt (De Glopper & Willemsen 2014). Dat biedt informatie waarmee de leerling zijn eigen schrijfvaardigheid en de docent zijn schrijfonderwijs kan verbeteren (Schoonen & De Glopper 1992). Ook biedt het de mogelijkheid om de leerling in korte tijd verschillende contexten en schrijfdoelen voor te leggen, waardoor meer recht gedaan wordt aan de diversiteit van schrijfvaardigheid. Een bijkomend voordeel voor de docent is dat de correctie automatisch kan plaatsvinden. Tot slot is hierdoor adaptieve en dus beter bij het niveau van de leerling passende toetsing mogelijk.

4. Conclusie

De schrijftoets die in het kader van de DTT ontwikkeld wordt, doet enerzijds door het open deel recht aan de schrijftaken waarvoor leerlingen in de praktijk gesteld wor-

den en biedt anderzijds door het gesloten deel de mogelijkheid tot het stellen van een verfijnde diagnose. Een ander voordeel van een toets 'schrijfvaardigheid' als onderdeel van de DTT is dat het mogelijkheden biedt om de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van een individuele leerling te plaatsen tegen de achtergrond van de gemiddelde ontwikkeling binnen hetzelfde onderwijsniveau. Er is gedurende de schoolloopbaan van een leerling geen enkele andere mogelijkheid om een dergelijke vergelijking te maken.

Referenties

- Cito (2013). *Diagnostische tussentijdse toets – onderzoek. Rapport in opdracht*. Arnhem: Cito.
- Deane, P. (2011). *Writing Assessment and Cognition*. Princeton, New Jersey: ETS.
- Deane, P., N. Odendahl, Th. Quinlan, M. Fowles, C. Welsh & J. Bivens-Tatum (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. Princeton, New Jersey: ETS.
- De Glopper, K. & A. Willemsen (2014). "Kunnen gesloten toetsen bijdragen aan de toetsing van schrijfvaardigheid?". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 15, nr. 1, p. 31-38.
- Meestringa, T. & C. Ravesloot (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo. Uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO.
- Pullens, T., H. Den Ouden, W. Herrlitz & H. van den Bergh (2013). "Kan een meerkeuzetoets bijdragen aan het meten van schriftelijke taalvaardigheid?". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 14, nr. 2, p. 31-41.
- Schoonen, R. & K. De Glopper (1992). "Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden". In: *Levende Talen*, nr. 470, p. 187-196.
- SLO (2012). *Concept-advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo*. Enschede: SLO.

Karin Heesters (m.m.v. Aoife Groenewegen & Gregory Metallinos)

Cito

Contact: karin.heesters@cito.nl

Moedertaaltoetsing in Europa

In Nederland wordt het onderwijs aan het eind van het voortgezet onderwijs geëvalueerd met behulp van een eindexamen. Dat bestaat uit centrale examens per vak, die landelijk voor alle leerlingen van een schooltype hetzelfde zijn, en schoolexamens per vak, die schoolspecifiek zijn. Het College voor Toetsing en Examens (CvTE) heeft de opdracht om, namens de Nederlandse overheid, de kwaliteit van de centrale examens te waarborgen en te zorgen voor een goede afname van de examens. Cito maakt, in opdracht van het CvTE, de centrale examens, op basis van een zogenaamde constructieopdracht, waarin de specificaties staan waaraan het examen moet voldoen. Ieder examen, inclusief het bijbehorende correctievoorschrift, wordt door een vakcommissie van CvTE, waarin deskundigen van het desbetreffende vak zitting hebben, vastgesteld.

Het examenprogramma voor Nederlandse taal havo en vwo bestaat uit de volgende domeinen: 'leesvaardigheid', 'mondelinge taalvaardigheid', 'schrijfvaardigheid', 'argumentatieve vaardigheden', 'literatuur' en 'oriëntatie op studie en beroep'. Het centraal examen Nederlands voor havo en vwo heeft betrekking op leesvaardigheid en argumentatieve vaardigheden. Vanaf 2015 worden deze getoetst met één lange leestekst en met meerdere korte leesteksten met vragen. In het schoolexamen Nederlands kunnen en moeten andere onderdelen van het vak getoetst worden, naar eigen inzicht van de scholen, binnen de beperking van de eisen van de overheid.

De beoordeling van de centrale examens gebeurt door de eigen docent en door een tweede beoordelaar van een andere school. De beoordelaars moeten zich bij het nakijken houden aan de richtlijnen in het correctievoorschrift. De eerste en tweede beoordelaar moeten (in principe) de uiteindelijke scores in onderling overleg vaststellen. De eerste beoordelaar geeft de scores van de leerlingen door aan Cito, waar, mede op grond van psychometrische berekeningen, de uiteindelijke resultaten voor de examens bekend worden.

De vraag rees hoe in andere Europese landen moedertaal wordt geëvalueerd aan het eind van het voortgezet onderwijs. Om die vraag te kunnen beantwoorden, is via onder meer publicaties en sites van ministeries en via gesprekken met betrokken ambtenaren navraag gedaan bij diverse Europese landen. De landen waarover informatie is ingewonnen, zijn Duitsland, Engeland, Finland, België (Vlaanderen) en Frankrijk.

Hierbij is informatie verzameld over wie de verantwoordelijkheid heeft voor de evaluatie, en over de vorm, de beoordeling en de betrouwbaarheid van de examens. Hieronder zal voor een aantal landen al wat informatie worden gegeven. In de presentatie zal dieper op de punten worden ingegaan en zullen meer landen aan bod komen.

De Duitse bondsrepubliek bestaat uit zestien deelstaten. Elke deelstaat heeft een eigen Ministerie van Onderwijs, dat de wetgeving van de betreffende deelstaat maakt. Hierdoor bestaan er grote verschillen in de onderwijsstelsels en -resultaten tussen de deelstaten¹. Ik zal me in mijn presentatie beperken tot de bespreking van drie deelstaten die verspreid in Duitsland liggen: Beieren, Noordrijn-Westfalen en Sleeswijk-Holstein. Hierbij beperk ik me tot de schoolsoorten die vergelijkbaar zijn met havo en vwo: 'Realschule' en 'Gymnasium'. In figuur 1 staat een overzicht van de vaardigheden die worden getoetst in de drie deelstaten.

	Beieren	Noordrijn-Westfalen	Sleeswijk-Holstein
Realschule	Schrijven essay Analyseren tekst	Leesvaardigheid Schrijfvaardigheid	Leesvaardigheid Schrijfvaardigheid Woordverklaring
Gymnasium	Analyseren literaire tekst Analyse en vergelijking achtergrondartikel Uiteenzetting schrijven	Leesvaardigheid Schrijfvaardigheid	Tekstanalyse Doelgericht schrijven

Figuur 1: Overzicht getoetste vaardigheden examens Duitsland.

In Beieren stelt het Ministerie van Onderwijs opdrachten samen, waaruit scholen en leerlingen kunnen kiezen. Ook in Noordrijn-Westfalen worden de eindexamens centraal ontwikkeld en in Sleeswijk-Holstein worden de examenopgaven eveneens ontwikkeld in opdracht van het Ministerie van Onderwijs.

In zowel Beieren, Noordrijn-Westfalen als Sleeswijk-Holstein wordt het beoordelen van de examens gedaan door de eigen docenten van de leerlingen. Meestal zijn dat twee docenten van dezelfde school, of een docent van de school van de leerling en een externe docent uit dezelfde deelstaat. Er is geen specifieke training voor de docenten die de examens beoordelen. Ze volgen het correctievoorschrift en baseren zich op hun algemene nakijkvaardigheden die zijn opgedaan tijdens de lerarenopleiding en in de praktijk. Plannen voor een nationaal examen zijn er in Duitsland vooralsnog niet.

In Engeland kunnen leerlingen, ter afsluiting van de leerplicht, examen doen voor het *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Dat is een examen dat aan het eind van de zogenaamde sleutelfase 4 wordt afgelegd. Na de leerplicht kunnen leerlingen doorgaan in het pre-universitaire onderwijs. In Engeland is het pre-universitaire

onderwijs een bovenbouwopleiding van twee jaar die leidt tot het *General Certificate of Education* op *advanced level* (de *GCE A-Levels*, kortweg A-levels).

In Engeland zijn er verschillende exameninstellingen die de examens voor GCSE en A-levels ontwikkelen. De drie bekendste exameninstellingen in Engeland zijn AQA, Edexcel en OCR. Elke school mag kiezen bij welk exameninstituut zij de examens afneemt. Het Ministerie van Onderwijs in Engeland kiest onderwerpen die elk exameninstituut in zijn specificaties moet behandelen. De exameninstellingen kiezen zelf welke onderwerpen zij in hun examens behandelen, waardoor er inhoudelijk variatie mogelijk is in de onderwerpen die ze aanbieden.

De examens die leerlingen kunnen kiezen, verschillen per exameninstituut. Bijvoorbeeld: leerlingen die de examens van AQA maken, kunnen op GCSE level kiezen uit 'Engelse taal', 'Engelse literatuur' of 'Engels'. Een voorbeeldvraag is te vinden in figuur 2.

Now read Source 2, the article and the picture which goes with it called *Slimezilla! Monster jellyfish armada threatens divers and nuclear plants* by Richard Lloyd Parry.

2 Explain how the headline and picture are effective and how they link to the text. (8 marks)

Figuur 2: GCSE examen Engels/Engelse taal van AQA.

Leerlingen die examens van AQA maken op A-level niveau kunnen kiezen uit 'Engelse taal A', 'Engelse taal B', 'Engelse literatuur A', 'Engelse literatuur B', 'Engelse taal en literatuur A' of 'creatief schrijven'.

De examens van elk instituut worden nagekeken door beoordelaars van de instituten. Dat zijn gekwalificeerde docenten, of docenten die maximaal vijf jaar met pensioen zijn. Ze zijn allemaal getraind om examens te beoordelen en kijken nooit examens van hun eigen school na. De examinatoren worden gefinancierd door de instituten met het geld dat de scholen betalen voor elk examen dat ze kopen. Zodra de examens een cijfer hebben, worden de normen vastgesteld.

Ook in Finland doen leerlingen in de bovenbouw van het voorgezet onderwijs examen. Er zijn twee examenperiodes per jaar en alle scholen nemen het examen op hetzelfde moment af. Het examen in de moedertaal wordt afgenomen in het Fins, Zweeds of Saami. De Finse en Zweedse moedertaaltest bestaat uit twee delen: een deel 'tekstuele vaardigheden' en 'een essay schrijven'. In Saami wordt alleen het schrijven van een essay getest.

In Finland is een examencommissie verantwoordelijk voor de regelingen en voor de uitvoering van het examen. Deze commissie geeft richtlijnen voor de inhoud en de beoordeling van het examen. Het Ministerie van Onderwijs benoemt de voorzitter van de commissie en de leden. Het evaluatieproces van alle examens bestaat uit twee stappen. De eerste beoordelaar is de eigen leraar van de student, maar zijn of haar

(cijfer)oordeel is slechts een voorstel. Daarnaast worden de examens beoordeeld door beoordelaars van de examencommissie. Alle beoordelaars krijgen een training, voorafgaand aan elke examenperiode waarin zij als beoordelaar optreden.

Tijdens de presentatie zal dieper worden ingegaan op de bovenstaande resultaten en zullen ook concrete voorbeelden worden getoond. Ook zullen de resultaten van nog een aantal andere landen besproken worden.

Het onderhavige onderzoek is een eerste inventarisatie van de wijzen waarop verschillende Europese landen moedertaal evalueren. Hopelijk zal een nadere bestudering mogelijk zijn en kunnen er meer en meer diepgaande vergelijkingen gemaakt worden.

Noot

¹ Zie <http://www.duitslandportaal.eu/vorming/onderwijs/pisa.html>.

3. Hoger onderwijs

Stroomleiders

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

Lieve De Wachter & Jordi Heeren

ILT, KU Leuven

Contact: lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be

Jordi.Heeren@ilt.kuleuven.be

Schrijfbegeleiding met effect: observerend leren en collaboratief schrijven voor talig minder sterke studenten

Klachten over de dalende taalvaardigheid in het Nederlandstalig hoger onderwijs en de steeds diverser wordende instroom als reden daarvoor worden in de literatuur vaak aangehaald (zie onder meer: Berckmoes & Rombouts 2009; De Wachter & Heeren 2012). Een belangrijk struikelpunt dat in de verschillende onderzoeken terugkomt, blijkt de schrijfvaardigheid van de studenten (Berckmoes & Rombouts 2009; De Wachter & Heeren 2012). Meer bepaald ‘opbouw en samenhang’ en ‘schrijven in een neutrale en onpersoonlijke wetenschappelijke stijl’ worden als probleempunten gezien (De Wachter & Heeren 2012). Bonset & Braaksma (2008) halen daarbij ook aan dat teksten schrijven vaak wordt gezien als een typisch schoolse activiteit die meer aansluit bij ‘het invullen van een formulier met vaste onderdelen’, dan bij ‘een proces met reflectieve activiteiten’.

Het aanbrengen van dat proces is moeilijk, zeker bij zwakkere schrijvers. Het traditionele schrijfonderwijs lijkt bij die doelgroep tekort te schieten door de *cognitive overload* die dat met zich meebrengt (Braaksma 2002). In traditionele schrijf oefeningen moeten studenten immers twee cognitieve activiteiten op hetzelfde moment uitvoeren: schrijven en leren schrijven. Daardoor blijft de leerwinst eerder klein, zeker op het vlak van metacognitieve strategieën. In deze tekst worden twee didactieken besproken die de transfer van die metacognitieve strategieën proberen te stimuleren: ‘collaboratief schrijven’ en ‘observerend leren’. Centraal in beide methodes is de focus van de student op zijn/haar *peers*. De docent krijgt een belangrijke rol als sturende entiteit. Beide methodes worden toegepast in de workshops die zijn ontwikkeld binnen het project *TaalVaardig aan de Start* (TaalVaST) aan de KU Leuven (De Wachter & Heeren 2012). In de workshops worden de – via een taaltest geselecteerde – talig minder sterke eerstejaarsstudenten begeleid (De Wachter & Heeren 2013; De Wachter e.a. 2013).

De term ‘collaboratief schrijven’ is eigenlijk een overkoepelende term voor verschillende vormen van ‘samen schrijven’. Zo kan er online samengewerkt worden via *wiki's* of kunnen studenten verschillende functies uitoefenen in het schrijfproces. In de workshops is gekozen voor reactief collaboratief schrijven (Lowry, Curtis & Lowry 2004).

Daarbij schrijven de studenten samen aan een tekst in de les. Het dwingt hen om de keuzes die ze maken op verschillende tekstniveaus aan elkaar te expliciteren, evenals hun strategieën. De groepjes mogen daarbij niet te groot zijn, anders verliest het collaboratief schrijven zijn effect (Peters & Van Houtven 2013). Twee à drie studenten per groepje werkt het gemakkelijkst. De docent stuurt de groepjes studenten in hun schrijfsproces en helpt hen als het schrijfsproces vastloopt. Om studenten het juiste metacognitieve kader aan te reiken tijdens deze opdracht wordt het collaboratief schrijven in onze workshops voorafgegaan door een observatieopdracht.

‘Observerend leren’ of de sociale leertheorie werd ontwikkeld door Albert Bandura en later verder uitgewerkt en toepasbaar gemaakt op bredere cognitieve domeinen zoals het schrijfonderwijs (Rijlaarsdam e.a. 2008: 66; Raedts e.a. 2009: 142-143). Een kern-idee uit de theorie is de *imitatio* (Rijlaarsdam e.a. 2008: 53) of het *modeling*, waarbij studenten een handeling leren door een succesvolle activiteit bij anderen te observeren, te analyseren en vervolgens na te bootsen (Raedts e.a. 2009: 142-143). *Modeling* houdt in dat studenten niet enkel geconfronteerd worden met handelingen, maar ook met de gedachten van de student die de taak uitvoert. Op die manier krijgt de observerende student inzicht in de achterliggende gedachtepatronen van de schrijvende student. Door die inzet op strategische taalvaardigheid verhoogt observerend leren de leerwinst bij zwakkere schrijvers (Rijlaarsdam e.a. 2008: 71). De observatieoefening koppelt immers ‘het schrijven’ en ‘het leren schrijven’ van elkaar los, zodat er een onderscheid gemaakt wordt tussen “doen” en “leren te doen” (Rijlaarsdam 2005: 11).

Een belangrijke factor voor een observatieopdracht is dat de te observeren persoon zo dicht mogelijk bij de observerende proefpersonen staat (Braaksma 2002). Dat heeft te maken met het positieve effect van *model-observer similarity*. De observator gaat bij het observeren van *peers* sterker geloven in zijn kunnen en zal met meer motivatie aan zijn schrijfoopdrachten beginnen. Bovendien zal ook zijn *self-efficacy* of hoe een leerder zijn capaciteiten voor een verwacht niveau percipieert, toenemen (Schunk & Zimmerman 2007: 7; Raedts e.a. 2009: 143). De modellen staan, ook op het gebied van taalvaardigheid, zo dicht mogelijk bij de observerende studenten. Afhankelijk van het doelpubliek vertrekt de analyse dus vanuit een sterker of een zwakker model. In onze workshops, waarin we werken met talig minder sterke studenten, zijn we telkens vertrokken vanuit de zwakkere schrijver. Zwakke studenten leren immers meer van het reflecteren op de acties van de voorbeeldstudenten die minder goed schrijven, zeker als ze die kunnen vergelijken met de werkwijze van een goede schrijver (Braaksma, Rijlaarsdam & van den Bergh 2002: 406). Omgekeerd leren goede studenten beter van een goed model. Een *coping model* bevindt zich tussen de twee reeds genoemde modellen in. Het is een model dat fouten maakt, maar die fouten verbetert doorheen het schrijfsproces.



Figuur 1: Beeld uit het videofragment bij de observatieopdracht.

Inhoudelijk werd ervoor gekozen om acteurs te gebruiken die werken volgens een script. De teksten die de modellen schrijven, zijn gebaseerd op originele teksten uit voorgaande workshops. Het denkproces van de modellen vindt dan weer zijn basis in de typische kenmerken van goede en minder goede schrijvers in de literatuur. Sterke schrijvers kennen bijvoorbeeld verschillende abstracte tekstpatronen die ze bij het schrijven kunnen invullen om zo meer gestructureerde en georganiseerde teksten af te leveren (Braaksma e.a. 2004). Zwakke schrijvers daarentegen vallen vaak terug op eenzelfde vertellende en associatief opgebouwde tekststructuur (Ferrari e.a. 1998: 483). Braaksma e.a. (2004) en Braaksma (2002) tonen daarnaast aan dat de cognitieve processen die sterke en minder sterke schrijvers gebruiken dezelfde zijn, maar dat sterke studenten de temporele verdeling van die processen veel beter en efficiënter inzetten, net door die kennis van tekstpatronen en genres. Zij noemen dat de *orchestration* van het schrijfproces, een factor die sterk samenhangt met tekstkwaliteit (Braaksma 2002: 46). Minder sterke studenten zouden met behulp van het observerend leren hun kennisbasis gemakkelijker kunnen verruimen en op die manier hun cognitieve processen beter kunnen 'orchestreren'. Het zelf kunnen reguleren van het schrijfproces is immers cruciaal voor goede schrijffprestaties (Schunk & Zimmerman 2007). Werken met acteurs en een script houdt een moeilijke evenwichtsoefening in: de modellen moeten niet enkel geloofwaardige *peers* zijn, maar ook de schrijf- en denkfouten van de studenten moeten duidelijk zijn en geloofwaardig overkomen.

De observatie van een schrijvend model blijkt een efficiënte manier om talig minder sterke studenten metacognitieve strategieën aan te leren. Een goede observatieopdracht kan, naast het aanbrengen van strategieën, ook de motivatie van studenten verhogen door het geloof in zijn/haar eigen kunnen te stimuleren. Door de observatietask te laten voorafgaan aan de collaboratieve schrijfoopdracht, kunnen de studenten de strategieën die ze tijdens het observeren hebben geleerd, inzetten en expliciet maken tijdens de collaboratieve schrijfoopdracht. Dat geeft hen de kans om hun motivatie en

het geloof in zichzelf in een veilige en door de docent gestuurde leeromgeving om te zetten naar een succesbeleving.

Referenties

- Berckmoes, D. & H. Rombouts (2009). 'Verkenkend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs'. Intern rapport Linguapolis. Online raadpleegbaar op: webh01.ua.ac.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkenkend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs_Monitoraat_op_maat.pdf.
- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (2002) "Observational Learning and the Effects of Model-Observer Similarity." In: *Journal of Educational Psychology*, jg. 94, nr. 2, p. 405-415.
- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & B. van Hout-Wolters (2004). "Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes". In: *Cognition and Instruction*, jg. 22, nr. 1, p. 1-36.
- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- De Wachter, L. & J. Heeren (2012). 'TaalVaardig aan de STart. Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven'. In: D. Smakman & L. Willemsen (eds.). *Proceedings of the 2012 "Van Schools tot Scriptie" Colloquium*. Leiden: Leiden University, p. 55-68.
- De Wachter, L. & J. Heeren (2013). "Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 14, nr. 1, p. 19-27.
- De Wachter, L., J. Heeren, S. Marx & S. Huyghe (2013). "Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 14, nr. 4, p. 28-36.
- Ferrari, M., T. Bouffart & L. Rainville (1998). "What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulated learning". In: *Instructional science*, jg. 26, p. 473-488.
- Lowry, P., A. Curtis & M. Lowry (2004) "A Taxonomy of Collaborative Writing to Improve Empirical Research, Writing Practice, and Tool Development". In: *Journal of Business Communication*, jg. 41, nr. 1, p. 66-99.

- Peters, E. & T. Van Houtven (2013). *Schrijfvaardig in het hoger onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de eindstroomfase*. Leuven: Acco.
- Raedts, M., F. Daems, L. Van Waes & G. Rijlaarsdam (2009). "Observerend leren van *peer models* bij een complexe schrijftaak". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, jg. 31, nr. 2, p. 142-165.
- Rijlaarsdam, G. (2005). "Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadvies uit onderzoek verkregen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 6, nr. 4, p. 10-28.
- Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M. Couzijn, T. Janssen, M. Raedts, E. van Steendam, A. Toorenaar & H. van den Bergh (2008). "Observation of peers in learning to write. Practise and research". In: *Journal of Writing Research*, jg. 1, nr. 1, p. 53-83.
- Schunk, D.H. & B.J. Zimmerman (2007). "Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling". In: *Reading & Writing Quarterly*, jg. 23, p. 7-25.

Ronde 2

An De Moor (a) & Pieterjan Bonne (b)

(a) Odisee

(b) Arteveldehogeschool

Contact: an.demoor@hubkaho.be

Pieterjan.Bonne@arteveldehs.be

Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?

1. Inleiding

Taalontwikkelen lesgeven raakt stilaan bekend in het primair en het secundair onderwijs. Ook het hoger onderwijs heeft de taak om de (taal)ontwikkeling van haar studenten te stimuleren en om taalvaardige professionals af te leveren. Toch voelen lesgevers zich niet altijd ondersteund en deskundig om aan de bredere ontwikkeling van hun studenten te werken. Om dit tekort op te vangen, zetten de Arteveldehogeschool en Odisee in op een professionaliseringstraject voor hun docenten. Het eindresultaat is een duurzame vorm van bijscholen met een ondersteunend, didactisch en visueel aantrekkelijk pakket als kroon op het werk.

2. Oorsprong

Na het succes van het (filmpjes)project ‘Taalontwikkellend Lesgeven, hoe doe je dat?’ voor de lerarenopleidingen (kleuter, primair en secundair), klonk de vraag steeds luidter om een pakket te ontwikkelen voor het hoger onderwijs. Docenten, coördinatoren en beleidsmedewerkers zagen brood in de aanpak en in het pakket, maar worstelden toch met de andere, unieke context. Om aan deze nood gehoor te geven, sloegen de Arteveldehogeschool en Odisee opnieuw de handen in elkaar. Ook deze keer konden ze rekenen op de steun van het cultureel genootschap ‘De Orde van den Prince’.

3. Opzet van het project en de workshop

Aan de hand van een theoretisch kader in een eigen leidraad enerzijds, en van authenticiteit en kwalitatief hoogstaand beeldmateriaal in twee verschillende opleidingen anderzijds krijgen de deelnemers een beeld van de principes van taalontwikkellend onderwijs. De aandacht van het project ligt in het bijzonder op methodieken om de taalvaardigheid van studenten te verhogen, gekoppeld aan een breder kader om vakdocenten te professionaliseren.

4. Professionaliseringstraject

Het professionaliseringstraject in de opleiding ‘Bachelor in de Verpleegkunde’ van de Arteveldehogeschool illustreert volgens de zeven pijlers van duurzaam nascholen (Van den Branden 2013) hoe zinvol investeren in dit project is.

4.1 Concrete zorg (*intrinsieke motivatie*)

De opleiding ‘Verpleegkunde’ heeft een erg diverse instroom met veel tso-, bso- en NT2-studenten. Docenten zijn niet altijd even gelukkig met het taalniveau van de studenten. Vooral tijdens het verbeteren van de bachelorscripties vieren negatieve gevoelens hoogtij. Nochtans is taal een belangrijke competentie van de verpleegkundige. Verpleegkundigen hebben een uitgesproken communicatieve rol: ze gaan in interactie met artsen, patiënten, familie, collega’s, etc. Ze moeten in één zin de spreekwoordelijke vinger op de wonde kunnen leggen of bondig een schriftelijke overdracht van een patiënt verzorgen. Toch voelen veel docenten zich niet zeker genoeg om taalfeedback te geven en aan deze competentie te werken.

4.2 Meerdere momenten

Het traject werd uitgerold tijdens het eerste semester van het academiejaar 2013-2014. Tijdens dit semester woonden een taalcoach en een taalexpert minstens acht lessen per docent bij. Direct na de les (meestal persoonlijk, soms via e-mail) kreeg de docent uitgebreid feedback. Daarnaast kreeg de docent concrete doelen en was er ook de mogelijkheid om lessen vooraf te laten screenen of samen voor te bereiden. Aan het eind van het traject was elke docent gedurende minstens 12 uur geobserveerd.

4.3 Drie componenten

- *een bewustwording*: tijdens twee opleidingsvergaderingen kregen de docenten een voorstelling van de didactiek, evenals een uiteenzetting over de mogelijke winst voor de studenten, de docenten en de opleiding.
- *een kenniscomponent*: de docenten kregen aan het begin van het traject een vorming rond de principes van taalontwikkelen lesgeven. De kenniscomponent is nu geformaliseerd in de leidraad van het didactisch pakket.
- *ondersteuning bij de toepassing en integratie*: de ondersteuning was tweeledig. Aan de ene kant was er de aanwezigheid in de lessen en direct inzetbare feedback. Aan de andere kant konden docenten ook lessen vooraf laten screenen of de taalcoach in de voorbereidingen betrekken. De docenten vonden dit een warme maar ook erg intensieve omkadering.

4.4 Morele, praktische en inhoudelijke steun van de directie

De directie uitte, expliciet en voor het volledige team, haar steun voor het project. Ze maakte tijd tijdens verschillende opleidingsvergaderingen en waardeerde de inzet van de docenten met een klein percentage in hun opdracht. Na het project stuurde de directie een vervolg van het project aan via een nieuwe cel 'Taal'.

4.5 Steun vanuit eigen team

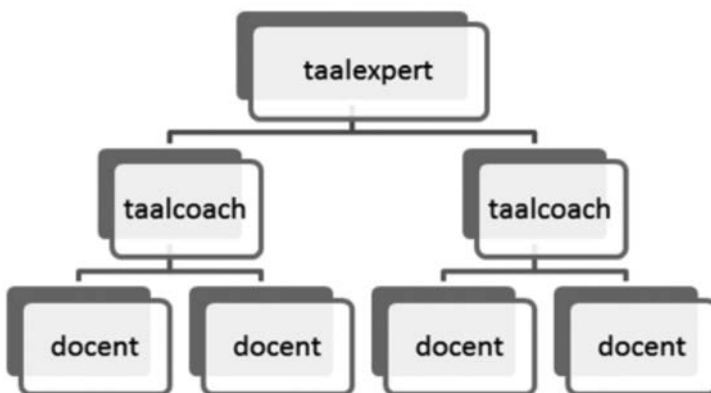
Alle docenten werden geïnformeerd over het project, werden betrokken van bij het begin en werden ook tijdens en na het traject op de hoogte gehouden. Ook docenten die niet van bij het begin waren ingestapt, konden te allen tijde terecht bij de taalcoaches voor info en hulp.

4.6 Intervisie

Een leuke nevenwerking die in een opvolgtraject actiever zal worden uitgewerkt, was de spontane intervisie. Docenten gingen steeds vaker bij elkaar te rade en ook collega's die niet gevormd werden, begonnen aan te sluiten bij deze informele overlegmomenten. Voor sommige vakgroepen gaf het project een extra stimulans om volledige cursussen en lessenreeksen te herwerken. Ook met betrekking tot toetsbeleid gaf het positieve uitlopers, zoals 'betere scoringsformulieren', 'individuele oefenmodules' en 'meer gefundeerde feedback voor studenten'.

4.7 Nascholer wordt overbodig

De structuur van het professionaliseringstraject is afgebeeld op onderstaand schema.



Figuur 1: structuur professionaliseringstraject 'Taalontwikkend lesgeven in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?' (Verpleegkunde – Arteveldehogeschool) (Bonne & Neuttiens 2014).

De taalexpert onderlegde de twee taalcoaches in de principes van taalontwikkend lesgeven en coachte hen in het begeleiden van de docenten. Aan het eind van het project waren de taalcoaches voldoende gevormd en ervaren om de rol van taalexpert op te nemen. Ook de docenten konden een trapje opklimmen, als ze dit wilden. Tijdens de spontane intervisie waren er al docenten die zich in deze rol duidelijk comfortabel voelden. Een van de twee taalcoaches was van de opleiding 'Verpleegkunde' zelf. Zij blijft in de opleiding. Onze andere taalcoach was van een algemene dienst. Zij kan nu aan het hoofd komen van een nieuw traject binnen een andere opleiding.

5. Didactisch pakket

De kroon op het werk was de ontwikkeling van een didactisch pakket, gebaseerd op de ervaringen bij het eerste pakket en op de ervaringen bij dit professionaliseringstraject.



Het pakket bevat:

- een *leidraad*, afgestemd op het hoger onderwijs (een theoretisch kader, geïllustreerd met praktijkvoorbeelden);
- authentiek, professioneel opgenomen *beeldmateriaal* uit twee diverse, niet-talige opleidingen (enerzijds in een aula met 200 studenten en anderzijds tijdens een college met 40 studenten);
- drie *tools* om direct mee aan de slag te gaan.

Het is de neerslag van het theoretisch kader (de kenniscomponent) en het vertrekpunt voor docenten om individueel of in groep, zelfstandig of begeleid, aan de eigen lespraktijk te werken. Zo kunnen ze niet alleen hun vakdoelen beter bereiken, maar ook hun studenten activeren en motiveren en een taalontwikkende surplus toevoegen.

Referenties

- Bonne, P., A. De Moor, D. Van Hoyweghen & J. Vrijders (2014). *Taalontwikkelen in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?* Gent: Academia Press.
- Bonne, P. & T. Neuttiens (2014). 'Meer rendement als docent. Een duurzaam professionaliseringstraject binnen de opleiding Bachelor in de Verpleegkunde'. Voor AUGent, Seminarie Onderwijskunde 2014.
- Van den Branden, K. (2013). 'Wanneer hebben nascholingen voor leerkrachten duurzame effecten?' Online raadpleegbaar op: <http://duurzaamonderwijs.com/2013/12/11/1114/>.

Ronde 3

3

Carolien Frijns

Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven

Contact: carolien.frijns@arts.kuleuven.be

Wie durft de draaideur te nemen? De betekenis van taakgerichte taalvaardigheidsdidactiek voor het hoger onderwijs

1. Inleiding

Hoe kunnen we studenten degelijk voorbereiden op hun toekomstige beroepsuitoefening? Kan dat met levensechte taken, in interactie met elkaar én vanuit het idee dat fouten een *hotspot for learning* zijn? In deze workshop exploreren we de betekenis en mogelijkheden van een taakgerichte aanpak voor het hoger onderwijs. Samen zoeken we een antwoord op de vraag hoe we taken kunnen bedenken, waarbij de hogeschool en het werkveld in rijke verbinding met elkaar staan. Alsof er een draaideur tussen beide staat die de stroom continu voedt. We vinden inspiratie in casussen uit opleidingen die, naar aanleiding van Vlaamse onderwijsinnovatieprojecten in het hoger onderwijs, het taakgerichte pad zijn ingeslagen.



Figuur 1: Studenten Bedrijfscommunicatie (KU Leuven) stellen hun campagne voor, ontwikkeld aan de hand van een taakgericht instrument voor het hoger onderwijs (foto: Carolien Frijns).

2. Taakgericht onderwijs

De vraag is hoe we studenten het best voorbereiden op hun toekomstige beroepsuitoefening. Wat moet een leerkracht bijvoorbeeld weten, kunnen en zijn? En een psycholoog? Of een laborant? Op basis van gesprekken met docenten in het hoger onderwijs en professionals in het werkveld kunnen we een competentiematrix opstellen die de belangrijkste kennis, attituden en vaardigheden in kaart brengt. Een volgende vraag is dan hoe studenten die competenties zo optimaal mogelijk verwerven: al luisterend, al doende of beide? Via droge oefeningen en/of aan de hand van levensechte situaties?

Voor het beantwoorden van bovenstaande vragen kan taakgericht onderwijs, vooral bekend in het lager onderwijs en in lessen Nederlands als tweede taal, inspiratie bieden. Taakgericht onderwijs vertrekt vanuit het idee dat “mensen taal verwerven om er functionele, communicatieve dingen mee te doen en door er functionele dingen mee te doen. Al doende leren, met andere woorden” (Van den Branden 2000: 3). Het idee is dus dat mensen taal leren door taal te gebruiken, veeleer dan door invuloefeningen over taal te maken. Een dergelijke opvatting impliceert dat taalleerders veel moeten oefenen. In de klas, maar ook in de samenleving, waar ze de kans krijgen om aan het dagelijkse leven deel te nemen.

3. Taakgericht onderwijs in het hoger onderwijs

Bovenstaand idee is ook toepasbaar op het hoger onderwijs dat, zeker in het geval van praktijkgerichte opleidingen, studenten moet opleiden voor een concrete beroepsuitoefening en dus gericht is op vaardigheden die professionals in spe nodig hebben. De focus op vaardigheden betekent evenwel niet dat taakgericht onderwijs gelijk staat aan ‘zomaar iets doen’. Het betekent ook niet dat er geen plaats is voor theorie of kennisoverdracht. Integendeel. De vraag is niet of kennisoverdracht kan of niet, maar welke plaats die overdracht in een opleiding krijgt: geïsoleerd, waarbij er van studenten verwacht wordt kennis te reproduceren, of ingebed in een uitdagende taak, waarbij studenten kennis moeten verwerken en toepassen om de taak te kunnen voltooien?

Marloe Mentens, docente Nederlands als eerste en tweede taal in beroepsopleidingen voor volwassenen, probeert in haar didactische aanpak de school en het werkveld met elkaar te verbinden. Zij zegt over het verwerven van communicatieve vaardigheden het volgende: “Lesmateriaal mag niet zomaar een invuloefening zijn, want dan ben ik ze al kwijt vanaf minuut één. Je moet altijd de band houden met de realiteit. Als ik dat niet doe, dan is de straat meestal interessanter dan mijn bord”.

In het kader van onderwijsinnovatieprojecten in het hoger onderwijs in Vlaanderen zijn een aantal opleidingen het taakgerichte pad ingeslagen. In wat volgt, bespreken we drie voorbeelden.

3.1 Voorbeeld 1: laboranten lossen een (levens-)echte casus op

In het kader van het lopende onderwijsontwikkelingsproject (OOF, Associatie KU Leuven, 2013-2015) *Touch Teach Learn. Handvatten en scenario's om de tablet pc te ontgrendelen voor het hoger onderwijs*¹ veranderden docenten van de opleiding 'Industriële Wetenschappen Chemie' (KHLim) de opzet van een reeks laboratoriumlessen. In plaats van studenten laboratoriumtechnieken te laten observeren en reproduceren, ontwikkelden de docenten samen met de projectmedewerkers casussen. Studenten moesten de technieken zelf ontrafelen en de juiste technieken inzetten om het probleem, vervat in hun casus, op te kunnen lossen. Studenten kregen van een supermarktketen bijvoorbeeld de vraag om besmet gehakt te onderzoeken en de oorzaak van de besmetting te achterhalen. Of ze kregen van de directie van een snoezelzwembad de opdracht om, nadat zwemmers ziek waren geworden, de waterkwaliteit van hun faciliteiten na te gaan.

De studenten filmde hun praktijkhandelen in het laboratorium en presenteerden hun resultaten aan het fictieve controleorgaan 'Agentschap voor Volksgezondheid', dat werd voorgezeten door docenten en medestudenten. Door de lessen op een dergelijke manier op te zetten, voeren studenten (taal)taken uit die authentiek zijn voor de professionele omgeving waarin ze later zullen functioneren.

3.2 Voorbeeld 2: leraren zetten een actieonderzoek op in de klas

In het kader van het eerder genoemde OOF-project zetten studenten 'Lerarenopleiding Lager Onderwijs' (KHLim) een actieonderzoek op. Ze identificeerden een behoefte tot verbetering in hun stageschool en formuleerden acties om aan die behoefte te beantwoorden. De studenten onderzochten bijvoorbeeld hoe ze leesplezier bij hun leerlingen konden verhogen en voerden verschillende acties uit om dat doel te bereiken. Om hun actieonderzoek in beeld te brengen, filmde de studenten hun praktijkhandelen. De ruwe beelden bewerkten ze tot een videoverslag, waarin ze hun handelen van commentaar voorzagen. Dat verslag deelden ze via een *Facebook*-groep met medestudenten en docenten, die hun aanpak van feedback voorzagen. Naast het videoverslag schreef elke student een tekstueel verslag van het actieonderzoek.

Door studenten zichzelf te laten filmen en becommentariëren én hun onderzoek door meerdere beoordelaars te laten opvolgen, krijgen studenten kansen om te werken aan:

- *communicatieve vaardigheden* met hun medestudenten als vakgenoten (en op een tweede niveau, in het videoverslag, communiceren met de leerlingen als niet-vakgenoten);
- de *basiscompetenties van de leraar lager onderwijs* zoals die vastgelegd zijn door de Vlaamse regering, bijvoorbeeld 'de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker'

(en op een tweede niveau, in het videoverslag, ‘de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen’).

3.3 Voorbeeld 3: leraren, psychologen, etc. communiceren met niet-vakgenoten

In het kader van het reeds afgeronde OOF-project *Bee-com a 21st century communicator. Een routeplanner voor 21^e-eeuws communiceren met niet-vakgenoten* (Lievens & Frijns 2013; Lievens e.a. 2013) kregen studenten van verschillende opleidingen in Vlaanderen levensechte casussen, waarbij ze moesten communiceren met niet-vakgenoten. Studenten ‘Toegepaste Psychologie’ ontwikkelden bijvoorbeeld een campagne over darmkankerscreening, gericht op anderstalige mannen. Leraren in spe communiceerden met ouders met verschillende achtergronden of ontwikkelden lesmaterialen, aangepast aan de situatie en behoeften van specifieke leerlingen. En studenten ‘Bedrijfscommunicatie’ ontwikkelden een campagne over specifieke universitaire opleidingen, gericht op juiste informatieverstrekking aan leerlingen in het secundair onderwijs. Om tot een uitgedacht eindresultaat te komen, gingen al die studenten met de *Bee-com* routeplanner aan de slag, die hen ondersteunde bij zowel de conceptualisering als bij de uitvoering van de communicatie.

4. Tot slot: doorgedraaid?

In deze workshop bekijken we wat taakgerichte taalvaardigheidsdidactiek inhoudt en wat het voor taal- en niet-taalkvakken in het hoger onderwijs kan betekenen. We ontwikkelen zelf een eerste versie van een taakgerichte activiteit, afgestemd op een specifieke opleidingscontext. Tot slot bekijken we welke rol de docent in een taakgerichte omgeving opneemt. Is hij degene die zelf het meest aan het woord is of is hij vooral een omgevingsschepper die de draaideur zoveel mogelijk draaiende houdt?

Referenties

- Lievens, J. & C. Frijns (2013). “Bee-com a 21st century communicator. A didactic toolkit for user-centered communication design in higher education.” In: *REM – Research on Education and Media*, jg. 5, nr. 1, p. 119-131.
- Lievens, J., C. Frijns, M. Kragten, L. Luyten, S. Jans, B. Geerts & K. Nicolay (2013). ‘Bee-com a 21st century communicator. Een routeplanner voor 21e-eeuws communiceren met niet-vakgenoten’. Leuven: Associatie KU Leuven. Online raadpleegbaar op: <https://associatie.kuleuven.be/np/beecom/>.
- Van den Branden, K. (2000). “Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop...)”. In: *Vonk*, jg. 29, nr. 3, p. 3-19.

Noot

¹ Het OOF-project Touch Teach Learn. Handvatten en scenario's om de tablet pc te ontgrendelen voor het hoger onderwijs wordt uitgevoerd door een multidisciplinair team bestaande uit dr. Jeroen Lievens (FIIW, KU Leuven @ KHLim), Carolien Frijns (CTO, KU Leuven) en Marnik Lenaerts (i-NET, KHLim). In elke deelnemende opleiding is er een tabletcoach aangesteld die docenten bij de geïntroduceerde onderwijsvernieuwing ondersteunt.

Ronde 4

Bart Deygers (a) & Sibbo Kanobana (b)

(a) CTO, KU Leuven

(b) Universiteit Gent

Contact: *bart.deygers@arts.kuleuven.be*

sibbo.kanobana@ugent.be

De lerarenopleiding en didactische vernieuwing: katalysator of weerstand?

1. Inleiding

Aan de Universiteit Gent krijgen toekomstige leerkrachten Nederlands de kans om mee te werken aan taakgerichte workshops 'Academisch Nederlands' voor anderstalige studenten. Tijdens de stage kunnen de stagiairs in kleine groepjes en op een interactieve manier anderstalige studenten begeleiden in hun academische taalontwikkeling. Deze bijdrage bekijkt de effecten van een stage in deze atypische context op de *teaching beliefs* van toekomstige leerkrachten.

Het onderzoek bestaat uit twee complementaire delen. Voor het longitudinale luik werden gedurende een jaar 5 stagiairs van de Specifieke Lerarenopleiding (SLO) Nederlands maandelijks geïnterviewd. Om na te gaan of de resultaten van het longitudinale luik representatief zijn voor de totale populatie, werden alle voormalige stagiairs die vandaag in het secundair onderwijs lesgeven, gecontacteerd. Het ging om 18 respondenten die gelijkaardige vragen beantwoordden aan de hand van een online vragenlijst. De resultaten geven een duidelijk beeld van de sterktes en zwaktes van lerarenopleidingen en van de stagepraktijk. Ze beklemtonen in de eerste plaats hoezeer de typische stagecontext de traditionele didactiek repliceert en innovatie uit de weg gaat.

2. De maatschappelijke context

De context van het onderwijs is veranderd. In 20 jaar tijd is een meertalige studentenpopulatie de norm geworden (Agirdag 2009; Van Avermaet 2012). Meer dan 12% van alle leerlingen in het lager en secundair onderwijs spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands; in stedelijke contexten betreft het zelfs meer dan 30% van alle leerlingen. Tegelijkertijd zien we dat de onderwijsstrategieën van de Vlaamse leerkrachten niet erg veranderd zijn. Ex cathedra lesgeven met een focus op eenrichtingskennisoverdracht is de norm en een vernieuwende aanpak blijft de uitzondering (Vieluf e.a. 2013).

3. Theorie vs. praktijk

De resultaten van dit onderzoek bevestigen dat theorie die niet samengaat met praktijkervaring geen invloed heeft op de didactische aanpak van toekomstige leerkrachten. Uit vorig onderzoek bleek trouwens ook dat ervaring vaak meer effect heeft op toekomstige leerkrachten dan alleen theorie (Cabaroglu & Roberts 2000; Busch 2010; Hiebert & Morris 2012).

De SLO promoot in haar theoretische klassen een vernieuwende pedagogische aanpak en de stagiairs zijn ervan overtuigd dat ze deze pedagogische theorie kennen. Toch maken ze daar in de praktijk nauwelijks tot geen gebruik van. Bovendien blijkt dat ze zich niet bewust zijn van bepaalde aangeleerde theoretische concepten die ze wel gebruiken in de praktijk. Er is dus een kloof tussen de theorie die ze gestudeerd hebben en wat ze in de praktijk denken te doen.

De stage in de workshops is relatief kort (20u), waardoor men zou kunnen stellen dat de invloed van deze stage relatief klein is. Toch valt op dat alle 5 respondenten uit de focusgroepen en 16 van 18 ex-stagiairs die de vragenlijst invulden, aangeven dat hun onderwijsvisie en onderwijspraktijk erdoor beïnvloed werd, zowel op pedagogisch als op intercultureel vlak.

4. Een interculturele ervaring

Causey e.a. (2000) geeft aan hoe de studentenpopulatie van de lerarenopleiding vooral bestaat uit studenten uit de dominante cultuur en de middenklasse. Dat is niet anders aan de UGent, waar tussen 2009 en 2013 geen enkele student uit een etnisch-culturele minderheid deelnam aan de SLO Nederlands. Bovendien wordt in het curriculum van de SLO Nederlands relatief weinig tijd gependend aan interculturele gevoeligheden of aan NT2-didactiek. Toch blijkt het opportuun om toekomstige leerkrachten Nederlands de kans te geven om in contact te komen met niet-moedertaalsprekers (Busch 2010).

Op intercultureel vlak geven de stagiairs aan dat de workshops hun visie op NT2'ers vormgeven. Voor hun stage dachten ze dat anderstalige nieuwkomers aan de universiteit een lager niveau Nederlands zouden hebben en dat ze uitsluitend een lagere sociaaleconomische status (SES) hadden. Ze waren zich ook niet altijd bewust van de verschillen tussen allochtone studenten die in het Nederlands naar school gingen en nieuwkomers die geen Nederlandstalige vooropleiding hadden gevolgd.

5. Pedagogische vernieuwing

Op pedagogisch vlak hadden de workshops ook een invloed op de stagiairs. Alle stagiairs gaven aan dat de context van het secundair onderwijs hen weinig ruimte gaf voor vernieuwing. Dat bleek uit hun ervaring als student of leerling en uit hun ervaring tijdens andere stages in het secundair onderwijs. Daarbij waren een starre hiërarchie en transmissieonderricht de norm, terwijl interactief lesgeven niet aangemoedigd werd of zelfs werd afgeraden. Ondanks deze ervaringen konden de workshops de stagiairs voldoende motiveren om een andere aanpak uit te proberen in contexten die niet altijd open bleken voor vernieuwing.

De workshops gaven de stagiairs de kans om ervaring op te doen in een nieuwe, niet-bedreigende omgeving, waar ze aangezet werden om te interageren met leerlingen en studenten. Deze ervaring deed de stagiairs kritisch reflecteren op de meer traditionele manier van lesgeven en gaf hen de ruimte om meer spontaneïteit te aanvaarden in de klas.

In het begin van de workshops gaven de stagiairs intuïtief aan dat ze een voorkeur hadden voor klassikale eenrichtingsinstructie voor een groep studenten. Na enkele workshops durfden ze echter tijdens hun andere stages in het secundair onderwijs een nieuwe aanpak uitproberen.

6. In het secundair onderwijs?

De stagiairs waren niet overtuigd van het belang van een hiërarchische relatie tussen leerkracht en leerling. Zowel de stagiairs als het hoofd van de SLO Nederlands vrezen echter dat de cultuur van de school waar ze zullen lesgeven hen niet de nodige ruimte zal geven voor een minder hiërarchische aanpak. Dat blijkt bovendien ook uit de antwoorden van de online vragenlijst. 11 van de 18 respondenten geeft aan een eerder collaboratieve aanpak te hebben in hun dagelijkse lessen. Zij die dat niet doen, verwijzen naar de heersende cultuur van de school als verklaring.

Het hoofd van de SLO Nederlands en de stagiairs kaarten allemaal het belang van praktische ervaring aan om *teaching beliefs* en onderwijspraktijk te beïnvloeden. Ze

beklemtonen tevens dat een lerarenopleiding in harmonie moet zijn met de sociale werkelijkheid en de onderwijscontext. In het Vlaamse onderwijs is studiesucces vaak gedetermineerd door de thuistaal en de socio-economische status van de leerling (De Wit e.a. 2000; Smet 2011; Lievens 2013). In deze context lijkt het evident dat de lerarenopleiding aan toekomstige leerkrachten de *tools* aanreikt om studenten uit die kansengroepen (zoals anderstaligen en studenten met een lage SES) te versterken.

7. Conclusie

De resultaten geven aan dat de impact van de ervaring niet noodzakelijk correleert met de duur van de ervaring. Verder blijkt dat een ervaringsgerichte lerarenopleiding *teaching beliefs* en de onderwijspraktijk kan beïnvloeden en veranderen (Basturkmen 2012).

De stagiaires verwierpen theorie die niet gedragen werd door praktijkervaring (Cabaroğlu & Roberts 2000; Mattheoudakis 2007). Bovendien bleken ze de kennis die ze geleerd hadden in theoretische lessen niet bewust te integreren in hun onderwijspraktijk. Dus, hoewel leraren-in-opleiding heel wat theoretische kennis vergaren, blijkt die kennis geen invloed te hebben op hun didactische aanpak (Woods & Çakır 2011). De lerarenopleiding is bijgevolg het meest effectief als ervaringsgerichte opleiding (Borg 2006). Daarom lijkt het aangewezen om leraren-in-opleiding via ervaring kennis te laten maken met enerzijds een breed aanbod aan onderwijsbenaderingen en anderzijds met verschillende contexten. Op die manier kunnen hun bestaande *teaching beliefs* uitgedaagd en zelfs uitgebreid worden.

Referenties

- Agirdag, O. (2009). "All Languages Welcomed Here". In: *Educational Leadership*, jg. 66, nr. 7, p. 20-25.
- Basturkmen, H. (2012). "Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices". In: *System*, jg. 40, nr. 2, p. 282-295.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londen/New York: Continuum.
- Busch, D. (2010). "Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change". In: *Language Teaching Research*, jg. 14, nr. 3, p. 318-337.
- Cabaroğlu, N. & J. Roberts (2000). "Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme". In: *System*, vol. 28, nr. 3, p. 387-402.

- Causey, V.E., C.D. Thomas & J.B. Armento (2000). "Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education". In: *Teaching and Teacher Education*, jg. 16, nr. 1, p. 33-45.
- De Wit, K., P. Van Petegem & S. De Maeyer (2000). *Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs: het beleid inzake kansengelijkheid*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hiebert, J. & A.K. Morris (2012). "Teaching, Rather Than Teachers, As a Path Toward Improving Classroom Instruction". In: *Journal of Teacher Education*, jg. 63, nr. 2, p. 92-102.
- Lievens, S. (2013). 'Diversiteit aan de UGent: de in- en doorstroom van kansengroepen in cijfers'. Unpublished policy document.
- Mattheoudakis, M. (2007). "Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study". In: *Teaching and Teacher Education*, jg. 23, nr. 8, p. 1272-1288.
- Smet, P. (2011). 'Leerlingen BSO - Slaagkansen hoger onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vsko.be>.
- Van Avermaet, P. (2012). "Who is afraid of multilingualism in school? Linguistic diversity as a resource for learning". Presentatie op seminarie van de Language Policy Unit. Straatsburg: Raad van Europa. 15 maart 2013. Online raadpleegbaar op: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2012_Conf/SemMarch12_Report_EN.pdf.
- Vieluf, S., D. Kaplan, E. Klieme & S. Bayer (2013). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from TALIS*. Paris: OECD.
- Woods, D. & H. Çakır (2011). "Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching". In: *System*, jg. 39, nr. 3, p. 381-390.

Kathleen Leemans

Odissee

Contact: kathleen.leemans@odisee.be

De essentiële rol van het vak Nederlands in interdisciplinaire projecten. Zakelijk communiceren in een authentieke leeromgeving

1. Inleiding

Hoe kunnen we studenten in de professionele bacheloropleidingen betrekken bij geïntegreerd en authentiek taalvaardigheidsonderwijs? In boeiende, interdisciplinaire projecten leggen studenten vanaf het eerste jaar in de professionele bachelor ‘Bedrijfsmanagement’, reële contacten met de bedrijfswereld. Kennis van communicatievaardigheden en deze vlot in de praktijk kunnen toepassen, zijn bij die eerste contacten met de bedrijfswereld noodzakelijk. Studenten ontplooiën competenties, communicatieve vaardigheden en meervoudige geletterdheid.

Docenten werken vakoverschrijdend samen en erkennen de essentiële rol van het vak Nederlands in interdisciplinaire projecten. Het eindresultaat vertaalt zich in een beeldvormend of evaluerend rapport en in een presentatie. In de eerste bachelor beperkt de doelgroep zich tot de docenten; in de tweede bachelor presenteren de studenten het resultaat voor een panel van externen. De projecten zijn bijzonder relevant en slaan een brug tussen de hogeschool en het werkveld.

2. Interdisciplinaire projecten

In het eerste jaar van de professionele bacheloropleiding ‘Bedrijfsmanagement’ ontwikkelen studenten hun taalvaardigheid. Werkgevers verwachten een waaier aan taalvaardige competenties. De eerste taak van de taaldocent bestaat erin de studenten te overtuigen dat taal in elke bedrijfstak een sleutel tot succes is. Die overtuigingskracht putten we uit direct contact met de bedrijfswereld en uit authentiek taalvaardigheidsonderwijs.

Als taaldocent een taalrijke omgeving aanbieden, betekent dat we nauw aansluiten bij het werkveld en taalsimulaties aanvullen met authentieke opdrachten. Bovendien willen we het schrijfonderwijs niet langer geïsoleerd aanbieden, maar integreren in vak-

onderwijs. In het eerste semester van de eerste bachelor, volgen studenten het vak ‘Communicatievaardigheden’. *Communicatiewijzer* reikt theoretische achtergrondkennis aan om professionele communicatievaardigheden te ontwikkelen (Baert & De Witte 2010). Vanaf het tweede semester volgen projecten waarin we taal geïntegreerd aanbieden.

In de opleidingsonderdelen ‘Project Logistiek Management I’, ‘II’ en ‘III’ slagen we erin om studenten stapsgewijs op te leiden tot meervoudig geletterde beroepsbeoefenaars. We respecteren daarbij de didactische principes van Vygotsky’s pedagogische ‘zone van naaste ontwikkeling’. Taken moeten leerlingen uitdagen en moeten net iets boven hun vaardigheid van dat moment liggen. Dat wordt vaak aangeduid met ‘n+1’, de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ (Lemmens 2014).

3. Project Logistiek Management I: Project Inkoop

In het eerste jaar van de professionele bachelor ‘Logistiek Management’ werken studenten individueel rond het ‘Project Inkoop’. De verworven theoretische kennis uit het eerste semester passen studenten meteen toe in het tweede semester. In een eerste authentieke praktijkervaring komt een scala aan communicatievaardigheden aan bod.

3.1. Authentiek taalvaardigheidsonderwijs

Studenten krijgen de kans om zakelijk te communiceren in een authentieke leeromgeving door het inkoopproces van een bedrijf te analyseren. In de eerste bachelor mag dat bedrijf zich binnen de vertrouwde omgeving van de student bevinden. In dit verkennende onderzoek leert de student gegevens te verzamelen door middel van bronnenonderzoek. Daarnaast ontwikkelen studenten diverse andere competenties: ‘plan- nen’, ‘interviews afnemen’, ‘gegevens analyseren’, ‘processtroomdiagrammen opstellen’ en ‘informatie evalueren’. Zelfreflectie en zelfevaluatie spelen bij alle (taal)taken een centrale rol en worden besproken in schriftelijke reflectieverslagen en mondelinge feedbacksessies.

In dit taalrijk project stimuleren docenten meervoudige geletterdheid. De student ontplooit zijn professionele communicatievaardigheden in een authentieke omgeving. De taaltaken zijn erg divers: ‘telefoneren’, ‘mailen’, ‘interviewen’, ‘rapporteren’, ‘reviseren’ en ‘reflecteren’ over het proces en het product. De student geeft zijn kerncompetenties als startende beroepsbeoefenaar stilaan vorm. *Tekstvaardig*, tekstgids (Baert & De Witte 2010) en werkboek, dienen als leidraad om communicatievaardigheden in de praktijk om te zetten en om het beeldvormende en evaluerende rapport vorm te geven. Studenten respecteren vormelijke criteria, de huisstijl van de hogeschool en professio-

nele conventies. Ten slotte presenteert en verdedigt elke student zijn rapport in een *elevator pitch*.

3.2. Interdisciplinaire samenwerking tussen vakdocenten en docent Nederlands

Gedurende het proces ondersteunen de vakdocent en taaldocent de studenten om het onderzoek en de verslaggeving op een geijkte manier uit te voeren. De vakdocent geeft workshops over Gantt-schema's en de taaldocent voorziet workshops over 'communiceren', 'interviewtechnieken', 'rapporteren' en 'reflecteren'. Na elke stap in het proces voorzien we relevante feedbacksessies. Tijdens die feedbacksessies werken de vak- en taaldocent nauw samen. Door een goede wisselwerking en gegevensstroom bewaken de docenten de vooruitgang van de student.

3.3. Evaluatie

Bij de evaluatie houden we rekening met zowel het proces als met het product. Proces- en productgeoriënteerde schrijfondersteuning blijkt een succesfactor te zijn. 50% van de punten wordt gegeven door de lector 'Logistiek' en 50% van de punten door de lector 'Communicatievaardigheden'. De lector 'Communicatievaardigheden' is bovendien "de motivator en stimulator van het taalleerproces dat de studenten doorlopen" (Warrenaar 2012).

4. Project Logistiek Management II: een authentieke casus

Wanneer de studenten in de tweede professionele bachelor starten met 'Project Logistiek Management II', zijn ze inmiddels vertrouwd met de tekstsoort van het rapport en de werkwijze tijdens workshops en feedbackmomenten. Docenten zetten de leerlijn van het taalontwikkellend lesgeven verder. Uit de resultaten van studenten blijkt dat hun professionele communicatievaardigheden al deels verfijnd zijn. In het tweede jaar wordt de casus stilaan complexer. Het bedrijf bevindt zich niet meer binnen het vertrouwde netwerk en de resultaten dienen niet louter voor de docenten, maar voor een panel van professionele externen.

4.1. Interdisciplinaire samenwerking met externe opdrachtgever

In het tweede jaar van de professionele bacheloropleiding werken twee vakdocenten en een taaldocent intensief samen om een professioneel resultaat te bewerkstelligen. Alle docenten zijn betrokken bij het proces: van instructie tot eindproduct (Antink & 't Hart 2013). De docenten verzorgen de contacten met de opdrachtgever; in dit geval:

de Haven van Gent. De rol van de externe opdrachtgever biedt studenten een authentieke stimulans om correct te communiceren. In de opleiding 'Logistiek Management' is de Haven van Gent bovendien het bedrijf bij uitstek om mee samen te werken. De Haven van Gent biedt elk jaar een relevante onderzoeksvraag aan en deze werkwijze waarborgt de waardevolle authenticiteit van de taaltaken.

4.2. *Authentiek taalvaardigheidsonderwijs*

De zone van de naaste ontwikkeling is ook in deze casus van toepassing. De moeilijkheidsgraad van de projecten bouwen we stapsgewijs op. De studenten werken in teams aan hun casus en presenteren het eindresultaat voor een panel van externen. De teams bestaan uit vier studenten en dit groepsproces vraagt een andere aanpak. Studenten bekwamen zich in 'vergaderen', 'notuleren', 'collaboratief schrijven', 'peerfeedback geven' en 'presenteren'. Ze bewaken hun vooruitgang en samenwerking in een logboek. Net als in de eerste bachelor, wordt benadrukt dat het schrijven in verschillende terugkerende stadia gebeurt (Kerkhofs & Peters 2012). Tijdens de feedbacksessies krijgen studenten feedback op de teksten die ze hebben voorbereid en ingeleverd, zowel van de taaldocent als van de medestudenten (Alladin & Kelter 2007).

Voor deze integrale opdracht werken studenten zelfstandig en probleemoplossend, waarbij ze hun achtergrondkennis op een professionele en projectmatige wijze inzetten. Verschillende authentieke taaltaken komen aan bod: 'contacten verzorgen', 'uitnodigingen schrijven', 'teksten voor nieuwsbrieven schrijven', 'de finale presentatie' en 'een netwerkmoment verzorgen' en ten slotte 'een panelgesprek voeren'.

4.3. *Resultaat*

Een bijzonder geslaagde en relevante taaltaak bleek het panelgesprek te zijn. Verschillende professionals uit de Haven van Gent, het lectureteam en de douane waren aanwezig om de finale presentatie bij te wonen. Het panelgesprek bleek een vruchtbare kruisbestuiving te zijn tussen studenten en (toekomstige) werkgevers. Nieuwe inzichten en ideeën werden uitgewisseld. De finale presentatie werd afgesloten met een informeel en succesvol netwerkmoment.

5. Slot

De rol van de student als communicator wordt in deze projecten voldoende gevoed en ontwikkeld, ter voorbereiding van de naschoolse carrière (Lievens 2013). Stap voor stap voeren studenten authentieke taaltaken uit waar professionals in het werkveld dagelijks mee geconfronteerd worden. Gaandeweg vergroten studenten het inzicht in

hun eigen taalvaardigheid, die stilaan deel uitmaakt van hun profiel als toekomstige werknemer. De essentiële rol van het vak Nederlands in interdisciplinaire projecten slaat de brug tussen taalgericht vakonderwijs en communicatievaardigheden die verwacht worden in de bedrijfswereld. Tijdens de presentatie gaan we dieper in op interdisciplinaire projecten in professionele bacheloropleidingen. De inspirerende praktijkvoorbeelden kunnen vertaald worden naar andere onderwijsdisciplines.

Referenties

- Alladin, E. & J. Kelter (2007). "Feedback als motor tot schriftelijke taalontwikkeling". In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 72-75.
- Antink, H.G. & P. 't Hart (2013). "Taalontwikkend onderwijs in het hbo. Een voorbeeld van zelfregie". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) (2013). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 176-182.
- Baert, M. & A. De Witte (2010). *Communicatiewijzer*. Wommelgem: Uitgeverij Van In.
- Baert, M. & A. De Witte (2010). *Tekstvaardig tekstgids*. Wommelgem: Uitgeverij Van In.
- Baert, M. & A. De Witte (2006). *Tekstvaardig werkboek*. Wommelgem: Uitgeverij Van In.
- Kerkhofs, G., E. Peters & T. Van Houtven (2012). "Taalontwikkend lesgeven in een academische opleiding: een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) (2012). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 82-87.
- Lemmens, M. (2014). "Van oefenen naar toepassen. Een kijk op taken door de ogen van een takenmaker". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 101, nr. 5, p. 18-21.
- Lievens, J. (2013). "Een routeplanner voor 21^{ste}-eeuwse communicatie. Meervoudige geletterdheid in de praktijk gebracht". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) (2013). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 155-159.
- Warrenaar, P.M.H. (2012). "De taalontwikkeling in het curriculum van Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD); de module 'Rapportage' als voorbeeld". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) (2012). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 95-102.

Wilma van der Westen & Edith Alladin
De Haagse Hogeschool
 Contact: *w.m.c.vanderwesten@hhs.nl*
e.alladin@hhs.nl

Taalontwikkeland leren: de lerende student

1. Inleiding

Een zwakke taalvaardigheid wordt vaak genoemd als (mede)oorzaak van stagnatie of studiestaking in het hoger onderwijs. In de periode 1995-1997 (Van der Westen 1999) zijn bij De Haagse Hogeschool gesprekken gevoerd met stagnerende studenten, onder wie ook ex-studenten van het Voortraject Meertalige Studenten¹ en hun docenten. Hieruit bleek dat in de gevallen waarin opleidingsdocenten een zwakke taalvaardigheid (veelal smal opgevat als woordkennis en grammatica) als oorzaak van stagnatie noemden, de gesprekken met de betreffende studenten uitwezen dat andere factoren dan taalvaardigheid (woordkennis en grammatica) een rol speelden. Uit de gesprekken bleek dat deze ‘andere’ factoren een belangrijker en misschien wel doorslaggevendere rol speelden. Zo bleek meer dan eens dat bepaalde tentamens niet afgelegd waren, omdat de studenten niet wisten dat ze zich daarvoor hadden moeten inschrijven. Zij beschikten dus niet, of niet tijdig, over de noodzakelijke informatie, of handelden daar niet (tijdig) naar. Dat wijst op sociale en academische integratie: studenten die veel contact hebben met medestudenten, horen van elkaar wat nodig is (“heb jij je al ingeschreven voor...?”); studenten die weten hoe een opleiding werkt, stellen zich op de hoogte. Een taalbeleid dat uitgaat van een brede visie op taal, neemt studievoordigheid en studiehouding mee. Daarbij zijn ook zaken als ‘contact kunnen en durven leggen’ en ‘zelfstandig relevante informatie achterhalen’ inbegrepen.

In het meerjarig onderzoek van Van der Westen & Wijsbroek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces bleek dat er geen eenduidige uitspraak over de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces te maken is en dat taalvaardigheid bij studie-uitval nauwelijks een rol speelt. Kennelijk spelen andere factoren een rol. Recent onderzoek naar studiesucces, o.a. dat van Kamphorst (2013), bevestigt dat beeld: “de vele factoren uit psychologische en omgevingsbenaderingen verklaren elk op zich slechts een klein deel van studiesucces en uitval van hbo-studenten”. Uit zijn onderzoek blijkt dat de mate waarin studenten zich sociaal en academisch thuis voelen in hun hbo-leeromgeving indirect van invloed is op studievoortgang, via leerprocesfactoren als ‘zelfvertrouwen’, ‘regelmatig studeren’ en ‘intrinsieke motivatie’. Daaruit zou op te maken zijn dat een integrale aanpak van taalondersteuning van studenten – één die taalvaar-

digheid situeert in de functionele context van leren en het (toekomstig) studeren en aspecten als ‘zelfstandig leren’, ‘de ontwikkeling van een actieve studiehouding’ en ‘het aanreiken van (taal)leerstrategieën’ vanzelfsprekend meeneemt – zoals dat in het Voortraject Meertalige Studenten van De Haagse Hogeschool wordt gehanteerd, wel een duidelijk effect zou kunnen hebben op studiesucces. Bij een dergelijke integrale aanpak is het effect van de afzonderlijke factoren moeilijk te meten.

2. Het Voortraject Meertalige Studenten

In het Voortraject Meertalige Studenten van De Haagse Hogeschool is deze integrale aanpak in 1998 gestart. De aanpak zelf is eerder beschreven (Alladin & Van der Westen 2009; 2010). Deze bijdrage en de workshop tijdens de conferentie geven het effect daarvan op het leren van studenten weer. Deze bijdrage schetst het kader; de film en de workshop tonen de effecten in de praktijk.

In het Voortraject Meertalige Studenten van De Haagse Hogeschool is een aanpak ontwikkeld waarin de focus ligt op het leerproces van de student en waarin de intrinsieke motivatie van de student wordt aangeboord en versterkt (Alladin & Van der Westen 2010). Taalontwikkelen lesgeven wordt ingezet om dit leerproces op gang te brengen en te houden. De kracht van het leren wordt gevonden in de student zelf; in de intrinsieke motivatie. En die kracht vormt de motor voor zijn (taal)leerproces. Als die in aanvang niet aanwezig of te zwak is, wordt de student uitgedaagd en wordt het leerproces aangejaagd. Dat het leerproces van de student centraal staat, houdt overigens niet in dat de docent aan de zijlijn staat. De docent heeft de taak om de student, bijvoorbeeld degene die zich afwachtend opstelt en werkt voor studiepunten, uit zijn comfortzone te halen en te motiveren om voor zichzelf doelen te stellen en om (zelfstandig) te leren. Ook al werkt het onderwijssysteem het werken voor studiepunten in de hand, studenten die ook voor zichzelf leren vanuit een intrinsieke motivatie zouden daarmee wel eens een duurzamer langetermijneffect kunnen bereiken waarmee zij meer kans hebben op studiesucces en een betere startpositie hebben voor de arbeidsmarkt.

In het Voortraject is over een langere periode ervaring opgedaan over hoe je als docent een leerproces kunt initiëren, gebaseerd op een intrinsieke motivatie met als doel een zelfstandige en actieve studiehouding. Ondanks die ervaring speelt elk studiejaar weer het dilemma: voor het op gang brengen, is een sterke docentsturing nodig, terwijl de studenten moeten komen tot zelfregie en grip op hun eigen leerproces. In vrijwel elke groep komt dat dilemma ter sprake. We noemen dat het dilemma van sterke sturing en toch alle ruimte geven.

In 2013/2014 is de aanpak van het Voortraject gefilmd op een zodanige wijze dat het leren van de student centraal staat. Het effect van taalontwikkelen lesgeven op het

leren van de student wordt daarmee zichtbaar. Het publiek ziet vanuit het perspectief van de studenten hoe ze zich binnen deze aanpak ontwikkelen tot intrinsiek gemotiveerde studenten (a) die de bagage hebben om hun eigen taalleerproces in gang te zetten, (b) die werken aan zelf vastgestelde leerdoelen en (c) die een actieve en zelfstandige studiehouding voor het hoger onderwijs ontwikkelen. Taalontwikkelen lesgeven als vorm van activerende didactiek: daag studenten uit, confronteer ze met datgene wat geleerd moet worden, geef ze de ruimte voor zelfregie in het leren en studeren en geef ze de bagage om zelf grip te krijgen en te houden op hun (taal)leerproces. Goed kunnen reflecteren op eigen taal- en studiegedrag en effectief gebruik weten te maken van de feedback van docenten en medestudenten (of daarom vragen) zijn hierin belangrijke aspecten.

3. Taalontwikkelen leren

Taalontwikkelen leren zou omschreven kunnen worden als het leerproces waarin het leren van de benodigde taal voor studie en beroep en weten wat je moet leren, simultaan verloopt met het leren van de taal en weten hoe je die kunt leren. Met andere woorden: welke taalleerstrategieën je daarvoor in kunt zetten. Dit impliceert dat het leren van taal gepaard gaat met een bepaalde mate van (meta)linguïstisch bewustzijn en kennis over een effectief taalverwervingsproces. Taalontwikkelen lesgeven, dat als motor van taalontwikkelen leren fungeert, is gedefinieerd als 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).

Taalontwikkelen lesgeven: twee fragmenten uit Alladin & Van der Westen (2009)

“In taalontwikkelen lesgeven is een belangrijke rol weggelegd voor elke docent van de opleiding (zowel voor de vakdocent, de taaldocent, de tutor als voor de studieloopbaanbegeleider). Je kunt niet van elke docent verwachten dat hij een taaldocent is, maar je kan wel verwachten dat elke docent, uitgaande van taalontwikkelen lesgeven, (mede)verantwoordelijk is voor de (verdere) taalontwikkeling van de student en dat elke docent zijn steentje bijdraagt tot taalrendement”.

“Reflectie op eigen en andermans (taal)handelen staat centraal. Taalontwikkelen lesgeven betekent in de praktijk dat elke docent in het hoger onderwijs ervoor zorgt dat studenten zich adequaat kunnen voorbereiden op lessen, opdrachten en toetsen. De docent zorgt voor voldoende en kwalitatief goede input. Hij heeft een taak in het activeren en aanbrengen van de benodigde voorkennis en is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de interactie met de studenten tijdens de les, maar ook buiten de les. De interactie tussen de docent en de student, het uitdagen tot een hogere kwaliteit van taalproductie en met name het geven van ontwikkelingsgerichte feedback op de geschreven en gesproken taal van studenten staat centraal in taalontwikkelen lesgeven”.

4. Taalontwikkellend leren als resultante van taalontwikkellend lesgeven

Het volgende fragment uit een individueel leerverslag van iemand uit het Voortraject Meertalige Studenten illustreert goed het effect van taalontwikkellend lesgeven op taal leren. Deze studente, Hind, is in februari 2010 naar Nederland gekomen en heeft toen de inburgering gedaan, een van overheidswege verplicht taaltraject met een eindniveau dat beschouwd wordt als ERK-niveau A2. Daarna heeft ze voor haar kinderen gezorgd, had ze voornamelijk contact met mensen uit haar eigen kring en sprak ze nog nauwelijks Nederlands. In oktober 2013 begon ze met het Voortraject Meertalige Studenten en op 19 januari 2014 heeft ze het leerverslag geschreven, na 3,5 maand voortraject. In september 2014 begon ze aan de opleiding Voeding & Diëtetiek.

De studievoortgang wordt gevolgd en wanneer daartoe aanleiding is, wordt de ex-Voortrajecter opgeroepen voor een gesprek. Het voortraject beoogt namelijk een succesvol studieverloop in het hoger onderwijs en dat reikt verder dan het succesvol afronden van dat traject.

Fragment uit een individueel leerverslag van een student van het Voortraject Meertalige Studenten

“ Duidelijke strategieën is voor mij echt essentieel zodat ik vat kan hebben op de communicatieve taken die ik moet uitvoeren hieraan is gebruik maken vvan het woordenboek en woorddossier zeer effectief. Ook veel contact met echt nederlanders en Nederlandse studenten en docenten leggen, stelde mijn docent Wilma voor. Ik heb al mijn leven lang problemen in Nederland met het leggen van contact altijd blijf ik liever op afstand, maar toch die kan ik echt dat verbeteren door inzicht en door te oefenen met andere ouders bij de speelzaal of in de buurt. Het belangrijkste taalleerstrategie is zelfstandig werken aan verbetering van de taal wanneer je lezen ,schrijven en begrijpen van Nederlandse taal goed kunt, dat is een sleutel tot succes. Bovendien moet ik vooral kilometers maken bij de taaltaken die nodig zijn voor het leren van het Nederlands bijvoorbeeld: tegelijk aantekeningen maken en luisteren, studerend lezen, lezen van teksten met een behoorlijke omvang in een beperkte tijd, aanpak, training, mondelinge presentatie, vragen formuleren en schrijven van langere zakelijke teksten.”

Taalontwikkellend lesgeven reikt verder dan de ‘eindstreep’. Eerder is het onderscheid tussen taalontwikkellend lesgeven en taalgericht vakonderwijs geëxploreerd (Van der Westen 2013). Taalontwikkellend lesgeven heeft ‘de taalontwikkeling (in bredere zin) van leerlingen of studenten als doel’, terwijl Taalgericht vakonderwijs (TVO) zich richt op ‘vakonderwijs’ en op ‘de overdracht van de leerstof’. Bij taalontwikkellend lesgeven is taalontwikkeling niet alleen een middel, maar ook een doel. Het doel is dan niet alleen dat de taalvaardigheid zich ontwikkelt opdat studenten succesvol zijn in hun studie en voldoende taalvaardig zijn bij het afstuderen, ook het vermogen om je eigen taalvaardigheid (verder) te ontwikkelen binnen de beroepscontext of om in korte tijd een andere taal te leren, is een doel. Studenten gaan na een studie van een jaar of wat

leven en werken in een multiculturele, meertalige en internationale context. Hierin is sequentiële en simultane meertaligheid eerder normaal dan bijzonder. Voortdurende professionalisering en het bijhouden daarvan wordt in steeds meer beroepen verplicht. Het leren houdt niet op met het behalen van een diploma. De ontwikkelingen in de huidige maatschappij gaan snel en daarmee evolueert ook het beroepenveld en – en dat wordt weleens vergeten – ook de taalvaardigheid.

Het huidige hoger onderwijs zou er weleens de hand in kunnen hebben dat studenten gefocust zijn op het leren voor studiepunten en het begrip ‘studiesucces’ zou weleens te beperkt opgevat kunnen worden wanneer dat enkel gedefinieerd wordt als het behalen van studiepunten en van een diploma. De focus zou verder moeten reiken dan het behalen van een diploma. Het hoger onderwijs leidt studenten immers op tot beginnende beroepsbeoefenaren die binnen hun beroep verder professionaliseren. Daarvoor moet een student weten hoe hij zich verder kan ontwikkelen en moet hij zich daartoe willen inzetten. Dat geldt onverminderd voor de taalvaardigheid, het kunnen en willen werken aan de eigen verdere taalontwikkeling in en voor de toekomstige beroepscontext en burgerschap. Weten hoe dat te doen, is de bagage die studenten nodig hebben. Dat is de meerwaarde van taalontwikkeld lesgeven.

Referenties

- 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.
- Alladin, E. & W. van der Westen (2009). “Taalontwikkeld lesgeven in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 164-168.
- Bonne, P., A. De Moor, D. Van Hoyweghen & J. Vrijders (2014). *Taalontwikkeld lesgeven in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?* Gent: Academia Press.
- Kamphorst, J. (2013). *One size fits all?: differential effectiveness in higher vocational education*. Dissertatie. Groningen: RUG. Online raadpleegbaar op: <http://irs.ub.rug.nl/ppn/370598237>.
- 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.
- Van der Westen, W. (1999). ‘Taalbeleid voor de sector G/G&M: op weg naar een nieuwe aanpak’. Den Haag: De Haagse Hogeschool. Ongepubliceerd.
- Van der Westen, W. (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. 177-191.

- Van der Westen, W. (2011). "Nederlands leren zonder boek". In: *Levende Talen Magazine*, special n.a.v. honderd jaar Levende Talen, p. 108-109.
- Van der Westen, W. (2012). "Al het goede in drieën: naar taalontwikkende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 109-114.
- Van der Westen (2013). "Openbare bijeenkomst Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkend lesgeven: identiek of verschillend?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 166-171.

Noot

¹ Het Voortraject Meertalige Studenten is onderdeel van het Schakeljaar Hoger Opgeleiden van De Haagse Hogeschool. Het schakeljaar is bedoeld voor studenten met een buitenlands of internationaal diploma die in één jaar de taal leren om te studeren aan een Nederlandstalige opleiding. Het traject bestaat onder andere uit de volgende onderdelen: NT2 (van 0 tot ERK-niveau A2), het Voortraject Meertalige Studenten, Training Staatsexamen NT2 II en Engels.

Ronde 7

Bas van Eerd
Hogeschool van Amsterdam
Contact: b.van.eerd@hva.nl

Taalbeleid en taalontwikkend onderwijs bij de Hogeschool van Amsterdam

1. Inleiding

Er is, onder andere ook in de bundels van deze conferentie, veel geschreven over (het verbeteren van) de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs. Ook de Hogeschool van Amsterdam (HvA) heeft zich in de afgelopen jaren gebogen over de vraag hoe haar onderwijs positief kan bijdragen aan de taalontwikkeling van studenten en op welke wijze ze dus vorm kan geven aan taalbeleid.

In deze bijdrage schets ik eerst de achtergronden van het taalbeleid bij de HvA, waarna ik kort inga op de verschuiving van de focus van dit taalbeleid. Die verschuiving heeft taalontwikkellend onderwijs in het hart van het taalbeleid geplaatst. Ik leg uit wat daarvan de basis is en welke acties binnen ons taalbeleid hieruit voortvloeien en wat enkele van onze ervaringen zijn.

2. Achtergronden

In 2012 stemde het College van Bestuur van de HvA in met een contourennota 'taalbeleid'. Hierin werden enkele kaders geschetst waarbinnen de opleidingen van de hogeschool vorm moesten geven aan hun taalbeleid. Deze contouren beschreven kortweg dat studenten feedback moeten krijgen op hun taalvaardigheid (eerst formatief, later summatief), dat er een geïntegreerde beoordeling van taal plaats moet vinden (in plaats van een contextloze, geïsoleerde toetsing) en dat de onderdelen waarop beoordeeld wordt ook in het onderwijs aan bod moeten komen (Eijgelshoven, Van Vliet & Kaak 2012). Een belangrijk instrument dat hierin een rol speelde, was het taalbeoordelingsformulier. Dat formulier, dat opgesteld was aan de hand van onder meer de talige startcompetenties hoger onderwijs (Bonset & De Vries 2009), gaf (vak)docenten de handvatten om studenten op een uniforme wijze te kunnen beoordelen op taal¹ en was bovendien bruikbaar om in te zetten in een geïntegreerde beoordeling.

Een van de beperkingen van het centraal stellen van het beoordelingsformulier voor taal was echter dat de focus redelijk eenzijdig op de talige output van de student lag. Bovendien vermeldde de contouren dat onderwijs vooraf moest gaan aan waar op beoordeeld werd. Dat impliceerde dat taal onderdeel moest worden van het onderwijs. Voor veel docenten bleek het in de praktijk aan te voelen als een verkapte uitbreiding van taken. Vakdocenten en studieloopbaanbegeleiders werden ineens belast met het uitleggen en beoordelen van taal; iets waarvan ze enerzijds vonden dat ze er niet voor waren aangesteld en waarvan ze anderzijds twijfelden aan hun eigen kunnen. Hoewel het taalbeleid juist inzette op een geïntegreerd verhaal, leek het daarmee voor sommige docenten toch nog een geïsoleerde activiteit te zijn. Taalbeleid begon dan weliswaar op de kaart te komen, maar nog niet op de plek waar wij het graag wilden zien.

3. Verschuiving

De invoering van het taalbeoordelingsformulier bij de verschillende opleidingen ging (en gaat) niet zonder training en begeleiding van de docenten. Tijdens deze trainingen en begeleidingssessies viel ons vaak een aantal zaken op:

- docenten lijken niet geheel goed in te kunnen schatten wat van studenten verwacht mag worden;

- docenten zijn zich niet volledig bewust van de rol die taal speelt in de verwerving van vakkennis en -vaardigheden en in toetsing;
- docenten denken bij taal nog steeds vaak aan de lagere taalvaardigheden als spelling en grammatica;
- docenten hebben veel weet van hun eigen vak en de plaats daarvan in het curriculum, maar weinig beeld van wat bij andere vakken en in andere jaren gedaan wordt.

Deze constateringën leidden ertoe dat we ons opnieuw gingen buigen over op welke manier ons onderwijs een positieve bijdrage kon leveren aan de taalontwikkeling van studenten, waarbij niet alleen de output van de student belangrijk was, maar ook de input van het onderwijs: iets waarop we rechtstreeks invloed uit kunnen oefenen. De afgelopen jaren was hierover weliswaar veel literatuur verschenen, maar pas bij het bestuderen van Biggs' ideeën over *constructive alignment* (Biggs 1999), gecombineerd met de gereviseerde taxonomie van Bloom (Iowa State University 2012), vielen de stukjes op hun plek.

Biggs zet met zijn *constructive alignment* het simpele model neer dat allereerst bepaald moet worden wat een student kan (curriculum), waarna gekeken moet worden naar de manier waarop dat goed getoetst kan worden (toetsing) en vervolgens naar wat dat voor het onderwijs betekent (didactiek). De gereviseerde taxonomie van Bloom geeft een indeling van de opbouw van cognitieve vaardigheden gedurende de opleiding (dus makkelijker beginnen en moeilijker eindigen) en een opbouw in de complexiteit van de taak gedurende de opleiding. Deze onderwijskundige ideeën zijn niet nieuw en worden door de hele HvA door veel opleidingen gebruikt. Juist dat gegeven maakte deze ideeën tot de ideale aanknopingspunten voor een totale integratie van het taalbeleid. In wezen leidde de combinatie van taal en onderwijskunde tot de volgende kernvragen bij het taalbeleid:

1. Wat wil je dat een student aan het eind van de opleiding talig kan? (curriculum)
2. Hoe weet je of hij dat ook daadwerkelijk kan? (toetsing)
3. Hoe draagt het onderwijs bij aan het behalen van die doelstellingen? (didactiek)

Deze nieuwe vragen hangen taalvaardigheid rechtstreeks aan de eindcompetenties van de opleiding; taal is de uitsingsvorm voor cognitieve en vakcompetenties. Daarmee plaatsen de vragen het werken aan taal in het hart van het onderwijs. Door werken aan taal te koppelen aan alle activiteiten die plaatsvinden, wordt bijdragen aan de taalontwikkeling een verantwoordelijkheid van de gehele opleiding. Hieronder zal ik per onderdeel kort aangeven waaraan zoal gewerkt wordt binnen het taalbeleid en wat enkele van onze (opvallende) bevindingen zijn.

4. Curriculum

Elke opleiding heeft eindcompetenties. Om in beeld te brengen hoe taal verweven zit in deze competenties, worden de eind- en de tussendoelen geanalyseerd en teruggebracht tot talige opdrachten. Voorbeelden hiervan zijn: 'Kan een criteriumgericht interview houden'. 'Kan een onderzoeksverslag schrijven'. 'Kan een onderzoeksontwerp opstellen'. 'Kan in een stageverslag zijn vorderingen rapporteren'. De vragen die hierna gesteld worden, gaan over de manier waarop de opleiding er zorg voor draagt dat een student deze talige handeling ook uit kan voeren. Waar in het curriculum komt bijvoorbeeld het leren schrijven van een onderzoeksrapport naar voren?

Daarnaast maken we een overzicht van de verschillende schriftelijke toetsvormen, verdeeld over de 16 periodes van de studie, waaruit duidelijk naar voren komt op welke momenten in de studie welke producten gevraagd worden en wat daarvan de kenmerken zijn. Zo vonden we bij een opleiding dat in de eerste twee periodes van het propedeusejaar 19 schriftelijke producten moesten worden ingeleverd (en dus ook nagekeken). We vonden opleidingen waarin er tot in de afstudeerfase geen sprake is van individuele schrijfproducten. We kwamen vaak tegen dat de lengte van de teksten die geschreven moeten worden het aantal van vijf pagina's niet overschrijdt, tot in de afstudeerfase, waar ineens teksten van 40 pagina's geproduceerd moeten worden. Uit de analyse van het curriculum vloeit een aantal aanbevelingen voor toetsing en didactiek voort, maar ook voor eventuele verschuivingen binnen het curriculum.

5. Toetsing

Toetsing is een heikel punt in het hoger onderwijs. Er gaat veel tijd zitten in het beoordelen van schriftelijke producten en de beoordeling is niet altijd even valide of betrouwbaar. Toch worden schriftelijke producten als toetsvorm vaak ingezet. In de opleidingen komen we tegen dat de opdrachtomschrijving voor de toetsen niet of niet voldoende informatie geeft om tot een degelijke tekst te komen. Ook vinden we soms bij opleidingen dat mondelinge vaardigheden getoetst worden door een mc-toets. We zien dat het genre dat gevraagd wordt, niet altijd past bij de doelstellingen van de module, bijvoorbeeld wanneer een betoog de toetsvorm is, maar de doelstellingen slechts beschrijvend van aard zijn en er dus niet met argumenteren gewerkt kan worden. Niet zelden merken we ook dat het docententeam het zelf niet eens is over wat een goede uitwerking van bijvoorbeeld een essay is. Overeenstemming hierover is van groot belang. Alleen op die manier voorkom je immers dat een student bij docent A leert hoe een betoog opgebouwd moet worden, terwijl docent B die opbouw afkeurt.

6. Didactiek

Studenten in het hoger onderwijs worden vaker geconfronteerd met tekstsoorten die ze in hun vooropleiding niet zijn tegengekomen: langere teksten, teksten met meer moeilijke woorden, teksten met abstracte vaktermen en contexten die onbekend zijn, teksten met een ingewikkelde structuur, etc. We merken dat docenten zich niet altijd even goed bewust zijn van de kloof tussen de vooropleiding en het hoger onderwijs. Bovendien moet er in het hoger onderwijs ook een opbouwende lijn zijn in taalvaardigheid, waarbij ruimte moet zijn voor leren en oefenen. Dat betekent dat we niet in de eerste periode van het propedeusejaar een wetenschappelijk artikel in het Engels kunnen laten lezen, zonder dat we daarbij steun bieden. Er is dus een rol weggelegd voor het onderwijs in het studenten actief laten verwerken van de gelezen stof en in het linken van de verschillende vakonderdelen. Die doordachte lijn loopt van het ingangsniveau naar het eindniveau, waarbij de teksten steeds complexer kunnen worden, de onderwerpen abstracter en meervoudig en waarbij de hulp en begeleiding bij het lezen of schrijven van teksten gaandeweg afneemt. Dat betekent dat we kritisch moeten kijken naar het materiaal dat we aanbieden en de didactiek die we inzetten. Context, interactie en taalsteun zijn hierin kernbegrippen. In trainingen met docenten gaan we aan de slag met wat deze abstracte termen kunnen betekenen voor de praktijk van het onderwijs. We screenen bijvoorbeeld samen teksten om de complexiteit ervan te bepalen en de mogelijkheden van taalsteun te onderzoeken. We stellen vragen op die de interactie in de les bevorderen en bespreken goede en slechte voorbeelden. Dit alles draagt bij aan de bewustwording bij docenten dat taal overal is. En dat een verbetering in taal een verbetering in vak kan betekenen.

Als we daadwerkelijk een ontwikkeling willen bewerkstellingen in de taalvaardigheid van onze studenten en als we beroepsbeoefenaars willen afleveren die op het juiste niveau en op de juiste manier functioneren, dan moeten we de hand in eigen boezem steken. Laten we ervoor zorgen dat ons hoger onderwijs onze studenten alle kansen geeft die ze verdienen. Zo gaat het onderwijs weer om leren en kunnen leren.

7. Tot slot

De hierboven geschetste activiteiten vormen de basis voor het taalbeleid van de HvA. De schets is echter niet compleet. Per onderdeel ondernemen we bij sommige opleidingen meer acties; bij andere minder. Daarnaast omvat het taalbeleid nog andere aspecten die bijvoorbeeld gericht zijn op het verbeteren van de taalvaardigheid van de student buiten het reguliere onderwijs heen, bijvoorbeeld in de vorm van remediërende trainingen, (online) zelfstudiemateriaal en taalsprekuren. Deze tekst is echter niet geschreven om een volledig beeld te geven van het gehele taalbeleid van de HvA, maar slechts van een aantal activiteiten die we ontplooiën en van de reden waarom we dat op de gekozen manier doen.

Referenties

- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bonset, H. & J. de Vries (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. Enschede: SLO.
- Eijgelshoven, M., M. van Vliet & M. Kaak (2012). 'Contouren HvA-taalbeleid Nederlands – Engels'. Interne publicatie.
- Iowa State University (2012). "Revised Bloom's Taxonomy". Online raadpleegbaar op: <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revised-blooms-taxonomy/>.

Noot

- ¹ Het beoordelingsformulier hanteerde de beschrijvingen op niveau B2.

Ronde 8

Pieterjan Bonne (a) & Martine Kuggeleijn (b)

(a) Arteveldehogeschool, Gent

(b) Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Contact: Pieterjan.Bonne@arteveldehs.be

m.kuggeleijn@han.nl

Openbare bijeenkomst Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs

1. Inleiding

Het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs is een platform voor ontmoeting en uitwisseling van kennis en ervaringen. Door middel van kennisdeling en kennisvorming wil het Platform bijdragen aan initiëring en verdere ontwikkeling van instellingsbreed taalbeleid in het hoger onderwijs. Het doel van een instellingsbreed taalbeleid is vergroting van het studiesucces en verhoging van de kwaliteit van het hoger onderwijs. Op de HSN-conferentie, de hoogmis van Nederlands in het onderwijs en al zijn aspecten, organiseert het Platform een bijeenkomst in het klein, waarbij mensen kennis kunnen maken met de werking. De platformbijeenkomst focust op kennisdeling en discussie.

2. Kennisdeling

In het onderdeel 'kennisdeling' gaan we in op de luistervaardigheid van studenten tijdens het hoorcollege. De Arteveldehogeschool onderzocht, samen met Howest en CVO Kisp, het luistergedrag en de notitievaardigheid van meer dan 1000 studenten. Daaruit bleek dat de millenniumstudent nog open staat voor hoorcolleges, op voorwaarde dat ze goed worden ingezet. Docenten spelen hierin de belangrijkste rol: ze moeten structuur aanbrengen in de stof, studenten gidsen door wat belangrijk is en geboeid over het vak vertellen. Een goede docent neemt gemakkelijk meer dan 80% van de studenten mee op sleeptouw.

Studenten die noteren hebben nog een stapje voor. Ze geven aan thuis minder tijd te moeten investeren om de leerstof te verwerken (58,3%), minder snel afgeleid te zijn tijdens de les (64%) en de stof langer te onthouden (87,1%). Voor 90% van de studenten zijn hun notities een noodzakelijke aanvulling op hun studiemateriaal. Door de vele *PowerPoint*voorstellingen worden studenten echter minder aangezet tot noteren en schrijven lesgevers minder op het bord. Ongeveer de helft van de studenten heeft tijdens het hoorcollege te weinig tijd om te noteren. Meer dan 60% van de studenten vindt niet dat het secundair onderwijs hen heeft leren noteren en ook in het hoger onderwijs vangen ze bot. Minder dan 1 op 5 zegt te hebben leren noteren in het hoger onderwijs.

Voor de helft van de eerstejaars gaat het hoorcollege te snel (46,5% vs. 26,8% van de ouderejaars). Ze willen ook nog graag alles noteren (51,7% vs. 33,6%), maar hebben moeilijkheden om tegelijk te noteren en te luisteren (49,8%). Het is voor eerstejaars dus nog erg wennen aan de lesvorm 'het hoorcollege'. Gelukkig blijkt dat ze net hierom extra hun best doen. Anders dan ouderejaars ervaren eerstejaars hoorcolleges als minder saai (-31%) en geven ze aan minder problemen te hebben met concentratie (-15,9%). Zo zijn ouderejaars tijdens het hoorcollege meer bezig met nog te maken taken of met een te halen bus of trein.

Meisjes doen het qua noteren significant beter dan jongens, die vooral vragende partij zijn voor meer interactie. Jongens hebben ook meer last van een ochtendlijke start dan meisjes die zich dan weer meer gehinderd voelen door een koud lokaal.

3. Discussie

Vertrekkend van wat speelt, gaan de platformleden met elkaar in gesprek of discussie. Geleid door een tafelheer of -dame delen ze ervaringen, wisselen ze tips uit, vragen ze advies en denken ze na over hoe ze de kennis kunnen inzetten voor hun eigen instelling. Het advies wordt gebundeld en achteraf op de website beschikbaar gesteld. Ook

contacten kunnen uitgewisseld worden. Ervaring leert ons dat Vlaamse en Nederlandse instellingen nog veel van elkaar kunnen leren.

Middels deze workshop krijgt u een goed beeld van hoe het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs werkt. Uw bijdrage aan de discussie en kennisdeling wordt zeer op prijs gesteld. Wilt u vaker dergelijke bijeenkomsten bijwonen, dan bent u van harte uitgenodigd om lid te worden. Meer informatie vindt u op de website: <http://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/platform/>.

4. Leesbevordering

Stroomleiders

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen Nederland)

Tine Kuypers (Stichting Lezen Vlaanderen)

Kees Broekhof

Sardes

Contact: k.broekhof@sardes.nl

De bibliotheek op school. Strategisch samenwerken aan leesbevordering in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

Wist u dat bij het verlaten van de basisschool 25% van de leerlingen een taalachterstand heeft van 2,5 jaar? En dat Nederland 1,5 miljoen laaggeletterden telt? Van de 15-jarigen is bijna 15% laaggeletterd. Het bestrijden van problemen op het gebied van taal en lezen staat hoog op de agenda. Die problemen hebben natuurlijk ook gevolgen voor achterstand op het gebied van informativaardigheden. Er is een gezamenlijk doel: leerlingen opleiden tot lees- en taalvaardige én mediawijze burgers. Maar noch de gemeente, noch scholen kunnen dit probleem individueel oppakken. De bibliotheek is gelukkig steeds vaker een partner in dit netwerk.

Kunst van Lezen stimuleert duurzame samenwerking voor leesbevordering tussen bibliotheken en scholen. Vanaf 2012 is dit in breder verband voortgezet als *de Bibliotheek op school* (dBos). Dat is een educatieve samenwerkingsaanpak rond onder andere een volwaardige schoolbibliotheek, die geborgd is in het beleid van zowel de bibliotheek als van de school. De aanpak is gericht op het meetbaar verbeteren van kennis, vaardigheden en motivatie van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (4-18 jaar) op het gebied van lezen en informativaardigheden. Maar wat met de docenten?

In het basisonderwijs is *de Bibliotheek op school* inmiddels een vertrouwd begrip. Sinds de start in 2008 zijn veel bibliotheken en scholen begonnen met deze succesvolle aanpak. De uitbreiding in 2013 naar het vmbo was een logische stap en past in de doorgaande lijn van leesbevordering en mediawijdsheid. De verbreding naar havo/vwo start op korte termijn.

2. Meer lezen, beter in taal

Taal is voor veel vmbo-leerlingen een struikelblok. Veel vmbo-leerlingen komen de school binnen met een beheersing van de Nederlandse taal die onder het gemiddelde ligt. Uit onderzoeken blijkt dat ze het lezen van teksten lastig vinden en dat hun woor-

denschat niet groot genoeg is om teksten goed te kunnen begrijpen. Taalvaardigheid is echter een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle deelname aan het onderwijs.

Taalachterstanden zijn hardnekkig. Veel scholen zijn dan ook actief bezig met het maken van taalbeleidsplannen en met maatregelen om de taalontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren. Echter, veel scholen slagen daarin niet. De meest onderschatte effectieve maatregel die scholen kunnen treffen, is inzetten op structureel beleid rond vrij lezen en vrijetijdslezen.

Onderzoek toont aan dat lezen een sterke bijdrage levert aan de taalontwikkeling van leerlingen, zowel van goede lezers als van zwakke lezers. 15 minuten vrij lezen per dag kan 1000 nieuwe woorden per jaar betekenen. Het is verbazingwekkend om vast te stellen dat dit gegeven nauwelijks wordt opgepakt door scholen om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen. En dat terwijl lezen thuis – aangewakkerd via vrij lezen op school – grote opbrengsten kan opleveren voor de taalontwikkeling, zonder dat dit leestijd op school kost! Idealiter maakt ook vrij lezen (het lezen in boeken, strips en tijdschriften naar eigen interesse) op school deel uit van zo'n taalbeleidsplan. Want wat blijkt: wie meer leest, scoort hoger voor taal.

3. De Bibliotheek op school: netwerkaanpak op alle niveaus

Werken met *dBos* betekent dat leesbevordering niet langer afhankelijk is van die ene enthousiaste docent, mediathecaris of bibliothecaris, maar is vastgelegd in een taalbeleidsplan, waarbij gewerkt wordt vanuit een gezamenlijke visie. De bibliotheek en de mediatheek van de school zijn hierin natuurlijke partners. Dat vraagt van de school een meerjarig lees- en taalbeleid, een professionele lees/taalcoördinator, een stimulerende leesomgeving en gemotiveerde leerkrachten. Van de bibliotheek vraagt dat een beleidsfocus op 12- tot 18-jarigen, een actuele en gevarieerde collectie lees- en informatieboeken voor alle leerlingen, een professionele onderwijsspecialist en een projectteam om de aanpak op te starten en door te ontwikkelen.

Voorop staat dat de bibliotheek opereert in een netwerk met het voortgezet onderwijs en de gemeente op verschillende niveaus: strategisch, beleidsmatig en uitvoerend. Het succes van de samenwerking is een gedeelde visie en het beleidsmatig vastleggen van de doelen in een lees- en mediaplan. Borging en betrokkenheid in de (eigen) organisatie zijn essentieel. Directeur, teamleider, manager educatie, leerkracht, mediathecaris, leesconsulent van de bibliotheek en mediacoach werken samen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit.

4. Opbrengstgericht samenwerken, ook in het voortgezet onderwijs

Scholen moeten de opbrengsten van hun onderwijs regelmatig analyseren en op basis van de resultaten dat onderwijs aanpassen. *DBos* sluit hierop aan en biedt de 'monitor dBos' om dit te meten. De monitor meet:

- het lees- en leengedrag van leerlingen;
- de leesmotivatie van leerlingen;
- de informatievaardigheden van leerlingen;
- het leesbevorderende gedrag van docenten;
- onderwijs in informatievaardigheden.

Met de monitor kunnen de school en de bibliotheek de opbrengsten van de samenwerking analyseren en, waar nodig, bijstellen. De toegevoegde waarde van de samenwerking wordt meteen duidelijk.

5. Inzet van beproefde bibliotheekproducten

DBos-vo ontwikkelt geen nieuwe programma's of producten, maar maakt gebruik van beproefde bibliotheekproducten voor het vmbo. Hierbij gaat het om bijvoorbeeld *Leeskr8!*, *My Life Story*, *Biebsearch*, *Read2Me!*, *4you!* en *De Weddenschap*. Maar ook eigen ontwikkelde activiteiten kunnen ingezet worden, op voorwaarde dat ze passen bij het lees- en mediaplan. Voor het opstellen van een leesplan kan gebruik worden gemaakt van de website www.leesplan.nl.

6. Vergroting expertise door pilots en opleiding

De in 2013 gestarte pilots *dBos-vmbo* laten zien dat samenwerking (nog) geen routine is en een lange aanlooptijd kent. Het opzetten en organiseren van die samenwerking vragen extra aandacht en specifieke expertise bij bibliotheken op het gebied van voortgezet onderwijs, in het bijzonder in het vmbo. Zo kost het vinden en vasthouden van de juiste communicatielijnen op school veel tijd. Het is belangrijk om dat goed te organiseren en met elkaar vast te leggen, ook de vervanging bij ziekte of wat gebeurt bij een reorganisatie. Op scholen waar al sprake was van samenwerken, verliep de start sneller. De pilots leveren informatie voor de ontwikkeling van instrumenten voor de toolkit via www.debibliotheekopschool.nl. Belangrijke aandachtspunten zijn:

- het contact met de school: directie, docenten, mediathecaris en leerlingen;
- de leesomgeving op school en hoe deze vorm te geven;
- lezen en leesbevordering op school: vrij lezen op het rooster;
- werken vanuit beleid: werken met het leesplan;

- informatievaardigheden leren en toepassen: werken met mediaplan.

Voor het vergroten van de expertise van medewerkers van de bibliotheek is de pilot ‘Opleiding Onderwijsspecialist dBos-vo’ gestart. De deelnemers volgden vier modules:

1. onderwijslandschap;
2. gespreksvaardigheden;
3. ondernemerschap;
4. projectmatig werken.

Hierbij vormde de bestaande of startende duurzame samenwerking tussen de bibliotheek en de school de rode draad. Gedurende de opleiding werkten de cursisten aan een projectplan in het kader van deze samenwerking.

De expertise van docenten wordt vergroot door de training ‘Leesbevordering dat werkt!’. In twee bijeenkomsten op school is aandacht voor het belang en het effect van meer lezen, in relatie tot de taalvaardigheid van leerlingen in het vmbo. Daarnaast maken de deelnemers kennis met het leesplan en worden ze op de hoogte gebracht van de nieuwste boeken voor het vmbo.

7. De docent als leesbevorderaar

De docent speelt een cruciale rol in het succes van lezen op school en van leesvaardige leerlingen. Een aantal belangrijke tips:

1. Geloof erin dat vmbo-leerlingen ook belangstelling kunnen hebben voor lezen en erken het belang van lezen voor de taalvaardigheid van leerlingen: “meer lezen, beter in taal in het vmbo”.
2. Inspireer jongeren om te gaan lezen door te vertellen over boeken, door voor te lezen of door middel van andere leesbevorderende activiteiten.
3. Maak gebruik van de expertise in de mediatheek en bibliotheek en van bestaande programma's als *De Weddenschap* en *Leeskr8!*.
4. Laat leerlingen voor hun plezier lezen. Koppel het lezen van boeken niet (altijd) aan het inleveren van een boekverslag of aan een andere verwerkingsopdracht.
5. Vergroot de kennis van docenten over boeken en leesbevordering, ook van de docenten die geen Nederlands geven.
6. Zorg voor een stimulerende leesomgeving op school. Heb je geen mediatheek op school, werk dan samen met de openbare bibliotheek en geef alle leerlingen en docenten een abonnement.
7. Zorg voor een actuele en aantrekkelijke collectie die is afgestemd op het niveau en de belevingswereld van jongeren. Dat mogen jeugdboeken zijn, maar ook tijdschriften, stripverhalen of informatieve boeken.

8. Lees als docent ook zelf een boek.

Referenties

Broekhof, K. (2003). *Meer lezen, beter in taal – vmbo. Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Amsterdam: Stichting Lezen (reeks: Kunst van Lezen).

Kernteam de Bibliotheek op school (2013). *Gids voor bibliotheken en provinciale serviceorganisaties*. Online raadpleegbaar op: <http://www.siob.nl/media/documents/gids-low-res-1.pdf>.

Mediatheek & Bibliotheek (2014). 'Mediatheek & bibliotheek: sleutel tot succes!' Verslag congres op 5 juni 2014. Online raadpleegbaar op: http://dcr.bibliotheek.nl/binaries/content/assets/vo-bibliotheek.bibliotheekop-school.nl/home/20140703_verslag-conferentie-dbos-vo-5-juni-2014_2.pdf.

Ronde 2

Eva Devos, Hans Hendriks & Joyce Loir
Stichting Lezen Vlaanderen
Contact: evadevos@stichtinglezen.be

O Mundo – een kleine wereldbibliotheek

1. Inleiding

O Mundo – een kleine wereldbibliotheek is begonnen als een droom van Majo de Saedelee, voormalig directeur van Stichting Lezen. Zij wilde graag een leesbevorderingsproject gestalte geven met een internationale dimensie; in eerste instantie voor kinderen in multiculturele klassen. Dankzij de toekenning van de Filson Steers Marimanprijs voor opvoeding in 2011 aan Majo de Saedelee en haar beslissing om met het prijzengeld projecten van Stichting Lezen te financieren, kon deze droom gerealiseerd worden.

2. Wat en voor wie?

Met *O Mundo – een kleine Wereldbibliotheek* wil Stichting Lezen de mooiste prentenboeken uit de hele wereld binnenbrengen in (multiculturele) klassen. Door een dege-

lijke omkadering wordt het mogelijk om deze boeken in de originele versie te gebruiken in een Nederlandstalige klas. We richten ons daarbij in eerste instantie op kinderen tussen 5 en 12 jaar en betrekken in ons project uitsluitend prentenboeken – omdat we kinderen niet alleen hun en andermans taal en verhalencultuur willen laten zien, maar ook omdat we de visuele cultuur een belangrijke plaats waard achten. Ons project is inpasbaar in de werking van basisscholen en van openbare bibliotheken.

3. Waarom?

Door de jaarlijkse bezoeken aan de Internationale Kinderboekenbeurs van Bologna en de vele internationale contacten via de *International Board on Books for Young People* (IBBY), een netwerk van kinderboekenmensen over de hele wereld, weten we al jaren wat voor moois er in de wereld verschijnt. In het Nederlandstalig gebied verschijnt er gelukkig een grote vertaalde productie – iets waar buitenlandse jeugdliteratuurspecialisten, in het bijzonder uit de Angelsaksische wereld, jaloers op zijn. Toch zijn er heel veel prachtige verhalen die niet in het Nederlands worden uitgegeven wegens commercieel niet interessant, cultureel te verschillend of gewoon omwille van onbekendheid.

Tegelijkertijd is België de laatste decennia een superdiverse samenleving geworden. Bij uitstek leerkrachten worden in hun professionele context met de positieve en negatieve kanten hiervan geconfronteerd. Nieuwkomers en anderstalige kinderen worden in een Vlaamse klas ondergedompeld in onze taal, gewoonten en cultuur en – dat hopen we dan toch – in onze boeken. Dat is goed en nodig. Maar soms blijft het daarbij. Met *O Mundo – een kleine Wereldbibliotheek* wil Stichting Lezen deze kinderen de kans geven om iets over zichzelf en hun eigen achtergrond te vertellen aan hun klasgenoten. Door de culturele bagage te belichten die zij meebrengen uit hun land of leefwereld willen we hen welkom doen voelen, waardering uitdrukken voor de rijkdom van hun cultuur en hun zelfbeeld positief stimuleren. Het Bulgaarse jongetje in de klas dat als nieuwkomer het Nederlands nog niet voldoende beheerst en daardoor achterop hinkt, maar dan plots als enige van de klas de cyrillische letters kan lezen op het Bulgaarse boek (en zo de status van deskundige krijgt), kan een kantelmoment zijn in de dynamiek van een klas.

Daarnaast stimuleert *O Mundo* ook de ouderbetrokkenheid bij de school, door de mogelijkheden van het boek mee te geven met het kind naar huis, of liever nog, door ouders uit te nodigen op school om het boek te komen voorlezen. Dit alles draagt bij tot het emotioneel welbevinden van de kinderen op school en dat heeft zonder twijfel een positief effect op schoolinzet en/of -resultaten. En tegelijk hopen we natuurlijk het blikveld te verruimen van alle kinderen door de ontdekking van cultuuruitingen uit andere landen.

4. Verloop

In september 2013 lanceerden we het project in 5 pilotscholen in Gent, Brussel, Mechelen, Antwerpen en Genk, met een boekenpakket bestaande uit 13 boeken (10 kernboeken in veelgesproken thuistalen in Vlaanderen en 3 boeken voor de achtergrondbibliotheek – waarover later meer). Al gauw werd duidelijk dat de vraag om het eerste *O Mundo*-pakket aan te kopen bijzonder groot was. Op korte tijd kochten scholen, bibliotheken en andere instellingen de hele initiële voorraad van 80 pakketten aan. In oktober 2014 werd het tweede *O Mundo*-pakket voorgesteld: opnieuw 10 boeken (in grotendeels andere talen dan het eerste pakket) en opnieuw 3 boeken voor de achtergrondbibliotheek.

Voor het samenstellen van de boekenpakketten gebruikten we ons internationale netwerk. We zochten naar kwalitatieve boeken, met een aantrekkelijk verhaal en met mooie prenten. We richtten ons daarbij in eerste instantie op de talen die in hoge mate in Vlaamse en Brusselse scholen worden gesproken. We zijn ons bewust van het feit dat je, als je een klas met erg gevarieerde achtergronden hebt, met een selectie van 10 of 20 boeken zelden alle talen en culturen in een klas kan voorzien van een eigen boek. Bovendien is het voor sommige talen en culturen onmogelijk om in een boekenaanbod te voorzien, vanwege het feit dat bepaalde talen geen schriftelijke traditie hebben, zoals bijvoorbeeld het Berbers, of omdat de boekproductie in een land lam ligt, zoals bijvoorbeeld in Afghanistan. Omdat een relatief groot percentage kinderen daardoor nog steeds niet bediend wordt, hebben we ervoor gekozen om telkens een achtergrondbibliotheekje van drie boeken aan het kernpakket toe te voegen. Met bijvoorbeeld een atlas of een liedjesboek in verschillende talen verbreden we zo het bereik van het project.

Bij de uitwerking van het project konden we rekenen op de steun van een werkgroep, bestaande uit mensen uit betrokken sectoren: jeugdliteratuurspecialisten, mensen uit de bibliotheek- en onderwijspraktijk, mensen uit de integratiesector, etc. Daarnaast toetsten we regelmatig af bij de scholen die participeerden aan het pilotproject.

5. Concreet

Een selectie van boeken aanbieden, is uiteraard maar het halve werk. We omkaderen dit project met een uitgebreide website, www.omundo.be. Hier zijn verschillende onderdelen te vinden:

- gratis downloadbare achtergrondinformatie over werken met boeken in multiculturele klassen;
- de audioversie van de boeken, ingesproken door een *native speaker* in de oorspronkelijke taal;

- gratis downloadbare lestips (gelinkt aan de eindtermen) en filosofische inspiratie bij elk boek van het kernpakket;
- bestelinformatie voor de boekenpakketten.

Wat betekent dit nu concreet? Hoe ga je als leerkracht met *O Mundo* aan de slag?

Erika Vandeplas, één van de leerkrachten die intensief betrokken waren bij het pilot-project, neemt ons mee naar haar school. De leerlingen van *De Kriek* in Schaarbeek, waar Erika zich inzet als OKAN-leerkracht en zorgondersteuner, spreken een 20-tal verschillende thuistalen. In een enthousiasmerend verhaal vertelt Erika je meer dan alleen over de methodieken. Je hoort ook hoe de klas erop inspeelde en hoe je via kleine ingrepen leerlingen volop kunt betrekken bij verhalen in (on)bekende talen. Erika trekt dit verhaal door tot de ouderwerking, waar de verschillende talen geen obstakel hoeven te zijn en de boeken zelfs een brugfunctie spelen. De tolken van dienst zijn niemand minder dan de leerlingen en de gemeenschappelijke taal is het Nederlands. Ten slotte trekt Erika het verhaal open naar de schoolcultuur, waar een meertalig beleid niet staat of valt met een overtuigde directeur alleen. Ook de collega's kijken over elkaars schouders mee om een klankbord te kunnen zijn.

www.stichtinglezen.be
www.omundo.be

Ronde 3

Jos van Hest
School der Poëzie, Amsterdam
Contact: vanhestjos@gmail.com

Poëzie in huis halen

Door gedichten te lezen en te schrijven, ontdekken leerlingen de zeggingskracht van taal. Poëzie lezen en schrijven geeft hen inzicht in zichzelf, stimuleert hun zelfvertrouwen, vergroot hun belangstelling voor de ander/het andere, zorgt voor plezier in de saaiheid, verlicht het verdriet en maakt de wereld ruimer. Veel gezegd misschien, maar ik ben ervan overtuigd. De bedoeling van deze flitsende schrijfworkshop is bij de deelnemers het plezier, de ervaring, het inzicht en de passie over te brengen, zodat zij met poëzie kunnen en willen werken in hun eigen onderwijssituatie. Het motto luidt: 'poëzie laat zien waar taal werkelijk voor bedoeld is'.

Tinneke van Bergen & Els Moonen
Arteveldehogeschool, Gent
Contact: tinneke.vanbergen@arteveldehs.be
els.moonen@arteveldehs.be

Aan de slag met de lestips voor Poëziweek 2015 (basisonderwijs)

1. Poëziweek 2015

Elk jaar is *de Poëziweek* in Vlaanderen en Nederland dé hoogmis voor poëzie. In 2015 start *de Poëziweek* op 29 januari met *Gedichtendag* en heeft ze als motto: ‘Met zingen is de liefde begonnen’, een zin uit een gedicht van Ilja Leonard Pfeijffer, die ook het Poëziegeschenk schreef.

Het thema is ‘liefde’, in al haar facetten: de moeilijke liefde, de onbeantwoorde liefde, de liefde in vervlogen tijden, etc. Een thema waar je ook in de klas alle kanten mee op kunt. Het is zo universeel dat iedereen er voeling mee heeft.

Stichting Lezen Vlaanderen, Stichting Lezen Nederland en Stichting CPNB moedigen alle leerkrachten elk jaar aan om rond poëzie te werken in de klas. Daartoe bieden ze concrete lestips aan, zowel voor basis/primair onderwijs als voor secundair/voortgezet onderwijs (waarvoor ze ook een light-versie voorzien). In elke bundel vinden leerkrachten tien uitgewerkte lessen, op basis van een gedicht. Op www.poeziweek.com zijn al deze lestips gratis, apart of als een geheel, te downloaden.

Tijdens deze workshop vertellen Tinneke van Bergen en Els Moonen je hoe je met deze lestips – en met poëzie in het algemeen – aan de slag kunt in het basis/primair onderwijs. Beiden zijn docent aan de lerarenopleiding van de Arteveldehogeschool in Gent en schreven mee aan de lestips voor *de Poëziweek*.

2. Gevarieerde en geïnspireerde lestips

Het geheel van de lessen is een evenwichtige samenstelling van een gevarieerd aanbod aan poëzie rond het thema ‘liefde’: recente gedichten en klassiekers, verschillende vormen, korte gedichten en lange gedichten, poëzie van Nederlandse en Vlaamse dichters, moeilijke en makkelijke gedichten, etc.

De bedoeling van de poëzielessen is om leerlingen kennis te laten maken met poëzie en hen te laten genieten van gedichten, eerder dan ze zelf poëzie te laten schrijven. Uiteraard kan een schrijfpdracht een creatieve verwerking zijn, maar we willen een grote variatie aan verwerkingsmethodieken, aanpakken, werkvormen, etc. aanbieden. We vertrekken daarbij meestal vanuit de poëtische aspecten van het gedicht: de muzikaliteit, de dichterlijke bril en verbeeldingskracht, de emotionaliteit, het spelen met de taal, de verdichting (veel zeggen met weinig woorden), het filosofische, het taalbeschouwelijke en de lay-out. Deze aspecten worden meestal niet analytisch benaderd, maar vanuit de beleving van het gedicht.

In de meeste gevallen start de les niet meteen met het gedicht, maar met een activiteit die de leerlingen in de juiste *mindset* brengt. Via die activiteit wordt een poëtisch aspect van het gedicht intuïtief en vrij speels in de belangstelling gebracht. Zo krijgen de leerlingen voeling met het gedicht. De manier waarop het gedicht zelf aangeboden wordt, varieert per les. Na de kennismaking met het gedicht volgt telkens een korte activiteit om het gedicht te laten nazinderen. Het is zeker niet de bedoeling om het gedicht volledig te gaan analyseren. Tot slot bevat elke les tips om concreet met de leerlingen aan de slag te gaan, waarbij het gedicht dient als inspiratie. Op die manier kunnen de leerlingen de gedichten verwerken door middel van actieve werkvormen. Bij sommige lessen zit een werkblad.

3. Workshop

In de workshop krijg je de kans om meteen enkele tips uit te proberen, om materialen te verkennen, om te zien hoe andere leerkrachten met de lessuggesties aan de slag gingen en om ervaringen te delen om *de Poëzieweek* in de klas goed in te zetten.

4. Inspiratiebronnen

4.1 Publicaties

- Boesman, K. (2008). *Groot applaus. Drama-activiteiten met 9- tot 12-jarigen*. Sint-Niklaas: Abimo.
- Crul, K. (2013). *Zeppelin. Didactiek voor muzische vorming*. Kalmthout: Pelckmans Uitgeverij.
- Daldini, R. & P. Decancq (2003). *Méer met poëzie in de klas: muzische werkvormen bij 'Mijn mond eet graag spinazie maar ik niet'*. Neerpelt: Alamire.
- Hansma, H. & M. Hansma (2002). *Taaleducatie met versjes en gedichten: Praktijkboek kansrijke taal*. Baarn: HBuitgevers.
- Van Coillie, J. (2006). *Poëzie ontdekken. Met duizend blote ogen*. Averbode: Altiora.

- Van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds.
- Vos, J. (2002). *Het huis lijkt wel een schip*: handleiding voor het poëzieonderwijs op de basisschool. Baarn: HBuitgevers.

4.2 Websites

- www.boekie-boekie.nl
- www.dichterinhetweb.nl (een digitale wandeling door Nederlandstalige poëzie)
- www.dichtvorm.nl (filmpjes, gebaseerd op klassieke of moderne gedichten)
- www.doemaardichtmaar.nl
- www.jeugdenpoezie.be (met onder andere vormingen voor het basisonderwijs, met de publicatie *Mijn armen zijn schoorstenen*: didactische tips voor gebruik in kleuterschool en 1^{ste} graad basisonderwijs)
- www.moniquehagen.nl
- www.pigmalion.be (Geert de Kockere)
- www.plinternet.nl (poëziekaarten, poëzieposters, etc.)
- www.poëziecentrum.be (met onder andere informatie over de Kinderpoëzieroute in Gent)
- www.poeziepaleis.nl
- www.poetry.nl
- www.tedvanlieshout.com

4.3 Andere

‘Van rijm tot rap’ (1998). [cd]. Amsterdam: Stichting CPNB. of www.apeldoorn-onderwijs.nl/rap/.

5. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

*Hilde Van den Bossche (KaHO Sint-Lieven, Sint-Niklaas)
Petra Moolenaar (Fontys Pabo, Den Bosch)*

Ronde 1

Jozefien Loman

CTO, KU Leuven

Contact: Fien.Loman@arts.kuleuven.be

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

Steeds vaker worden alarmerende berichten over de geletterdheid van jongeren en volwassenen de wereld in gestuurd. Vooral kwetsbare groepen blijken onvoldoende geletterd om goed te kunnen functioneren in onze maatschappij. Veel waardevolle projecten zetten in op beroepsonderwijs of op onderwijs aan volwassenen, maar het begint natuurlijk al veel vroeger. De kleuterleeftijd en de start van het formele leesonderwijs zijn vaak cruciaal in het al dan niet verwerven van de sleutelcompetentie 'geletterdheid'. De inzichten, attitudes en vaardigheden die kinderen in deze periode verwerven, leggen een stevige basis voor de verdere geletterde ontwikkeling.

In deze lezing onderzoeken we hoe de lerarenopleiding studenten kan voorbereiden om met jonge kinderen te werken aan 'geletterdheid'. We bekijken welke leerkrachtaardigheden nodig zijn en hoe studenten kunnen worden gecoacht om deze vaardigheden in de praktijk te brengen. We werpen ook een blik op de praktijken en op de visies van afgestudeerde leerkrachten.

Ronde 2

Suzanne van Norden

Stichting Taalvorming, Amsterdam

Contact: suzanor@xs4all.nl

Schrijven bij zaakvakken met basisschoolkinderen en pabostudenten: een driedubbele opbrengst

Het domein 'teksten schrijven' komt er vaak bekaaid vanaf in het basisonderwijs. Bij zaakvakken en thematisch onderwijs schrijven kinderen regelmatig teksten. Wat ligt meer voor de hand dan schrijven aan de zaakvakken te koppelen, en zo leer- en tijds-winst te behalen? In het basisonderwijs is het een enorm voordeel dat een en dezelfde

leraar alle vakken geeft. Hij of zij kan de inhoud van zaakvakken goed gebruiken bij schrijflessen. Omgekeerd verwerken kinderen al schrijvend wat ze bij de zaakvakken geleerd hebben. In deze workshop laten we voorbeelden zien van goed opgebouwde schrijftaken over natuur-, techniek- en geschiedenisonderwerpen, bespreken we belangrijke elementen van schrijfdidactiek in het basisonderwijs en oefenen we zelf met het bedenken van passende schrijfoopdrachten binnen thema's.

Ronde 3

Dorien Sellekaerts (a), Lieve Verheyden (b) & Lieven Verschaffel (c)

(a) Paridaeninstituut, Leuven

(b) Katholieke Hogeschool Leuven

(c) KU Leuven

Contact: *dorien_sellekaerts@hotmail.com*

lieve.verheyden@khleuven.be

lieven.verschaffel@ppw.kuleuven.be

Het effect van instructie in *writing aloud* op tekstlengte en zinscomplexiteit in verhalen van (risico-)leerlingen uit het basisonderwijs

1. Ontluikende stelvaardigheid – toenemende tekstkwaliteit

Van zodra 6- à 7-jarige kinderen de belangrijkste principes van aanvankelijk schrijven onder de knie hebben, kunnen ze hun stelvaardigheid verder ontplooien. 'Verder', want ze formuleerden ongetwijfeld al op jongere leeftijd allerlei boodschappen aan de hand van tekeningen, aangevuld met hun eigen naam of met een enkel woord (Verheyden 2004). Nu kunnen ze in die boodschappen echter meer en meer gebruikmaken van verbale taal, wat hun expressiemogelijkheden zonder meer uitbreidt.

Het verwerven van stelvaardigheid is geen sinecure. De vaardigheid vloeit namelijk niet vanzelfsprekend voort uit mondelinge taalvaardigheid. Anders dan bij spreken, is er immers geen onmiddellijke reactie van de ontvanger van de boodschap op basis waarvan die bijgestuurd kan worden. Bovendien kan een schrijver niet terugvallen op para- of non-verbale ondersteuning die de mondelinge boodschappen zoveel extra betekenis geeft. Een geschreven boodschap volgt andere wetmatigheden dan een mondelinge boodschap. Het gezegde dat stelvaardigheid gelijk is aan spreekvaardigheid + kennis van het alfabetisch principe is dan ook een grove simplificatie van wat daar allemaal bij komt kijken en strookt niet met de realiteit. Wel kunnen mondelinge inter-

acties ingezet worden om kinderen in hun stelvaardigheidsontwikkeling te ondersteunen. Zo hebben Fisher e.a. (2007) geëxperimenteerd met allerlei wijzen om mondelinge interactie een meer prominente en overdachte plaats te geven in de schrijfles:

- a. spreken om ideeën te genereren;
- b. mondelinge voor-oefeningen of *writing aloud*;
- x. spreken over het schrijven zelf en over het schrijfproduct.

Vooraf bij de tweede soort inzet van mondelinge taal, namelijk bij *writing aloud*, staat de specificiteit van schriftelijk versus mondeling formuleren centraal: de leerkracht geeft de leerlingen bij deze instructie immers de kans om de formuleringen van wat ze willen schrijven, mondeling voor te bereiden, het liefst in samenspraak met de leerkracht zelf of met een andere leerling. Ondersteund door een spreekpartner (op die leeftijd in eerste instantie de leerkracht) komen leerlingen formulerend en herformulerend tot zinnen en teksten die ‘meer schriftelijk’ klinken (Kress 1994). Verheyden (2010, verder uitgewerkt in Verheyden e.a. 2012) stelt vergelijkbare processen vast.

2. De impact van *writing aloud* op de tekstkwaliteit onderzocht

Om de hypothese te toetsen die Fisher e.a. (2007) en Verheyden e.a. (2012) vanuit hun observaties naar voren schuiven, namelijk dat de integratie van een *writing aloud*-instructie in het schrijfonderwijs de tekstkwaliteit van ontluikende stellers ten goede zou komen, zetten we een interventiestudie op in twee vierde leerjaren uit dezelfde Vlaamse basisschool met een aanzienlijk aantal doelgroepleerlingen (Sellekaerts 2014). De ene klas fungeerde als experimentele groep, terwijl de andere als controlegroep fungeerde. In beide klassen werd een zelfde pre- en posttest ‘verhaal schrijven bij een prentenreeks’ afgenomen, gebaseerd op Verheyden (2010).

Om de kwaliteit van de teksten in kaart te brengen, is gebruikgemaakt van diverse maten. Wat leerlingen van de lagere school betreft, leert het onderzoek van Verheyden (2010) dat de teksten van kinderen gemiddeld genomen positief evolueren qua tekstlengte (aantal woorden), complexiteit van de zin, accuraatheid van de zin en spelling. Ook Myhill (2009) ziet een groeiende zinscomplexiteit als een uiting van een ontwikkelende schrijfvaardigheid, evenals Hudson (2009). In dit onderzoek is gekozen om de pre- en posttests te beoordelen op tekstlengte (aantal woorden) en zinscomplexiteit. Die laatste parameter is op verschillende manieren geoperationaliseerd, namelijk gemiddeld aantal woorden per T-unit¹, gemiddeld aantal woorden per clause² en gemiddeld aantal clauses per T-unit. Voor de vier parameters geldt: hoe hoger het getal, hoe kwaliteitsvoller de tekst.

Tussen beide testmomenten vonden in beide onderzoeksgroepen drie tussentijdse lessen en bijhorende feedbackmomenten plaats. Tussen beide onderzoeksgroepen was

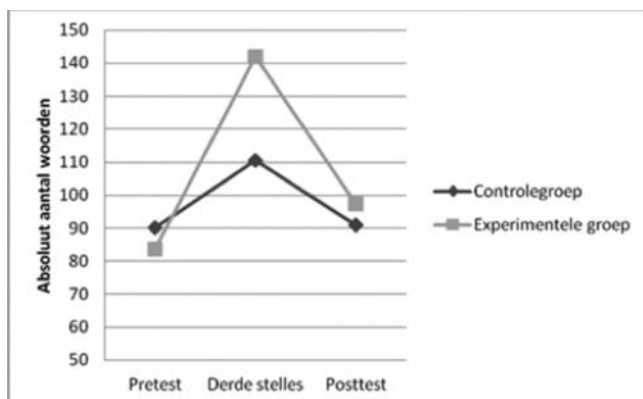
er tijdens de stellingen enkel een verschil op het vlak van *writing aloud*. In de experimentele groep werd de *writing aloud*-instructiemethode toegepast; in de controlegroep niet. Tijdens de feedbackmomenten werd in de experimentele klas ingezoomd op aspecten van zinscomplexiteit die ook ervaren waren tijdens de *writing aloud*-instructie. In de controleklas ging de aandacht enkel naar 'klassiekers', als 'spelling', 'woordkeus', 'hoofdletters' en 'interpunctie'.

Onze hypothese was dat de posttestteksten van kinderen die het *writing aloud*-programma volgden, verhoudingsgewijs langer zouden zijn en een meer complexe zinsbouw zouden vertonen dan de posttestteksten van de controlekinderen. De statistische analyses bleken die hypothese echter niet te bevestigen. Bij de vergelijking van de pre- en posttest vonden we voor geen van de vier parameters van tekstkwaliteit een significant interactie-effect van 'groep' en 'testmoment'. Dat betekent dat de autonoom geproduceerde teksten van kinderen die de *writing aloud*-instructie gevolgd hadden, geen grotere vooruitgang lieten zien op het vlak van lengte en zinscomplexiteit, dan de teksten van kinderen die dergelijke instructie niet kregen. Wel zien we telkens dezelfde tendens, namelijk:

- de controlegroep stagneert tussen pre- en posttest of doet het tijdens de posttest zelfs – vreemd genoeg – iets minder goed dan tijdens de pretest;
- de experimentele groep doet het tijdens de posttest bijna altijd zichtbaar beter dan tijdens de pretest.

Omdat onze algemene onderzoeksvraag negatief werd beantwoord, deden we nog enkele bijkomende analyses. We gingen onder andere na of kinderen beter scoorden onder begeleiding dan autonoom. Daartoe vergeleken we de scores van de pre- en posttest met die van de derde stelling, waarin de leerlingen uit de experimentele groep een stelopdracht met behulp van begeleid *writing aloud* uitvoerden. Hieruit bleek dat de meeste scores tijdens de derde stelling voor beide groepen hoger lagen dan bij de pre- en posttest, en dat de experimentele groep meestal meer vooruitgang boekte dan de controlegroep. We zien echter niet altijd significante verschillen.

In Figuur 1 zien we de resultaten voor één van de vier parameters, namelijk voor 'absoluut aantal woorden'.



Figuur 1: Absoluut aantal woorden van beide groepen voor de pretest, de derde stelles en de posttest.

Tot slot gingen we na of er differentiële effecten waren door beide groepen te verdelen naar ‘geslacht’, ‘sociaaleconomische status’ en ‘thuis taal’. De kleine aantallen lieten geen statistische toetsing toe, maar de beschrijvende analyses suggereerden dat Nederlandstalige kinderen en kinderen met en hoge sociaaleconomische status het meest van de stellingen profiteerden.

3. Individuele trajecten

Gezien de vastgestelde differentiële effecten plaatsen we tijdens de presentatie de trajecten van vier individuele leerlingen uit de experimentele klas over de drie stellingen heen tegen de achtergrond van de kwantitatieve analyses, enerzijds, en van de instructies door de leerkracht, anderzijds. Via deze weg kunnen we de teksten van kinderen met de kenmerken ‘Nederlands versus anderstalig’ en ‘hoge versus lage sociaaleconomische status’ met elkaar vergelijken. Een dergelijke analyse kan hypothesen genereren voor vervolgonderzoek naar de invloed van deze leerling-kenmerken op het mogelijke effect van *writing aloud*.

Referenties

- Fisher, R., D. Myhill, S. Jones & S. Larkin (2007). *Talk to Text: Using Talk to Support Writing*. Exeter: School of Education and Lifelong Learning.
- Hudson, R. (2009). ‘Measuring maturity’. In: R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (eds.). *The Sage Handbook of Writing Development*. Los Angeles: Sage, p. 349-362.

- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Myhill, D. (2009). 'Becoming a designer: Trajectories of linguistic development'. In: R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (eds.). *The Sage Handbook of Writing Development*. Los Angeles: Sage, p. 402-414.
- Sellekaerts, D. (2014). *Worden zij 'echte' schrijvers? Een interventiestudie naar het effect van writing aloud op zinscomplexiteit in de ontluikende stelvaardigheidsfase*. (masterthesis, niet gepubliceerd). Leuven: KU Leuven, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Verheyden, L. (2004). 'Ontluikende geletterdheid in het kleuteronderwijs of hoe peuters en kleuters schriftelijke communicatie kunnen verkennen'. In: F. Daems, K. Van den Branden & L. Verschaffel. *Taal verwerven op school: taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven: Acco, p. 61-100.
- Verheyden, L. (2010). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. Leuven: KU Leuven, faculteit Letteren. Online raadpleegbaar op: http://www.cteno.be/downloads/publicaties/verheyden_2010_achter_de_lijn.pdf.
- Verheyden, L., K. Van den Branden, G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & S. De Maeyer (2012). 'Translation of Thought to Written Text While Composing: Advancing Theory, Knowledge, Methods, and Applications'. In: M. Fayol, D. Alamargot & V. Berninger (eds.). *Translation of Thought to Written Text While Composing: Advancing Theory, Knowledge, Research Methods, Tools, and Applications*. New York: Taylor & Francis, p. 181-212.

Noten

¹ Een *T-unit* bestaat uit een hoofdzin en al zijn afhankelijke bijzinnen. Hunt (1970) definieerde de *T-unit* als "one main clause plus any subordinate clause or nonclausal structure that is attached to or embedded in it" (p. 44). De letter *T* komt van "*minimally terminable unit*" (Hunt 1965), de kleinste mogelijke grammaticale eenheid.

² Een *clause* is de kleinste grammaticale eenheid waarmee een propositie wordt uitgedrukt. Een correcte *clause* bevat altijd een onderwerp en een persoonsvorm.

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

Leerzame interactie tijdens samen schrijven

1. Inleiding

Samen schrijven binnen onderzoekend leren biedt een rijkdom aan mogelijkheden voor gezamenlijke kennisconstructie. In de interactie die ontstaat rond een schrijftaak gebruiken leerlingen relevante concepten, leggen ze verbanden tussen het onderwerp en eigen kennis, redeneren ze samen over de inhoud en bouwen ze voort op elkaars ideeën. In de projecten voor onderzoekend leren van het Lectoraat Taalgebruik & Leren (NHL Hogeschool) werken leerlingen in kleine groepjes aan hun eigen onderzoek. Schrijven speelt dan op verschillende manieren een rol: de leerlingen schrijven ter ondersteuning van hun eigen onderzoeksproces (bijvoorbeeld aantekeningen, een woordweb of schrijven in een logboek) en/of ze schrijven voor een specifiek lezerspubliek (bijvoorbeeld een e-mail aan een expert om informatie over hun onderwerp te krijgen of een eindwerkstuk voor medeleerlingen). In deze studie is de interactie tijdens beide soorten schrijftaken onder de loep genomen om te zien hoe samen praten in deze context kan leiden tot gezamenlijke kennisconstructie.

2. Schrijven, interactie en leren

Onderzoek op het gebied van schrijven-om-te-leren (*writing to learn*) heeft laten zien dat schrijven tot kennisconstructie kan leiden (zie bijvoorbeeld: Klein 1999; Galbraith 1999; Chen 2011). Tynjälä e.a. (2001) benadrukken dat, wanneer de sociale aard van leren in acht wordt genomen, het proces van schrijven-om-te-leren zich verbreedt naar gezamenlijke kennisconstructie. Samen schrijven stimuleert de gespreksdeelnemers om relaties tussen inhoudelijke aspecten te bespreken en om te reageren op elkaars voorstellen en verklaringen (Vass e.a. 2008; Rojas-Dummond e.a. 2008). Dit soort activiteiten zijn allemaal vormen van het proces van gezamenlijk kennis construeren. In de context van onderzoekend leren (Bereiter 2002) kan gezamenlijke kennisconstructie in interactie optimaal gestimuleerd worden. Gesprekken die leerzaam zijn, worden aangeduid als 'exploratieve gesprekken' (Mercer 2004). In dergelijke gesprekken reageren leerlingen kritisch op elkaars inbreng en komen zij, via redeneren en argumenteren, verder in hun gezamenlijke leerproces. Naast een 'twistgesprek' onderscheidt Mercer ook het 'cumulatieve gesprek', waarin leerlingen elkaars bijdragen

eigenlijk telkens accepteren, zonder er op in te gaan, wat maakt dat zij niet samen tot nieuwe inzichten komen.

3. Onderzoeksvragen

De hoofdvraag luidt: hoe kan interactie bij samenwerkend schrijven, in het kader van onderzoekend leren, bijdragen aan kennisconstructie van leerlingen? Deelvragen zijn:

- a. Welke interactionele patronen (*speech acts/speech turns*) duiden op leren?
- b. Speelt de aard van de schrijfo opdracht een rol?

4. Data

De data zijn afkomstig van vier verschillende basisscholen in Friesland. De groepjes leerlingen werkten aan hun eigen onderzoek (groepjes C, D, E) of voerden een opdracht uit in het kader van een interventie (A en B), ingegeven door de principes van *Educational Design Research* (Van den Akker e.a. 2006). Onderstaande tabel biedt een overzicht van de groepen en de schrijfactiviteiten.

Context	Groep	Leerlingen	Schrijfactiviteiten
schrijven voor een publiek (genre)	A	groep 5/6; 2♀, 1♂	betogende brief aan minister Kamp over gasboringen en aardbevingen
	B	groep 5/6; 1♀, 1♂	betogende brief aan minister Kamp over gasboringen en aardbevingen
	C	groep 6/7; 2♀, 1♂	brief aan een danslerares met verzoek om informatie
schrijven ten behoeve van het onderzoek	D	groep 4/5; 4♀	brainstorm: inventarisatie voor- en nadelen van windmolens
	E	groep 3/4; 4♀	brainstorm: woordweb maken over paardrijden als voorbereiding op formuleren onderzoeksvraag

5. Methode

Er zijn video-opnames gemaakt van kinderen die samen schrijven. Op basis van inhoudelijke episodes (Marttunen & Laurinen 2012) zijn fragmenten voor een gedetailleerde analyse geselecteerd. Deze fragmenten zijn getranscribeerd (Mazeland 2003). Vervolgens zijn de verschillende fragmenten geanalyseerd aan de hand van:

- interactionele acties die duiden op gezamenlijke kennisconstructie (Wegerif e.a. 1999; Fischer e.a. 2002; Mercer & Littleton 2007);
- argumentatieve acties in een conversationele setting (Mazeland 1994; Weinberger & Fischer 2006);
- het tonen van kennis/begrip (MacBeth 2009; Koole 2010). Deze kwalitatieve analyse is gebaseerd op de *sociocultural discourse analysis* (Mercer 2004).

6. Resultaten

In beide typen schrijfactiviteiten zijn voorbeelden van gezamenlijke kennisconstructie waargenomen. Leerlingen redeneren samen over de inhoud en geven argumenten voor hun ideeën of juist tegenargumenten wanneer ze het oneens zijn met suggesties. Er was wel een verschil: schrijven met retorische doelen (groepjes A, B, C) stimuleert nauwkeurig formuleren en van daaruit ontstonden aanmerkelijk vaker discussies en redeneringen over de inhoud. Een voorbeeld daarvan is een gedachtewisseling in groepje A. De leerlingen schrijven een brief aan minister Kamp in verband met de gasboringen en aardbevingen in Groningen. Wanneer één van de leerlingen suggereert om in de brief te zetten dat de regering moet stoppen met boren, geeft een andere leerling aan het daar niet mee eens te zijn: ze moeten niet stoppen, maar gewoon iets minder gas boren. Naar aanleiding hiervan volgt een korte discussie over wat de beste optie is.

Voorbeelden van waargenomen *speech acts* (taalhandelingen) zijn: ‘vragen stellen’, ‘verduidelijken’, ‘hypothetiseren’, ‘verklaren’, ‘antwoorden’, ‘vergelijken’, etc. Leerlingen maken inferenties op basis van eigen kennis en de voorgaande uitingen in het gesprek, waarmee ze taakrelevante kennis en begrip tonen. Bij het genereren van inhoud bouwen leerlingen logisch voort op elkaars ideeën. Lezen en herlezen van wat al geschreven is (*recursive writing*; Storch 2005) speelt een belangrijke rol in het genereren en/of uitbreiden van ideeën. Een interessant interactioneel verschijnsel was dat (op)schrijven in deze gesprekken wordt behandeld als een interactionele handeling (instemming met hetgeen er voor gezegd is). Aan de hand van onderstaand voorbeeld worden enkele bevindingen geïllustreerd.

1. Carijn ehm: (.) hoe lang doet (.) hoe lang duurt het (.) [hoe lang
2. Janne [hoe lang duurt het
3. oefenen van een dans↓
4. Nora ja of (.) ja ja °doe dat maar°↓
5. [...]
6. Carijn hoe lang doet u over een dans
7. (1.0) ((Janne begint te schrijven))
8. Janne om het te oefenen
9. Carijn ja ja
10. (1.0)
11. °wat jij wilt°
12. (2.0)
13. en we kunnen ook vragen zijn er veel uitvoeringen met dansen
14. want [ehm
15. Janne [nee::
16. Nora of wacht vind je wedstrijden bijvoorbeeld leuk [want
17. Liz [hoe lang dans je al

In bovenstaand fragment zijn de leerlingen ideeën aan het genereren, te beginnen in regel 1-3: welke vragen stellen we in onze brief? In regel 6 geeft Carijn een formulering, waarna in de pauze van regel 7 is te zien hoe Janne begint te schrijven. Op dat moment stemt ze in met het voorstel, ook al spreekt ze dat niet uit. In dit voorbeeld is ook te zien hoe de leerlingen voortbouwen op elkaars ideeën: (r. 3/8) oefenen – (r. 13) voorstellingen – (r.16) wedstrijden (*joint chain of associations*; Vass 2014) .

Alle hierboven beschreven aspecten van gezamenlijke kennisconstructie in interactie bleken vooral voor te komen bij de schrijftaken met een retorisch doel. Bij de schrijfactiviteiten ter ondersteuning van het onderzoeksproject was er beduidend minder sprake van. Zo werden bijdragen van medeleerlingen vaak zonder verduidelijking geaccepteerd, zelfs als duidelijk was dat niet elke leerling de inhoud van de uitingen had begrepen. Wel vroegen leerlingen elkaar om ideeën aan te vullen.

7. Conclusions

Interactie bij samenwerkend schrijven in de context van onderzoekend leren kan bijdragen aan kennisconstructie wanneer leerlingen samen redeneren over de inhoud of hun ideeën beargumenteren. Vooral wanneer studenten inhoud generen, de tekst tot zover (her)lezen of praten over het doel van de schrijftaak, reageren zij kritisch en con-

structief op elkaars ideeën. Echter, dat geldt vooral voor de situaties waarin leerlingen een tekst schrijven met een duidelijk retorisch doel. Schrijfactiviteiten die in dienst staan van het onderzoekstraject bieden minder aanleiding tot dit soort exploratieve gesprekken. In die contexten is vooral sprake van ‘cumulatieve’ gesprekken, waarin leerlingen elkaars suggesties uitbreiden.

Referenties

- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- Chen, Y.J. (2011). *Young children's collaborative strategies when drawing on the computer with friends and acquaintances*. Dissertation. Austin: University of Texas.
- Fischer, F., J. Bruhn, C. Gräsel & H. Mandl (2002). “Fostering collaborative knowledge construction with visualization tools”. In: *Learning and Instruction*, nr. 12, p. 213-232.
- Galbraith, D. (1999). ‘Writing as a Knowledge Constituting Process’. In: M. Torrance & D. Galbraith (eds.). *Knowing what to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 139-160.
- Klein, P.D. (1999). “Reopening inquiry into cognitive processes in writing to learn”. In: *Educational Psychology Review*, nr. 3, p. 203-269.
- Koole, T. (2010). “Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations”. In: *Research on Language and Social Interaction*, jg. 43, nr. 2, p. 183-209.
- Marttunen, M. & L. Laurinen (2012). “Participant profiles during collaborative writing”. In: *Journal of Writing Research*, jg. 4, nr. 1, p. 53-79.
- Mazeland, H. (1994). “Argumentatie in gesprekken. Een conversatie-analytische aanzet”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, jg. 16, nr. 4, p. 273-295
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.
- Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Abingdon: Routledge.
- Mercer, N. (2004). “Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking”. In: *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, nr. 2, p. 137-168.
- Rojas-Drummond, S., C. Albarrán & K. Littleton (2008). “Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts”. In: *Thinking Skills and Creativity*, nr. 3, p. 177-191.

- Storch, N. (2005). "Collaborative writing: Product, process, and students' reflections." In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 14, nr. 1, p. 153-173.
- 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*. Kluwer Academic Publishers, p. 7-22.
- Van den Akker, J., K. Gravemeijer & S. McKenney (eds.) (2006). *Educational Design Research*. New York: Taylor & Francis Ltd.
- Vass, E., K. Littleton, A. Jones & D. Miell (2014). "The affectively constituted dimensions of creative interthinking". In: *International Journal of Educational Research*, jg. 66, p. 63-77.
- 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*, nr. 3, p. 192- 202.
- Wegerif, R., N. Mercer & L. Dawes (1999). "From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development". In: *Learning and Instruction*, nr. 9, p. 493-516.
- Weinberger, A. & F. Fischer (2006). *Analyzing argumentative knowledge construction. A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning*. Tübingen: Knowledge Media Research Center.

Ronde 5

Maaïke Vervoort

Saxion Academie Pedagogiek & Onderwijs, Hengelo

Contact: m.vervoort@saxion.nl

Kijk op de praktijk!

1. Inleiding

Lerarenopleidingen willen studenten optimaal voorbereiden op de beroepspraktijk. In de Nederlandse lerarenopleiding primair onderwijs neemt de Kennisbasis Pabo een prominente plaats in. Het is belangrijk dat aanstaande leraren een theoretische kennisbasis verwerven, ook voor het vakgebied Nederlands. Maar dat alleen is niet voldoende. Lerarenopleiders verwachten dat studenten de geleerde vakdidactische inzichten beredeneerd toepassen in hun lespraktijk. Voor studenten blijkt dat problematisch,

vooral als de inzichten uit het Pabo-curriculum vernieuwend zijn ten opzichte van de bestaande onderwijspraktijk. Deze aloude theorie-praktijkkloof vormde de aanleiding voor mijn promotieonderzoek. Een hoofdvraag was: ‘hoe kunnen aanstaande leraren worden ondersteund bij het toepassen van vernieuwende vakdidactische inzichten uit het opleidingscurriculum in hun lespraktijk?’ Het onderzoek bestond uit het systematisch ontwerpen en evalueren van een interventie waarbij *rich media-cases* worden ingezet in het opleidingscurriculum Nederlands. In deze bijdrage worden de opbrengsten van dit ontwerponderzoek belicht vanuit het perspectief van de lerarenopleider Nederlands. Voor details over de onderzoeksmethoden wordt verwezen naar het proefschrift (Vervoort 2013).

2. *Rich media-cases* in de lerarenopleiding

Rich media-cases bestaan uit videobeelden van onderwijssituaties, die in een digitale omgeving zijn verbonden met audio, video of tekst die aanvullende informatie geeft. Deze videobeelden zijn praktijkvoorbeelden: ze geven een beeld van de mogelijke of gewenste onderwijspraktijk. Uit de onderzoeksliteratuur blijkt dat het gebruik van *rich media-cases* in de lerarenopleiding de aansluiting tussen theorie en praktijk kan verbeteren (Barnett-Clarke 2001). Maar alleen naar videobeelden kijken is niet genoeg. Wanneer we cases inzetten als leermiddel, is het belangrijk om ze te verbinden aan een specifieke opdracht die studenten richt op de casusinhoud (Blijleven 2005). Bovendien is wat studenten leren van praktijkvoorbeelden afhankelijk van de context waarin ze die bestuderen (Hatch & Grossman 2009). Het is dus van belang waar en met wie studenten de videobeelden bestuderen.

3. Het ontwerp

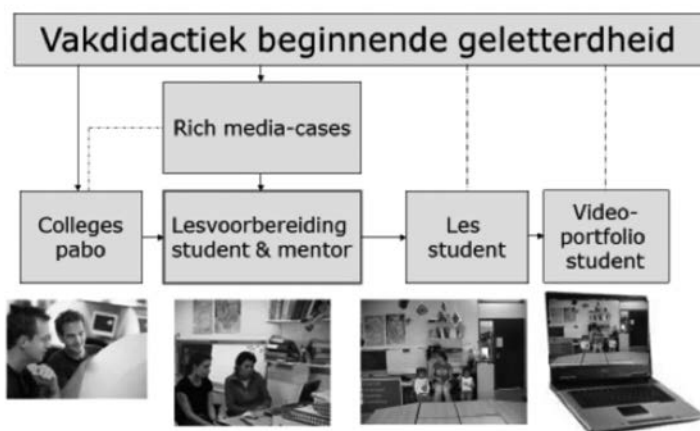
Hoe kunnen deze inzichten worden vertaald naar het Pabo-curriculum? Deze vraag stond centraal in de eerste onderzoeksfase en leidde tot een ontwerp over vakdidactiek voor beginnende geletterdheid. De kern van het ontwerp is een lesvoorbereidingsgesprek tussen mentor en student, waarbij ze *rich media-cases* gebruiken voor een gezamenlijke lesvoorbereiding. De naam VILMS verwijst naar het gebruik van Video voor Interactieve Lesvoorbereiding door Mentor en Student.

In VILMS zijn de *rich media-cases* ‘Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid’ (De Blauw e.a. 2000) gebruikt. Deze cases tonen leeractiviteiten en docentgedrag dat medio 2000 relatief vernieuwend is. Immers, het vroegtijdig stimuleren van geletterdheid breekt met de in Nederland gevestigde tradities dat kleuters moeten spelen. Drie cases zijn geselecteerd bij de tussendoelen ‘Functie van geschreven taal’, ‘Relatie tussen gesproken en geschreven taal’ en ‘Taalbewustzijn’. Selectiecriteria zijn ontleend

aan het concept ‘interactief taalonderwijs’: er is sprake van functioneel en betekenisvol lezen/schrijven, interactie tussen leerlingen (en leraar) over lezen/schrijven en voorbeeldgedrag van de leraar voor lezen/schrijven.

VILMS wordt ingezet in een onderwijseenheid voor tweedejaars Pabo-studenten:

- Na drie inleidende colleges ‘vakdidactiek’ voeren studenten een lesvoorbereidingsgesprek met hun mentor, waarbij ze samen de cases bekijken en verwerken in een les.
- Studenten voeren deze les uit en maken een videoportfolio waarin ze videofragmenten uit hun les schriftelijk verantwoorden.
- Studenten presenteren hun videoportfolio aan medestudenten.



Figuur 1: Uitvoering van VILMS in het pabo-curriculum.

VILMS is in drie opeenvolgende studie jaren uitgevoerd. Evaluatiestudies leverden verbeterpunten op, zoals de toevoeging van een rol instructie voor mentoren en aanscherping van de selectiecriteria voor de cases. Ook bleek VILMS praktisch bruikbaar in de begeleidingspraktijk van de basisschool.

4. Leeropbrengsten

Leidt VILMS tot toepassing van vernieuwende inzichten door studenten? Om de leeropbrengsten van VILMS te bepalen, is nagegaan of het lesvoorbereidingsgesprek tussen mentor en student leidt tot uitvoering van de ideeën uit de cases. Dat was het geval. Daarmee was een belangrijke stap gezet. Echter, in het lesvoorbereidingsgesprek vond selectie plaats. Dat kon betekenen dat niet alle ideeën uit de cases (direct) toe-

pasbaar zijn in bepaalde contexten. Om rekening te kunnen houden met die context, is context-specifieke kennis nodig – die studenten nog niet hebben. Mentoren daarentegen hebben op basis van hun ervaring veel context-specifieke kennis, ofwel praktijkkennis. De veronderstelling was dat mentoren, op basis van hun praktijkkennis, een rol spelen bij beslissingen over de uitvoering van de ideeën uit de cases. Om die veronderstelling te toetsen, is in een vervolgstudie nagegaan welke bijdrage praktijkkennis van mentoren levert aan het lesvoorbereidingsproces en aan het leren van studenten.

Mentoren blijken een sleutelrol te spelen in het lesvoorbereidingsproces. De praktijkkennis die zij inbrengen ondersteunt het leren van studenten op drie manieren:

1. Mentoren interpreteren de praktijkvoorbeelden vanuit een vakdidactisch perspectief, waarbij ze de situatie in de casus duiden en verbinden aan een leerlijn voor geletterdheid. Hierdoor krijgen studenten zicht op de vakdidactische inhoud van de situatie in de casus.
2. Mentoren relateren de specifieke situatie in de casus aan de specifieke situatie in de eigen groep, met name wat betreft het niveau van de leerlingen en de mogelijke doelen en instructie voor deze leerlingen. Hierdoor worden de cases verrijkt en krijgen studenten zicht op de beginsituatie van de leerlingen, nodig voor hun lespraktijk.
3. Mentoren geven adviezen voor een les, in het bijzonder voor instructie en doelen die aansluiten bij het leren van de leerlingen in hun groep. De adviezen leiden tot een verfijning, substantiële uitwerking of wijziging van het oorspronkelijk lesidee van de student.

De lesvoorbereidingsopdracht richt de aandacht van mentoren op de vakdidactische inhoud van de cases, al gebruiken zij over het algemeen geen vakdidactische begrippen die studenten leren op het opleidingsinstituut.

Het blijkt dat studenten vakdidactische ideeën uit de cases toepassen in hun lespraktijk en bij de verantwoording van hun handelen gebruikmaken van de praktijkkennis van hun mentor, met name over (1) leren van leerlingen, (2) doelen en (3) instructie op het vlak van beginnende geletterdheid. Ook hebben studenten meer zicht gekregen op de verschillende verschijningsvormen van de vakdidactiek in de praktijk van de basisschool: ze zijn beter in staat de theorie te herkennen in de praktijk.

5. Conclusies en aanbevelingen

VILMS draagt bij aan de verbinding van theorie en praktijk. Een gezamenlijke lesvoorbereiding door mentor en student, met gebruikmaking van *rich media-cases*, helpt Pabo-studenten om vernieuwende vakdidactische ideeën te vertalen naar hun lespraktijk. Naar aanleiding van praktijkvoorbeelden expliciteren mentoren praktijkkennis die een bijdrage levert aan de interpretatie van de cases vanuit een vakdidactisch perspectief en de toepassing van vernieuwende vakdidactiek door studenten. In de presentatie worden hiervan concrete voorbeelden gegeven aan de hand van videomateriaal van lesvoorbereidingsgesprekken en videoportfolio's.

Aanbevelingen voor de lerarenopleiding zijn:

- Geef praktijkkennis van mentoren een prominente plaats in het opleidingscurriculum.
- Zorg voor een betere afstemming tussen de rol van mentoren en lerarenopleiders, met name wat betreft hun specifieke kennisbijdrage aan het leren van studenten.
- Communiceer met mentoren over de theoretische begrippen (uit de Kennisbasis Pabo) die in de verschillende leerjaren worden aangeboden in het Pabo-curriculum.

Referenties

- Barnett-Clarke, C. (2001). "Case design and use: Opportunities and limitations". In: *Research in Science Education*, jg. 13, nr. 1, p. 309-312.
- Blijleven, P.J. (2005). *Multimedia-cases. Naar een brug tussen theorie en praktijk*. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.
- De Blauw, A., R. Zandt, J. van het Bronkhorst, C. Aarnoutse & L. Verhoeven (2000). *Werken aan tussendoelen beginnende geletterdheid* [cd-rom]. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Hatch, T. & P. Grossman (2009). "Learning to look beyond the boundaries of representation: Using technology to examine teaching". In: *Journal of Teacher Education*, jg. 60, nr. 1, p. 70-85.
- Vervoort, M. (2013). *Kijk op de praktijk: rich media-cases in de lerarenopleiding*. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.

Iris Vansteelandt, Magda Mommaerts, Inge Landuyt & Deeviet Caelen
AP Hogeschool, Antwerpen
Contact: iris.vansteelandt@ap.be

Actieonderzoek als stimulans voor een positieve leesattitude bij studenten uit de lerarenopleiding

1. Aanleiding van het onderzoek

Uit de PISA- (2009) en PIRLS (2006)-onderzoeken is duidelijk geworden dat het niet goed zit met de leesattitude van onze kinderen en jongeren. Vlaamse scholieren lezen goed, maar blijkbaar doen ze het niet graag. Leerkrachten spelen een belangrijke rol in het doorgeven van een positieve leesattitude aan hun leerlingen. Daarom onderzoeken we hoe er binnen de lerarenopleiding op een innovatieve manier kan worden gewerkt aan een betere leesattitude. Dit driejarig onderzoek volgt in de eerste plaats studenten Lerarenopleiding 'Kleuteronderwijs', 'Lager Onderwijs' en 'Secundair Onderwijs' van de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen die in het academiejaar 2012-2013 aan hun opleiding zijn begonnen.

2. Doelstellingen van het onderzoek

We formuleerden volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe is het gesteld met de leesattitude van aspirant-leerkrachten (kleuter, lager of secundair) en is er een evolutie merkbaar tijdens hun opleiding (nulmeting jaar 1 en opvolging jaar 2 en jaar 3)?
2. Is er een samenhang tussen 'gender', 'keuze lerarenopleiding', 'inschatting leesvaardigheid', 'leesgedrag' en 'leesattitude' en kunnen we op basis van deze factoren lees(attitude)profielen van de aspirant-leerkrachten samenstellen?
3. Hebben actieonderzoek en participatieve leesacties (in combinatie met een bestaand curriculum) een effect op de leesattitude van aspirant-leerkrachten?

Op basis van literatuurstudie wordt een conceptueel kader ontwikkeld dat als basis dient voor drie schriftelijke bevragingen en voor focusgroepgesprekken (onderzoeksvraag 1). De data worden verder statistisch geëxploreerd en via clustering worden leesprofielen in kaart gebracht (onderzoeksvraag 2). Actieonderzoek wordt ingezet en er worden leesattitudeversterkende acties ontwikkeld en uitgevoerd, gebaseerd op actueel motivatie-/participatieonderzoek (onderzoeksvraag 3).

3. Kader

We kiezen ervoor om de leesattitude voornamelijk te beïnvloeden via leesmotivatie. De kern van leesbevordering is lezen in een brede zin. In een wereld waarin globalisering, digitalisering en mediatisering inherent verweven zijn met de dagelijkse realiteit, kan lezen zich niet meer beperken tot boeken. Lezen kent een brede waaier aan variaties, afhankelijk van onder andere ‘taal’, ‘tekst’ en ‘drager’ (De Wit & Esmans 2006). Deze invulling van lezen kan nog het best worden omschreven als *multiliteracy*.

Hoewel Guthrie (McRae & Guthrie 2009) zich concentreert op het lezen van informatieve teksten en wij kiezen voor een meervoudige geletterdheid, zijn veel van zijn strategieën transfereerbaar. Zijn concept *oriented reading instruction* onderscheidt vijf factoren:

- a. levensechte ervaringen om de intrinsieke motivatie te bevorderen;
- b. vrije keuze van teksten om een gevoel van autonomie te creëren;
- c. succes om zelfefficiëntie te vergroten;
- d. samenwerking om sociale motivatie te verhogen;
- e. kennisdoelen stellen om meesterschap te bereiken.

Bovendien wordt in recent onderzoek naar strategieën die de autonome leesmotivatie van leerlingen kunnen bevorderen, ‘autonomieondersteuning’ (bijvoorbeeld: ‘keuzes bieden tussen verschillende leesmaterialen’, ‘inspelen op de interesses van de leerlingen’, ‘aangeven waarom bepaalde leeractiviteiten belangrijk zijn’) vooropgesteld als een belangrijke promotiestrategie, naast ‘structuur’, ‘betrokkenheid van de omgeving’ en ‘voorlezen’ (De Naeghel 2012).

De motor van groei is volgens de zelfdeterminatietheorie gebaseerd op drie fundamentele basisbehoeften: ‘autonomie’ (optiekeuze, actiekeuze, etc.), ‘relationele verbondenheid’ en ‘competentie’ (beheersing van de taak) (Vansteenkiste, Ryan & Deci 2008). Willen we de leesattitude van onze studenten bevorderen, dan moeten we rekening houden met deze behoeften/voorwaarden.

4. Actieonderzoek

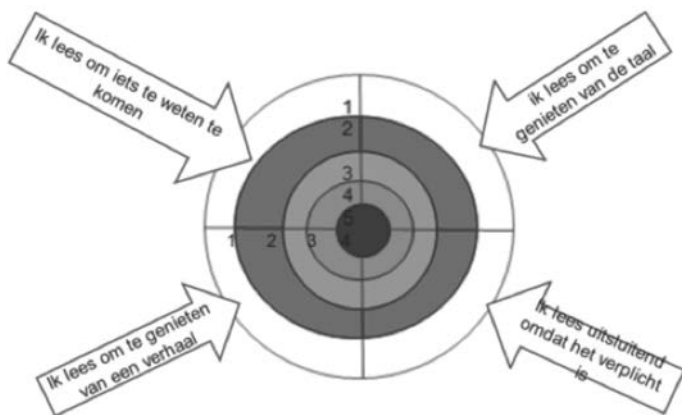
Actieonderzoek sluit als methodologie rechtstreeks aan bij bovenstaande principes. Het is een agogisch instrument voor systematische reflectie en verandering (Ponte 2002). Het gaat hier om een contextgebonden analyse van de eigen leesattitude, waarbij de studenten niet louter als passieve deelnemers in de onderzoeksoepzet beschouwd worden. Ze vormen een belangrijke informatiebron als gelijkwaardige partners, die deskundigheid bezitten als betrokken doelgroep.

De studenten worden aangestuurd om eerst zelf hun eigen leesattitude te onderzoeken, te exploreren, te beschrijven en kritisch te bekijken (1). Op basis van deze analyse formuleren ze, in groep, drie hoofdproblemen waar ze op stoten, in de vorm van onderzoeksvragen (2). Het beantwoorden van deze onderzoeksvragen verloopt via brainstorming, het raadplegen van vakliteratuur en reflectie (2). Vervolgens ontwerpen we gezamenlijk een actieplan (3) om de gevonden suggesties om de leesattitude bij te sturen uit te proberen. Deze acties worden doorgevoerd en vervolgens gezamenlijk geëvalueerd (4).

5. Verloop

In de praktijk werden twee actiegroepjes opgestart: één groepje studenten lager onderwijs en kleuteronderwijs overlegt op vrijwillige basis en een tweede groepje studenten secundair onderwijs Nederlands doet hetzelfde in het kader van een opleidingsonderdeel.

In een eerste fase probeerden de studenten zicht te krijgen op hun eigen leesattitude door hun leesmotivatie te situeren in onderstaande roos.



Figuur 1: Roos ten behoeve van situering van de leesmotivatie.

Vervolgens achterhalen de studenten wat ze graag zouden willen veranderen aan hun leesgedrag en op welke problemen ze hierbij stoten. Na een selectie formuleren ze die in de vorm van onderzoeksvragen. De studenten beantwoorden deze vragen eerst intuïtief in brainstormsessies via doorschuifsystemen. Een reflectiefase zorgt daarna voor afbakening en structuur. Daarna duiken ze de bibliotheek in om secundaire literatuur te raadplegen die een mogelijk antwoord kan bieden. In een daaropvolgend

overleg leggen de studenten aan elkaar uit wat ze gevonden hebben. Via systematische reflectie met ondersteuning van de lectoren komen ze uiteindelijk tot een aantal concrete acties. Ze houden hierbij in het achterhoofd dat deze acties niet alleen voor zichzelf, maar ook voor hun medestudenten bedoeld zijn. Er volgt ook een reflectiefase na een interventie (een leesevenement op school).



6. Resultaten

De problemen in verband met de eigen leesattitude die het ene groepje benoemde, konden uiteindelijk herleid worden tot:

- a. tijdsgebrek;
- b. een gebrekkige kennis van het aanbod;
- c. een gebrek aan motivatie bij saaie verwerkingsopdrachten.

De drie onderzoeksvragen van het andere groepje luiden:

- a. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we meer klassiekers lezen?
- b. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we meer interesse krijgen voor verschillende genres?
- c. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we meer tijd vinden om te lezen?

De studenten kwamen uiteindelijk tot een hele reeks van mogelijke acties om verandering te brengen in deze situatie. Om een uiteindelijke selectie te maken van projecten die weerhouden werden, brachten we de twee actiegroepjes samen. De studenten kunnen zo over de opleidingen heen met elkaar samenwerken aan een project dat onder andere deel kan uitmaken van hun eigen afstudeeropdracht.

Referenties

- Chambers, C. (2011). *The Reading Environment: How adults help children enjoy reading . combined with Tell Me: Children Reading & Talk*. Woodchester: Thimble Press.
- De Naeghel, J., H. Van Keer, M. Vansteenkiste & Y. Rosseel (2012). "The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective". In: *Journal of Educational Psychology Journal of Educational Psychology*, vol. 104, nr. 4, p. 1006-1021.
- De Wit, D. & D. Esmans (2006). *E-cultuur. Bouwstenen voor praktijk en beleid*. Leuven: Acco.
- McRae, A. & J.T. Guthrie (2009). 'Promoting reasons for reading: Teacher practices that impact motivation'. In: E.H. Hiebert (ed.). *Reading more, reading better*. New York: Guilford Press, p. 55-76.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Schram, D. (red.) (2013). *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen : De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stokmans, M. (2006). 'Leesattitude: de motor achter leesgedrag?!' In: D. Schram & A.M. Raukema (red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon, p. 269-289.
- Vansteenkiste, M., R.M. Ryan & E.L. Deci (2008). 'Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being'. In: L. Bruni, F. Comim & M. Pugno (eds.). *Capabilities and happiness*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Wenckje Jongstra, Annelot Adolfsen & Ietje Pauw
 Katholieke Pabo Zwolle
 Contact: w.jongstra@kpz.nl
 i.pauw@kpz.nl

Hoe zien de leesprofielen van onze studenten eruit? Een onderzoek naar leesprofielen onder studenten van de Katholieke Pabo Zwolle

1. Inleiding

Pabostudenten worden opgeleid tot een intellectueel beroep. Ze dienen dus te beschikken over een positieve leesattitude, grote leesvaardigheid en over een behoorlijke leeservaring. Als een van deze aspecten ontbreekt, is het lastig – zo niet onmogelijk – om in de praktijk van het werkveld de interesse voor lezen over te dragen aan leerlingen.

In dit verband worden de termen ‘leesplezier’ of ‘liefde voor lezen’ gebruikt. Daar is iets vreemds mee aan de hand. Het zou suggereren dat alleen de activiteit van letters decoderen en groeperen tot woorden en woordgroepen al een plezierige activiteit zou kunnen zijn, zoals fietsen, hardlopen of voetballen. Maar het plezier zit niet in de activiteit van het lezen zelf, maar in het resultaat ervan: nuttige informatie verwerven, geroerd worden, vermaakt worden, etc. De een leest graag stripverhalen, de ander informatieve boeken, weer een ander kinderboeken of gedichten. Voorwaarde voor het bereiken van dat resultaat is – naast een vaardigheid in technisch lezen en in tekstinterpretatie – nieuwsgierigheid. Als je technische vaardigheid tekortschiet en als je niet nieuwsgierig bent, zal je zelden plezier in lezen hebben. Daarom wordt in de plaats van ‘leesplezier’ ook wel de term ‘leesinteresse’ of ‘leesbeleving’ gebruikt (Moerenhout 2013).

Het is de vraag of pabostudenten wel in voldoende mate over die bereidheid, vaardigheid, ervaring en nieuwsgierigheid beschikken. Hoeveel en wat lezen onze studenten eigenlijk? Is het echt zo slecht gesteld met hun belezenheid als soms gedacht wordt (Chorus 2007)? Zijn er grote verschillen in het leesgedrag? Peilingen in het eerste college over bijvoorbeeld jeugdliteratuur leveren niet altijd een hoopvol beeld op. Een enkele student geeft zelfs onverholen blijk van zijn afkeer voor leesactiviteiten. Tegelijkertijd zien we ook studenten die zeer graag en vaak lezen. Een duidelijk beeld krijgen we niet; het zijn slechts indrukken.

Het onderzoekscentrum van de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) is een langdurig onderzoeksproject gestart naar de belezeneid van studenten. Het doel is uiteindelijk om studenten op te leiden met sterke leesprofielen. Hiermee bedoelen we studenten die lezen plezierig en nuttig vinden, leesvaardig zijn, frequent lezen, kennishonger en verbeeldingskracht hebben, kennis hebben van kinderboeken, vaardig zijn in het selecteren van boeken en ook nog eens goede leesbevorderaars zijn.

2. Belang van lezen

Lezen is niet alleen nuttig en/of plezierig, het is ook noodzakelijk en onvermijdelijk in onze maatschappij. Talloze onderzoeken tonen aan dat mensen die veel lezen er in verschillende opzichten beter van worden: ze hebben niet alleen een grotere woordenschat en kunnen gemakkelijker moeilijke teksten begrijpen, maar ze presteren ook beter op school en – misschien wel het belangrijkste – ze kunnen zich beter inleven in de gevoelens van een ander.

De ‘liefde voor lezen’ is niet bij iedereen zomaar aanwezig. Volgens Mol (2010) lezen ervaren lezers makkelijker en meer, en vergroten ze daardoor hun kennis van woordvormen, semantiek, vocabulaire en tekstbegrip, terwijl onervaren lezers door problemen met woordherkenning en gebrek aan woordkennis moeite hebben om teksten te begrijpen, daardoor steeds minder zin in lezen krijgen en zo in een neerwaartse spiraal terechtkomen. Het is dus noodzakelijk dat kinderen al vroeg een liefde voor lezen ontwikkelen en dat lezen – net zoals eten – een dagelijkse (smakelijke) kost wordt.

3. De lezende pabo-student

Naar het leesgedrag van basisschoolleerlingen is veel onderzoek gedaan, evenals naar dat van adolescenten, zowel nationaal als internationaal. Stalpers (2005; 2007) heeft onderzocht welke factoren de verschillen in het leesgedrag van adolescenten (tieners op het vmbo/havo/vwo) kunnen bepalen. Uit zijn onderzoek blijkt dat factoren als ‘persoonlijkheid’, ‘leesattitude’ (vindt iemand lezen nuttig en/of plezierig) en ‘de leesomgeving’ (of ouders en vrienden lezen), evenals ‘de leesvaardigheid’ en ‘kennis en selectievaardigheid’ direct, dan wel indirect bepalend zijn voor of iemand veel of weinig leest.

We weten echter niet zoveel over het leesgedrag en de leesattitude van de pabostudent in Nederland. Je zou verwachten dat aspirant-leraren niet de doorsnee (matig) lezende adolescenten vertegenwoordigen. De pabo-student kiest er immers voor om een belangrijke rol te spelen in de leesontwikkeling van kinderen van 6-12 jaar. Het lijkt ook voor de hand te liggen dat het hen aantrekkelijk zou lijken om kinderen te inspireren tot lezen en dat ze dus zelf ook graag lezen. Er is echter nauwelijks literatuur te

vinden die de leesattitude en het leesgedrag van deze specifieke groep in kaart brengt. Chorus (2007) vermeldt terloops in een onderzoek naar leesbevordering op roc's en pabo's dat docenten aangeven dat hun studenten uit zichzelf geen lezers zijn: "De meeste studenten zijn van huis uit niet gewend om met boeken om te gaan, ze besteden hun tijd liever aan computeren en tv, aldus de docenten. Lezen is een verplicht nummer; er is een motivatieprobleem. Kinderboeken lezen ze al helemaal niet" (Chorus 2007: 14).

Het is niet duidelijk in hoeverre deze uitspraken gelden voor alle pabo-studenten en, als het waar zou zijn dat pabo-studenten leesmijders zijn, wat dan mogelijke verklaringen zijn voor hun aversie tegen lezen. Op de KPZ vermoeden we wel dat er grote verschillen zijn tussen studenten, maar we weten niet precies hoe de verschillende factoren een rol spelen gedurende de vierjarige opleiding.

4. Opzet project *Sterke Leesprofielen*

Het onderzoeksproject *Sterke Leesprofielen* bestaat uit een aantal fasen. In de *eerste fase* wordt het huidige leesprofiel van de KPZ-student in kaart gebracht. We besteden aandacht aan onder andere de door Stalpers (2007) genoemde factoren, zoals hierboven vermeld. Wat lezen onze studenten (leesgedrag)? Hoe vaak lezen onze studenten (leesfrequentie)? In hoeverre vinden studenten lezen nuttig en/of plezierig (leesattitude)? Zijn ouders/vrienden echte lezers (leesomgeving)? In hoeverre hebben onze studenten kennishonger en hebben ze een sterke verbeeldingskracht (persoonlijkheidsaspect)? Welke kennis hebben de studenten van boeken, kunnen ze geschikte literatuur vinden en zijn ze niet bang om de verkeerde boeken in handen te krijgen (respectievelijk: kennis, vaardigheden en waargenomen risico)? Vinden onze studenten zichzelf eigenlijk wel leesvaardig (*self-efficacy*)? We willen weten of leesprofielen veranderen, gedurende de vierjarige opleiding van de studenten. In de *tweede fase* van het project willen we inzicht krijgen in hoe bestaande en mogelijke leesbevorderende activiteiten op de KPZ beoordeeld worden door studenten. De verzamelde informatie gebruiken we in het ontwerp van een curriculum, waarin gewerkt wordt aan de versterking van de leesprofielen van onze studenten. De *derde fase* heeft als doel te analyseren op welke plaatsten in het gehele curriculum gewerkt wordt aan leesbevordering. De *laatste fase* behelst een ontwerponderzoek, waarin een nieuwe aanpak in het curriculum wordt ontworpen, gemonitord en geïmplementeerd.

De eerste fase van het project is recent afgerond. Ruim 350 eerste-, tweede-, derde- en vierdejaarsstudenten hebben in het voorjaar, tijdens een aparte sessie op school, een vragenlijst ingevuld, waarin gevraagd werd naar de bovengenoemde factoren die de leesfrequentie kunnen beïnvloeden. De eerste resultaten geven aan dat de belezenheid van studenten heel divers is. In onze presentatie zullen we een beeld schetsen van de leesprofielen van de studenten en gaan we ook in op de verandering van hun profiel

gedurende de opleiding. We zullen laten zien hoe een lerarenopleiding rekening kan houden met de verschillen in belevingsniveau en studenten kan motiveren om hun leesattitude in positieve zin te veranderen.

Referenties

- Chorus, M. (2007). *Lezen graag! Leesbevordering op pabo en roc*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Moerenhout, L. (2013). *Bevorderen van leesplezier bij leerlingen in het Vlaamse onderwijs*. Masterscriptie. Antwerpen: Universiteit van Antwerpen.
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Stalpers, C.P. (2005). *Gevormd door leeservaringen : De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stalpers, C.P. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ronde 8

Anne Kerkhoff & Annette Hurkmans
Fontys Hogeschool
Contact: a.kerkhoff@fontys.nl
a.hurkmans@fontys.nl

Een taaltoetsprogramma voor de propedeuse

Geen enkele toets is perfect en voldoet aan alle eisen die je eraan zou willen stellen: betrouwbaar, valide, positieve terugslageffecten, uitvoerbaar, etc. In *de Taalwerkplaats* van Fontys Lerarenopleiding Tilburg proberen we een toetsprogramma te ontwikkelen waarmee we betrouwbare en valide informatie kunnen verzamelen over de taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten, dat tegelijkertijd positieve effecten heeft op de taalontwikkeling van die studenten en op de aandacht van opleiders voor de rol van taal in hun onderwijs. Geïnspireerd door het werk van Van der Vleuten & Schuwirth (2011) ontwikkelen we een 'taaltoetsprogramma' waarin we gegevens uit leeractiviteiten, toetsactiviteiten én begeleidingsactiviteiten combineren om tot goede besluiten te komen over de taalvaardigheid van onze studenten. In deze workshop bespreken we onze ervaringen en overwegingen en presenteren we onze eerste bevindingen.

6. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Ad van der Logt (ICLON, Leiden)

Maurice Dumont
Carolus Borromeus College, Helmond
Contact: m.dumont@tiscali.nl

“Tussen droom en daad...”. Op weg naar een nieuwe doorlopende leerlijn Fictie en Literatuur

Mijn presentatie is gericht op docenten Nederlands die worstelen met de positie van fictie en literatuur in hun lesprogramma. Mijn sectie heeft hier ook lang mee geworsteld. Inmiddels hebben we het roer drastisch omgegooid. In mijn bijdrage kunt u meer lezen over de achtergronden, maar ook over de pijlers die we voor onze nieuwe leerlijn hebben gekozen. In mijn presentatie zal ik dieper ingaan op de praktijk: waar zijn de leerlingen al die jaren mee bezig en wat levert dat op? Na mijn presentatie is er tijd voor discussie over de voorgestelde aanpak en voor het bespreken van alternatieven.

Sinds augustus 2012 geef ik leiding aan een sectie Nederlands op het Carolus Borromeus College te Helmond, een school voor vmbo-t/havo/vwo. Op het moment dat ik sectieleider werd, werkte ik er net een jaar, maar ik had genoeg gezien om te weten dat het roer flink om moest. Het duidelijkst zichtbaar waren de tegenvallende examencijfers en de te grote discrepantie tussen het schoolexamen en het centraal schriftelijk examen. Daarnaast waren actuele ontwikkelingen rond taalbeleid, referentiekaders en activerende didactiek nog niet echt tot de sectie doorgedrongen. De doorlopende leerlijn werd in de onderbouw vrijwel letterlijk gekopieerd uit het voorwoord van de methode. In de bovenbouw werd een PTA (= een Programma van Toetsing en Afsluiting) gehanteerd dat een collega had opgesteld die al vijf jaar met pensioen was en dat hooguit nog naar de letter, maar zeker niet meer naar de geest werd uitgevoerd. Werk aan de winkel, dus!

Gelukkig bestond – en bestaat – mijn sectie uit louter aimabele, welwillende collega's. Het probleem was alleen dat ze te afwachtend waren. Ze deden maar wat, in de verwachting dat er wel iemand aan de bel zou trekken als het niet goed gaat. Gelet op de slechte examenresultaten was dat nog slechts een kwestie van tijd, maar dan nog was er de neiging om dat probleem vooral bij de docenten in de examenklas neer te leggen. Al snel werd duidelijk dat een door de hele sectie gedragen doorlopende leerlijn hoogstnoodzakelijk was, en daar zijn we dan ook de afgelopen jaren aan gaan werken.

De pijlers van deze doorlopende leerlijn moesten worden:

1. het *Referentiekader Taal* (Commissie Meijerink 2008);
2. *De Leespiramide* van het APS (Westhoff 2012; Pronk-van Eunen/Verheggen 2014);
3. de zes leesniveaus van Theo Witte (Witte 2008).

Het *Referentiekader Taal* biedt einddoelen en twee, drie of vier stappen die naar het gewenste niveau leiden; een prima ijkmiddel voor de doorlopende leerlijn en ook een prima startpunt voor een discussie over het belang van diverse onderdelen van het programma. Bijvoorbeeld: het, voor een aantal docenten, nogal heilige huisje van de grammatica, dat in de referentiekaders amper aan bod komt. Volledige lessen zinnen ontleden gebeurt bij Nederlands daarom niet meer. Dat levert tijd op om bijvoorbeeld de wat verwaarloosde onderdelen ‘spreken’ en ‘luisteren’ te oefenen, maar – veel belangrijker nog – om meer, veel meer te lezen. En zo komen we bij de tweede en derde pijler.

De Leespiramide van APS (zie figuur 1) illustreert het principe dat bij leesvaardigheid de basis wordt gelegd door ‘natuurlijk lezen’ en dat daarin dan ook de meeste tijd geïnvesteerd moet worden.



Figuur 1: *De Leespiramide* (APS).

‘Natuurlijk lezen’ is vrij lezen, met plezier lezen, uit interesse lezen, en – vanuit het perspectief van de docent – werken aan een positieve leesattitude. Dat laatste is een taak die voor ons, docenten, steeds belangrijker is geworden, want lang niet alle leerlingen die we in de brugklas binnen krijgen, hebben van huis uit een positieve leesattitude. Met een goede leesattitude als basis kan de stap naar rijk lezen worden gezet, waarbij het lezen gepaard gaat met een intellectuele uitdaging. Nu is het, in ieder geval in onze schoolpraktijk, niet zo dat de piramide lineair van beneden naar boven wordt doorlopen. Ook in de brugklas krijgen leerlingen al – zij het beperkt – uitleg en toetsing over tekstsoorten, titels, tussenkopjes, etc. – het schoolse lezen – en ook in de examenklas

blijft leesplezier van belang. De piramide geeft veeleer aan hoe de verhoudingen in tijdsinvestering en weging dienen te liggen (Westhoff 2012).

Maar wat verstaan we nu precies onder lezen? Hebben we het dan over fictie lezen of vooral over zakelijk lezen? Wie er het schoolboek of het gros van de vakliteratuur op naslaat, zal merken dat dat een lastige vraag is. De didactiek voor het lezen van zakelijke teksten is in de regel totaal anders dan de didactiek voor het lezen van fictie. Het zijn twee gescheiden werelden, terwijl *De Leespiramide* de vraag oproept of dat voor (argeloze, nog niet gedomesticeerde) leerlingen ook daadwerkelijk zo is. Omdat de meeste schoolboekendidactiek ten aanzien van zakelijk lezen al direct op het niveau van het schoolse lezen zit, hebben we deze, zeker in de onderbouw, tot het hoogst noodzakelijke teruggedrongen en hebben we veel tijd ingeruimd voor het lezen van fictie. Elk jaar lezen leerlingen vijf tot tien boeken, deels in stilleuren – in de brugklas standaard één van de vier lessen per week; in de andere jaren veelal een halve les van de drie lessen per week. Leerlingen mogen in de onderbouw in principe alle boeken van elk niveau lezen. Aanvankelijk worden ook strips en tijdschriften nog toegestaan. Leerlingen maken bij elk boek een creatieve verwerkingsopdracht (tekenen, creatief schrijven, etc.), of wanneer ze daaraan toe zijn, meer reflectieve of cognitieve verwerkingsopdrachten (Wat vond je van...? Welke trucs hanteert de auteur?). De overgang van creatieve naar reflectieve en cognitieve verwerkingsopdrachten valt min of meer samen met de overgang van natuurlijk naar rijk lezen en met de overgang van Wittes niveaus 0 en 1 naar 2 en 3 (zie: Witte 2008). Spelenderwijs worden theoretische begrippen geïntroduceerd, waarvan de toepassing in de loop der leerjaren steeds belangrijker wordt: schools lezen. Ook de leerstof over (historische) genres, stromingen en de bijbehorende kenmerken valt hieronder. In de bovenbouw lezen leerlingen titels van een vaste, maar uitgebreide leeslijst (ca. 600 titels) en werken zij toe naar het behalen van minimaal niveau 3 (havo) en 4 (vwo) op de schaal van Witte. Steeds meer wordt leerlingen dan ook gevraagd om hun eigen bevindingen te vergelijken met, of te toetsen aan leesverslagen van anderen en recensies uit kranten. De toppers toetsen ze zelfs aan analyses uit het Kritisch Lexicon of uit literaire tijdschriften (vergelijk Wittes niveaus 4, 5 en 6).

Al deze aandacht voor fictie wil niet zeggen dat er in het geheel geen zakelijke teksten meer aan bod komen. Via fictie en literatuur komen leerlingen sowieso met interviews, beschouwingen, recensies, reclameteksten, etc. in aanraking. Daarnaast hanteren we ook een werkvorm die we het ‘Taalpracticum’ noemen, een combinatie van lezen en schrijven of spreken, waarbij leerlingen, aan de hand van een vaste werkwijze en tekstonafhankelijke vragen, informatie zoeken in allerlei bronnen en die informatie gebruiken om zelf een tekst te schrijven – denk aan een ingezonden brief, een column, een uiteenzetting voor klasgenoten, maar ook aan een voordracht of een debat.

Werken op basis van de hierboven genoemde drie pijlers heeft binnen de sectie tot een enorme omslag in korte tijd geleid. Dat verliep niet zonder risico's. Zowel docenten als

leerlingen moesten uit hun *comfort zone* treden en dat ging niet altijd zonder slag of stoot. Per saldo kunnen we na twee jaar wel zeggen dat alle docenten en de meeste leerlingen het onderwijs betekenisvoller zijn gaan vinden, dat er beduidend meer en fanatieker gelezen wordt en dat in ieder geval ook de examenresultaten uit het rood zijn. Genoeg redenen dus om verder te gaan op de ingeslagen weg.

Referenties

Commissie Meijerink (2008). *Over de drempels van taal*. Enschede: SLO.

Pronk-van Eunen, M. & K. Verheggen (2014). “Examentraining talen in eigen hand”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 101, nr. 1, p. 14-18.

Westhoff, G. (2012). “Mesten en meten in leesvaardigheidstraining. Leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 99, nr. 4, p. 17-20.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Delft: Eburon.

Ronde 2

Geert De Meyer
Arteveldehogeschool, Gent
Contact: geert.demeyer@arteveldehs.be

Creativiteit is geen zwart gat: structuur in de chaos. **www.ezels-oor.be**

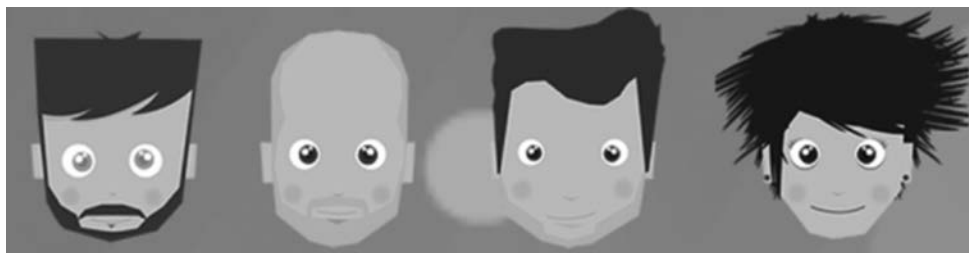
1. Inleiding

Ezelsoor wil, door middel van verhalen, creativiteit en verbeelding stimuleren bij leerlingen in het (w)onderwijs. In deze sessie zal, aan de hand van voorbeelden, geprobeerd worden om aan te tonen hoe creativiteit en structuur elkaar ondersteunen en versterken.

“Kas woont samen met zijn moeder en vader in een grote Russische stad. Het lijkt wel of het er altijd winter is. Het hele jaar door ruimen bulldozers er sneeuw en schaatsen kinderen op de vijvers in de stadsparken. De papa van Kas is de baas van een grote machinefabriek. De mama van Kas is een dierendokter. Kas is dol op boeken lezen en weet alles over de ruimte. Hij weet bijvoorbeeld dat Pluto een dwergplaneet is en dat Saturnus meer dan

één maan heeft. Op school verveelt Kas zich soms en dan droomt hij over meteoren en sterren. Achteraan in de klas van Kas zit Ivan. Kas vindt hem geen leuk jongetje, eigenlijk vindt hij Ivan zelfs een verschrikkelijk jongetje. Ivan vertelt dat hij ook over meteoren en sterren droomt, en dat hij een echte raket heeft, maar daar gelooft Kas natuurlijk niks van. Anna Stasia is Kas' beste vriendinnetje omdat ze niet zo flauw doet als de andere meisjes uit zijn klas. Als meneer Aleksei, de buurman van Kas, op reis gaat, vraagt hij Kas om op zijn huis en op vogel Toek te passen. Vogel Toek is de toekan van meneer Aleksei en een echte kwebbelkont. De volgende dag, wanneer Kas op zoek gaat naar zaadjes voor vogel Toek, ontdekt hij achterin het huis van meneer Aleksei een schuurtje en in dat schuurtje staat een spoetnik! Op school vertelt Kas Anna over het schuurtje en de spoetnik. Na school gaan ze samen op onderzoek”.

2. Wie (werkt er bij *Ezelsoor*)?



- Geert De Meyer, docent lerarenopleiding Arteveldehogeschool;
- Sebastiaan Leenaert, docent lerarenopleiding Arteveldehogeschool en jeugdauteur (www.sebastiaanleenaert.com);
- Jorge De Wintere, meester in de grafische kunsten (www.studiogeorge.be);
- Pascale Pettersson, illustratrice (www.pulpzusje.be).



3. Wat?

Ezelsoor geeft workshops om leerlingen van allerlei pluimage (kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs A-stroom, B-stroom, aso, bso, tso, buso, etc.) op een originele en aanschouwelijke manier mee te sleuren in het schrijven van een verhaal.

Verhalen (schrijven) zit duidelijk in de lift. Verhalen zorgen ervoor dat we onze creativiteit en fantasie de vrije loop laten. Ze dwingen ons om *out of the box* te denken. Ze werken pedagogisch en therapeutisch. Verhalen zijn een metafoor voor het leven. We proberen iets, gaan voor een uitdaging, het lukt misschien niet onmiddellijk, we krijgen hulp van een mentor, overwinnen hindernissen en slagen uiteindelijk al dan niet in ons doel. Heel vaak zijn verhalen gebaseerd op de blauwdruk van de heldencyclus (Campbell, *The hero with a thousand faces*; Propp, *De narratologie van het volkssprookje*) en een vereenvoudigde versie van deze structuur helpt leerlingen om hun verhaal vorm te geven.



6

4. Hoe?

In interactieve, inductieve workshops rond de figuur van *Kosmonaut Kas* leren de leerlingen de bouwstenen van een (kort) verhaal kennen en gebruiken. Er wordt gebruikgemaakt van videomateriaal en van aantrekkelijk didactisch materiaal, zoals een grondvlak van negen vierkante meter en uitgesneden personages. In de *Ezelsoor*-workshops worden, aan de hand van tastbare puzzels, verhaalelementen geïntroduceerd die leerlingen als kapstokken gebruiken om er hun fantasie aan op te hangen.



5. Waarom?

(Taalzwakkere) leerlingen bedenken/schrijven een verhaal en beleven een succeservaring. Die succeservaring is het allerbelangrijkste, maar daarnaast zijn er nog tal van andere doelen. Door het schrijven, praten en verzinnen wordt de taalvaardigheid van (taalzwakkere) leerlingen aangescherpt. De organisatie van die activiteiten zorgt ervoor dat de leerlingen in team werken en dus onbewust hun sociale vaardigheden oefenen.



Binnen een dergelijk verhaalproject zijn de kansen tot vakoverschrijdend werken evident. Inhouden, vaardigheden en attitudes worden binnen de context van het aangeboden verhaal eventueel verder uitgespit. Samenwerking met een schoolvak als ‘Plastische Opvoeding (PO)’ en ‘Technologische Opvoeding (TO)/Techniek’ is hierbinnen een meerwaarde.

Het lijkt misschien interessanter om de leerlingen volledig *carte blanche* te geven, om hen een verhaal te laten verzinnen *ab ovo*. De ervaring leert echter dat het voor zowel de leerlingen als voor de leerkracht interessant is om te vertrekken vanuit een aangeboden *framework*. De setting, gevisualiseerd door het tastbare materiaal geeft beiden houvast en inspireert. Ook voor leerlingen uit de OnthaalKlas Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) en voor ‘taalbadders’ blijkt dit stimulerend.



Illustraties: © Jorge De Wintere

Concept & tekst Ezelsoor: Sebastiaan Leenaert & Geert De Meyer

Ronde 3

6

Carl Boel

Technisch Instituut Sint-Carolus, Sint-Niklaas

Contact: carl.boel@gmail.com

Literatuur en nieuwe media: motiverende *webtools* om literatuur te bespreken

Leerlingen aan het lezen krijgen, is een moeilijke opdracht. Hen daarbij leesplezier bezorgen, is nog moeilijker. De traditionele literatuuropdrachten zijn vaak de spelbreker. Deze tekst beschrijft welke literatuuropdrachten ik heb opgesteld om mijn leerlingen te motiveren het boek effectief te lezen én er dieper over na te denken.

De voorgestelde aanpak gebruik ik bij jongens en meisjes van 16 tot 18 jaar oud uit het technisch onderwijs. In één schooljaar lezen zij twee tot vier boeken, zowel adolescentenliteratuur als volwassenliteratuur. Per graad (= twee schooljaren) verzamelen ze hun literatuuropdrachten in een leesdossier of literatuurportfolio. Met behulp van allerlei *webtools* probeer ik de leerlingen te motiveren voor de verschillende opdrachten. Mijn aanpak stimuleert de creativiteit van de leerlingen, zet hen aan om samen te werken en biedt hen een mogelijkheid om de opdrachten op een alternatieve manier te presenteren.

Alle voorgestelde *webtools*:

- zijn gratis (soms als *edu-account*, soms als beperkte versie);
- zijn *webbased*, zodat er niets op de lokale pc moet worden geïnstalleerd;
- bewaren het project online (*in the cloud*), waardoor het vanaf elke pc kan worden bekeken/bewerkt;
- bieden soms ondersteuning voor tablet en/of *smartphone* (vaak beperkter dan de pc-versie);
- bieden eenvoudige manieren aan om het project te delen en om het te presenteren;
- bieden vaak mogelijkheden om online samen te werken binnen hetzelfde project én soms zelfs tegelijkertijd;
- zijn geschikt voor de bespreking van een boek, een film of toneel.

In wat volgt, beschrijf ik kort hoe elke *tool* werkt en hoe ik ze heb ingezet in mijn lessen literatuur.

In een leesbelevingsverslag beschrijven de leerlingen wat de lectuur van een bepaald boek met hen ‘gedaan heeft’. Een dergelijk verslag legt de nadruk op de leeservaring. *Blogger*, de *blogtool* binnen de *Google-apps*, is hiervoor zeer geschikt. Tijdens het lezen bloggen de leerlingen op vastgelegde momenten over hun leeservaring. Zo krijgt de leerkracht heel wat informatie over het leesproces: de leerkracht merkt snel of het boek in de smaak valt en welke delen uit het boek de leerlingen interessant vinden en waarom. Ze citeren in hun blog uit het boek en schrijven er hun commentaren bij. Ze motiveren dus hun leesbeleving met een citaat. Zo worden de leerlingen gedwongen om dieper na te denken over het boek. Via reacties op hun blogbericht kan de leerkracht tussenkomen en de leerlingen wijzen op elementen die ze niet hebben opgemerkt of hen extra vragen stellen om op die manier echt tot een gesprek over literatuur te komen. Voor een voorbeeld van een dergelijke blog, zie: <http://leesbelevingparfumjana.blogspot.be/>.

Leerlingen moeten zich er ook van bewust worden dat literatuur in interactie gaat met de media en met andere vormen van cultuur. Leerlingen tonen de leerkracht dat ze de literaire actualiteit volgen door zogenaamde ‘literatuuractua’ bij te houden. Een eenvoudige manier voor de leerlingen – én de leerkracht – om dat te doen en te organiseren is *Scoop.it*. De gebruiker verzamelt ‘nieuwsscoops’ op basis van interesse en/of zoektermen. De *webtool* doet suggesties die je eenvoudig kunt verzamelen op een virtueel prikbord. Belangrijk daarbij is dat de leerlingen hun keuze verantwoorden: waarom hebben ze net dat nieuwsartikel gekozen? Wat heeft het met hen gedaan? Vonden ze het verrassend? Viel het ze tegen? Etc. Voor hun opdracht moesten de leerlingen ook een aantal artikels van medeleerlingen ‘rescoopen’ en becommentariëren. Op die manier ontstond er opnieuw interactie met literatuur als onderwerp. De leerkracht kan de borden eenvoudig volgen en zo de evolutie van en de interactie tussen de leer-

lingen bijhouden. Voor een voorbeeld, zie: <http://www.scoop.it/t/literatuuractua-van-tom-borghgraef>.

Als het aankomt op een creatieve verwerking van een boek, dan zijn er vele *tools* beschikbaar. Een aantal dankbare zijn *Pinterest*, *Storybird*, *Fakebook* en *Glogster*.

In *Pinterest* verzamelen leerlingen *pins* op een virtueel prikbord. Die *pins* geven een duidelijk beeld van het verhaal. Het gebruik van multimediale links (afbeelding, audio, video) biedt de leerlingen mogelijkheden om hun leeservaring beter te beschrijven. Zo kunnen leerlingen een videofragment toevoegen dat volgens hen past bij het verhaal of dat gelijkenissen vertoont met een scène uit het boek, ze kunnen een audiofragment selecteren dat een perfecte soundtrack zou kunnen zijn, ze kunnen afbeeldingen zoeken die hun verbeelding van een personage moet uitdrukken, etc. Bij elke *pin* verantwoorden ze opnieuw hun keuze. Ze maken dus de link met het verhaal dat ze hebben gelezen. Voor een voorbeeld, zie: <http://www.pinterest.com/Breathesweet/dag-van-de-wraak/>.

Storybird vertrekt van afbeeldingen (*artwork*) en niet vanuit de tekst. Met *Storybird* maken leerlingen, aan de hand van prenten, een verkorte versie van het verhaal. Op een eenvoudige manier krijgen leerlingen een mooi resultaat, wat erg motiverend werkt. *Storybird* biedt ook de mogelijkheid om gedichten te maken. *Storybird* heeft zich recent op het onderwijs gericht en biedt nu ondersteuning voor volledige klasgroepen, waarbij de leerkracht opdrachten kan sturen naar leerlingen (en die ook kan innemen), binnen de werkomgeving van *Storybird*. Voor een voorbeeld, zie: <https://storybird.com/books/moord-in-de-bibliotheek/?token=x679mmuwp4>.

Fakebook biedt de mogelijkheid om, op een *privacy*-vriendelijke manier, een *Facebook*-profiel van een personage op te stellen, compleet met vrienden, profiel, profielfoto en omslagfoto. De leerlingen maken een profiel van een personage en vertellen het verhaal vanuit het standpunt van dat personage. De leerlingen krijgen de opdracht om te vertrekken vanuit een ander vertelperspectief dan dat in het boek. De leerlingen vertellen, aan de hand van berichten op hun tijdlijn, wat er gebeurt in het verhaal. Ze hebben daarbij aandacht voor reacties van andere personages uit het verhaal. De ondersteuning met afbeeldingen, audio en video zorgt voor een hoog realiteitsgehalte. Het resultaat is een bijna perfecte kopie van een *Facebook*-profiel. Voor een voorbeeld (hier van een filmverwerking), zie: <http://www.classtools.net/FB/1224-qj9ZYF>.

Een laatste – populaire – tool is *Glogster*. Met deze *tool* kunnen leerlingen een interactieve poster maken (ideaal als filmposter), een omslag voor een boek of een flyer (rond een scène in het boek). De *tool* werkt zeer eenvoudig via *drag and drop*: je sleept *content* naar de plaats waar je die wil hebben en dan kan je die bewerken. Ook hier zijn afbeeldingen, audio en video mogelijk. Via de optie om een bijlage toe te voegen, ver-

antwoorden de leerlingen hun keuze.

Andere, zeer bruikbare *tools* zijn *Popplet* (*mindmap*), *ToonDoo* (stripverhaal), *YouTube* (videooverslag over leeservaring), *Google Sites* (*wiki* over boek), *Voki* (avatar van een personage) en zelfkrantmaken.be (een krantenbericht over het verhaal).

Jarenlang heb ik gezocht naar literatuuropdrachten die de leerlingen dwingen om het verhaal effectief te lezen en hen aanzetten om grondig over de verschillende verhaal-elementen na te denken. Daarbij ben ik geëvolueerd van papieren, traditionele boek-besprekingen naar digitale, creatieve literatuuropdrachten. Deze nieuwe aanpak pas ik nu twee jaar toe en ik ondervind dat de leerlingen meer gemotiveerd zijn om hun opdrachten te maken. Daardoor zijn hun opdrachten ook opmerkelijk beter: ze doen er meer moeite voor en ze denken beter na over het verhaal. De integratie van ICT maakt de opdrachten speelser en dat motiveert de leerlingen. Bij de besproken *tools* moeten ze geen lange teksten schrijven, maar veeleer een korte verantwoording bij een afbeelding, video- of audiofragment. Bovendien nemen de *tools* het intensieve werk uit handen van de leerlingen: het *format* wordt hen aangereikt; zij moeten enkel hun inhoud toevoegen. Op een eenvoudige manier komen ze snel tot een mooi resultaat. Ook voor de leerkracht zijn de voordelen legio: hij kan de leerlingen van dichtbij en tijdens het leesproces opvolgen, samenwerking en creativiteit worden gestimuleerd en de papierberg wordt verkleind.

Ronde 4

Erwin Mantingh
Universiteit Utrecht
Contact: e.mantingh@uu.nl

Beestachtige lessen en fabelachtige vertellingen van Wim Helsen en Hans Teeuwen tot ‘Willem die Madocke madeke’. **Over de lessenreeks *Bij beesten in de leer in het spoor van de vos***

Dierenverhalen lenen zich al eeuwenlang voor aanstekelijke humor en afschrikwekkende lering; zoveel wordt duidelijk als je het spoor terug volgt van de fabelachtige vossenvertellingen van Wim Helsen en Hans Teeuwen naar het middeleeuwse dierepos over Reinaert de vos. De wrange dierenverhaaltjes van deze hedendaagse komieken staan in meer dan één opzicht op één lijn met de bijtende maatschappelijke satire van Willem die Madocke madeke, *Vanden vos Reinaerde*. Hoewel ze zich bedienen

van het cliché van de fabel, doorbreken ze op speelse wijze de ‘fabelwetten’, zoals het verwachtingspatroon dat de vos met zijn sluwheid andere dieren te slim af is en dat de inhoud kinderachtig en voorspelbaar is. Inzet van de lessenreeks *Bij beesten in de leer in het spoor van de vos* is dat spel met literaire procedés en genreconventies duidelijk te maken en daardoor het inzicht en genoegten bij de leerlingen te vergroten. Een toelichting op deze lessen vormt de hoofdmoot van mijn workshop/bijdrage. Daarnaast zal ik kort ingaan op de literairhistorische site *Lessen over middeleeuwse literatuur*, waarop deze lessen digitaal beschikbaar worden gesteld.

Van de lessenreeks bestaat een versie voor Nederlandse en voor Vlaamse scholieren. Beide versies vertrekken vanuit de vertoning en bespreking van een moderne, flitsende vossenvertelling. De Nederlandse lessen openen met ‘Kiekerjan’. Hans Teeuwen vertelt daarin letterlijk adembenemend over de fatale confrontatie tussen een vos, een raaf en een vogelverschrikker. De sketch uit de show ‘Hard en Zelig’ (1995) zet alle wetten van de fabel op zijn kop met in de hoofdrollen een heldhaftige vogelverschrikker, een sluwe en gewetenloze raaf en een naïeve, vredelievende vos. Met de laatste loopt het niet goed af... De Vlaamse lessenreeks begint met een zo mogelijk nog absurdere vertelling: een salamander-en-vosverhaal dat Wim Helsen in zijn show ‘Bij mij zijt ge veilig’ (2005) heeft verwerkt. Als een vos in de woestijn een salamander verschalkt – let wel: deze salamander is een in de liefde bedrogen bosjesman die een gedaanteverwisseling heeft ondergaan – raakt hij met die salamander in zijn bek vast in een strik en staat hij voor het dilemma ‘bijten of loslaten’. Ook hier zijn vertelling en afloop allesbehalve zoetsappig.

Na een behandeling van de vertoonde sketches lopen de lessenreeksen nagenoeg parallel: een eerste stap terug in de tijd voert naar een bespreking van (onder andere Middelnederlandse) fabels waarin vossen een hoofdrol vertolken. Ook komt Jacob van Maerlants bespreking van de vos in *Der naturen bloeme* (ca. 1270) aan bod. In de fabel en dierenencyclopedie treffen we de vos aan als protagonist in de Middelnederlandse didactische literatuur. Van daaruit wordt nog één kleine stap terug in de tijd gezet, om in het midden van de 13^{de} eeuw bij *Vanden vos Reynaerde* uit te komen. Ter kennismaking met dit meesterwerk beluisteren leerlingen de gerapte versie van Charlie May: *Reinaert gerapt* (2008), waarbij een meeleestekst wordt benut. Interessante aspecten van dit vossenverhaal worden aan de orde gesteld, zoals de (tijdloze?) moraal, de spiegel van de dierenwereld, de ambivalentie van Reinaert de vos: schurk of schelm? Deze introductie biedt tal van aanknopingspunten om nog dieper in te gaan op het Middelnederlandse dichtwerk en zijn achtergronden.

Doelgroep zijn bovenbouwleerlingen van het vwo, met name vwo-4/5 (in Nederland) en leerlingen in het vijfde (eventueel vierde/zesde) jaar van het secundair onderwijs (in Vlaanderen). In de kern bestaat de reeks uit drie lessen, maar er is veel ruimte om zelf het materiaal didactisch naar de hand te zetten en te verrijken. Er is aanvullend tekst-

materiaal (met opdrachten) waarmee de lessen naar behoefte en niveau kunnen worden uitgebreid: recente bewerkingen (zoals een *graphic novel* en een kinderboek) en twee moderne vossengedichten (van Ingmar Heytze en Ramsey Nasr). Een mooie afsluiting vormt de optie om te eindigen met de vertoning en bespreking van een andere moderne vossenvertelling.

De lessenreeks werkt vanuit een actualiserende insteek aan een aantal literair-historische doelstellingen. Ten eerste, een continue literaire traditie tonen door hedendaagse fabelachtige vertellingen te plaatsen tegen de achtergrond van Middelnederlandse dierenliteratuur. Ten tweede, genrebesef ('fabel', 'dierdicht') kweken bij leerlingen en daarmee het interpretatiekader van leerlingen verruimen. Ten derde, leerlingen aan het denken zetten over de interpretatie en moraal – of het gebrek daaraan – van deze dierenverhalen. Hoewel er veel valt te lachen met deze vertellingen met vossen in de hoofdrol, is de boodschap vaak ontluisterend. En niet te vergeten, ten vierde, het doel is natuurlijk ook leerlingen plezier laten beleven aan middeleeuwse literatuur via populaire, moderne teksten en bewerkingen.

Deze actualiserende insteek brengt met zich mee dat de verwerking van de verhalen en gedichten hier belangrijker is dan de kennismaking met de teksten in de oorspronkelijke taal. Er is natuurlijk wel literairhistorische kennis in de lessen verwerkt, maar met mate. Een eerste versie van deze lessen is ontstaan uit frustratie en tijdnood van een docent die binnen het krappe bestek van zijn onderwijs over middeleeuwse literatuur geen kans zag om *de Reinaert* recht te doen, terwijl er zo veel aansprekend vergelijkingsmateriaal voorhanden is. En het is nu mogelijk om binnen drie lessen een boeiende introductie te bieden.

De lessenreeks is grotendeels in de praktijk beproefd en in eerdere uitvoeringen gepresenteerd op nascholingen in Antwerpen (2011) en Groningen (2013). Het lesmateriaal (inclusief de docentenhandleiding met didactische toelichting en antwoorden bij de opgaven, plus bronvermelding en verantwoording) is sinds kort beschikbaar op de site 'Lessen over middeleeuwse literatuur' (zie de literatuuropgave). Het didactische materiaal op deze site is inhoudelijk verantwoord en is in de onderwijspraktijk uitgeprobeerd. De redacteurs, dr. Frank Brandsma en dr. Erwin Mantingh, zijn beiden verbonden aan het Departement Talen, Literatuur & Communicatie van de Universiteit Utrecht.

Referenties

- Helsen, W. (2008). 'Bij mij zijt ge veilig' (Harry Kies Theaterprodukties) [dvd].
- Janssens, J. & R. van Daele (2001). *Reinaerts streken. Van 2000 voor tot 2000 na Christus*. Leuven.

- Mantingh, E. (2009). 'Bijten of loslaten. Vossen in tweestrijd in fabelachtige vertellingen van Hans Teeuwen en Wim Helsen'. In: *Tiecelijn. Jaarboek 2 van het Reynaertgenootschap*, nr. 22, p. 169-186.
- May, Ch. (2008). 'Reinaert de vos... gerapt'. Haarlem [tekstboekje met cd].
- S.n. (2014). 'Bij beesten in de leer in het spoor van de vos'. Lessen over middeleeuwse literatuur. Online raadpleegbaar op: <http://lesplannenmiddeleeuwen.wp.hum.uu.nl/lesreeksen>.
- Teeuwen, H. (1995/1998). 'Hard en Zelig' (Hummelinck Stuurman Theaterbureau/Artwork Universal Pictures Video Benelux) [dvd].

Ronde 5

Mariet Raedts & Jan Van Coillie
 KU Leuven, Campus Brussel
 Contact: mariet.raedts@kuleuven.be
jan.vancoillie@kuleuven.be

Digi-teens: beeldschermfanaten die boeken haten? Een surveyonderzoek naar de leesvoorkeuren en het leesgedrag van tieners in het digitale tijdperk

Met de regelmaat van de klok verschijnen er in de media verontrustende berichten over generatie Z. Het zouden mediaveelvraters zijn – digitale *multitaskers* – die nog maar weinig tijd hebben voor andere activiteiten. Het valt natuurlijk niet te ontkennen dat jongeren in de 21^{ste} eeuw omringd worden door computers en digitale gadgets. Maar is dit hun enige vorm van vrijetijdsbesteding? Nemen tieners nog een roman ter hand of beperkt hun lectuur zich tot tijdschriften en stripverhalen? En als zij een boek, een tijdschrift of een krant lezen, bladeren ze dan door de papieren versie of slaan ze de bladzijde om via het touchscreen van hun *smartphone*, tablet of e-reader? Om op deze vragen een antwoord te bieden, organiseerden we in 2013 een groot-schalige bevraging. 40 secundaire scholen, verspreid over heel Vlaanderen en Brussel, verleenden hun medewerking aan het onderzoek. Meer dan 3000 leerlingen vulden op school onze elektronische vragenlijst in. De vorige vergelijkbare studie in Vlaanderen (Ghesquiere 1993) was op dat ogenblik exact twintig jaar oud. In onze presentatie bespreken we de resultaten van de bevraging. We overlopen de genres die de huidige tienergeneratie graag en niet graag leest, hun vertrouwde met digitale stripverhalen, boeken, kranten en tijdschriften, de tijd die ze op een gewone schooldag aan lezen en aan multimedia besteden en hun favoriete vrijetijdsactiviteiten. We staan ook stil bij

de vraag welke variabelen nu het best de leesvoorkeuren en leesfrequentie van *digi-teens* voorspellen: hun multimediegebruik, hun leeftijd, hun sekse, de studierichting die ze volgen, hun culturele achtergrond of het opleidingsniveau van hun ouders. Waar mogelijk, vergelijken we onze resultaten met die van Ghesquiere (1993) en andere recente studies uit Europa en de VS.

Ronde 6

Johan van Iseghem

KULAK, KU Leuven

Contact: johan.vanisehem@kuleuven-kulak.be

Moet dat nu echt, die literatuur?

“um zu sein, was er geträumt,
zu tun was er gelesen hat”.
(Bloch 1959: 1216)

1. Inleiding

Leerlingen vragen geregeld naar ‘het nut’ van literatuuronderwijs. Leraren argumenteren dan wel dat literatuur “het louter utilitaire overstijgt”, maar dat lijkt capitulatie. Wie het nut betwijfelt, vindt algemene motiveringen zoals “persoonlijkheidsvorming” (S.n 2014: 62), een te vage invulling: de vraag naar een concreter waarom blijft.

Eindtermen en leerplannen hebben uiteraard niet de opdracht om voor literatuuronderwijs een functionele context te bedenken. Toch heeft elke leraar o.i. belang bij een sterkere legitimatie vanuit extra-literaire opportuniteiten. Overigens, nu het onderwijsbeleid steeds vaker technocratische en economische prioriteiten bijvalt, ondergraven we het literatuurvak stelselmatig indien we het antwoord op die vraag schuldig blijven. Er is wél zoiets als ‘nut’, ‘belang’ of zelfs (cf. Otten 2010: 49) ‘noodzaak’ van literatuur. Zonder geaccepteerde inzichten zoals esthetische vorming, cultuuroverdracht, literaire competentie e.a. te minimaliseren, presenteren we ter overweging mogelijke in- en aanvullingen op het ruimere, functionele domein van ontwikkelingsdoelen en vakoverschrijdende competenties.

2. Individueel

2.1 *Therapie, gereedschap*

De oude Grieken noemden bibliotheken “een plaats ter genezing van de ziel” (Hermesen 2014: 135). Vandaag lijkt bibliotherapie – het voorschrijven van fictie voor de kwalen des levens – stilaan een hype: in een mengsel van relativisering en lichtvoetige filosofie proberen auteurs weer zin voor lectuur te creëren met “pleisters en kompressen van fictie” (Berthoudt 2013: 7, 9). Een grondiger essay schetst dan weer hoe kunst ‘therapeutisch’ kan zijn: zoals wij gereedschap ontwikkelen om de mogelijkheden van ons lichaam te vergroten (een hamer, een hoorapparaat), zo kan kunst geestelijke tekortkomingen compenseren, corrigeren, ‘genezen’ (de Botton 2013: 5). Inzichten hieromtrent kunnen we transfereren naar het domein ‘literatuur’, een beetje zoals Zola in 1880 Claude Bernards *Introduction à la médecine expérimentale* omturnde tot *Le roman expérimental*.

Het essay suggereert voor de kunst zeven ‘functies’, vooreerst die van *herinnering*: belangrijke ervaringen vastleggen. Kunst kan ook *hoop* aanreiken via verlangen naar harmonie en schoonheid dat uit idealiserende beelden ontstaat. Ze kan bijdragen tot een waardige uitbeelding van *leed* of tot het draaglijk maken ervan door individueel verdriet in een context te situeren: een “psychologisch proces van transformatie waarin heftige, negatieve ervaringen omgezet worden in iets nobels en fijns” (de Botton 2013: 26). Kunst verrijkt, via herkenning, ons *zelfinzicht*. Kunst die ons niet meteen ligt, *ontwikkelt dimensies* in ons die door negatieve emoties of associaties tevoren ondenkbaar waren. Kunst brengt *waardering* bij voor dingen waar we geen oog voor hadden: zelfs wanneer ze tegen de haren in strijkt, zet ze ons aan om opnieuw te bepalen wat we werkelijk bewonderen. Lezen maakt je bijvoorbeeld “meer opmerkzaam in je eigen leven, waardoor je weer meer ontdekt in de boeken die je leest, die je nog weer beter naar de werkelijkheid laten kijken, enzovoort” (Heijne 2011: 80). Ten slotte kan kunst ervoor zorgen dat we karakterieel in *balans* blijven: “ons tijd besparen – en ons leven redden – door ons op het juiste moment en intuïtief te herinneren aan het belang van evenwicht en goedheid, waarvan we nooit mogen veronderstellen dat we er al genoeg van weten” (de Botton 2013: 42).

2.2 *Morele vorming*

De Botton en Armstrong argumenteren dat kunst kan bijdragen tot sterker moreel besef zoals fitness de fysieke conditie sterkt (de Botton 2013: 37). We herinneren hier aan inzichten uit de ontwikkelingspsychologie (Kohlberg 1979: 327-346) en lesmodellen waarbij leerlingen actief ingaan op morele dilemma’s in literaire teksten (Geljon 1987; Geljon 1994: 36-38). Onderzoek bewees dat jongeren die geregeld op zulke

vraagstellingen ingaan, uiteindelijk een hoger moreel stadium bereiken dan zij die dat niet hebben gedaan (Beck 1972; Van Iseghem 1994: 5).

2.3 *Toeven buiten tijd en ruimte*

‘Evasie’ wordt als een drijfveer tot lezen en als een vorm van leesplezier beschouwd (Geljon 1994: 14-15). Hermsen benadert dit kuieren buiten tijd en ruimte filosofisch. Aan de hand van de Griekse goden Chronos en Kairos – de wegtikkende kloktijd vs. de ‘tijdloze’ beleving van een ogenblik – pleit zij voor het geregeld doorbreken van de sleur der gebeurtenissen. Bewust kiezen voor een moment van bevlogenheid levert energie op om iets nieuws te beginnen, om creatief en bezielde te zijn: ‘verwondering en ontvankelijkheid’ kunnen we zelfs trainen ‘als we aan verbeelding, creativiteit en intuïtieve vermogens iets meer prioriteit geven dan thans het geval is’. Kunstperceptie en literatuur kunnen een ‘kairotische knoop’ realiseren: “het interval of intermezzo dat Kairos binnen de chronologische, lineaire kloktijd schept, [...] als een touw of koord voorgesteld, waar Kairos op het juiste ogenblik een knoopt in legt, zodat er een verdichting of bundeling van tijden plaatsvindt” (Hermsen 2014: 47, 98).

Lezen biedt bovendien de essentiële gelegenheid tot mijmering: “de toestand waarin het lezen tijdelijk wordt onderbroken, omdat er gedachten, herinneringen of beelden opkomen die losstaan van het boek, maar er zonder dat boek ook niet zouden zijn” (de Jong 2013: 54; 24-27).

2.4 *Omgaan met emoties en gewaarwordingen*

Eliot noemde poëzie “not a turning loose of emotion, but an escape from emotion; [...] not the expression of personality, but an escape from personality”. Al dacht hij daarbij vooral aan de dichters, ook leesactiviteiten kunnen de essentiële afstand realiseren om emoties te beheersen. Anderzijds bestaat ook *poetic passion*: openstaan en intens genieten van kunst en literatuur die aan onze vervliegende momenten hun ‘hoogste kwaliteit’ verlenen. Volgens Otten moeten we niet streven naar welstand en aanzien, maar naar maximale hevigheid in onze gewaarwordingen. Literatuur kan, zowel door distantie als intensifiëring, bijdragen tot alternatief ‘succes’ en beter uitgebalanceerd ‘geluk’ (Otten 2010: 118, 156-157).

2.5 *Oefenen in empathie*

We hebben stilaan meer nood aan een *homo empathicus* dan aan een *homo economicus*: “het kunnen overstijgen van een egocentrische houding, waardoor je pas kunt begrijp-

pen wat anderen beweegt en wie zij werkelijk zijn” (Hermesen 2014: 225). Zelfs de rat ‘Firmin’ verandert door literatuur van een rioolbeest in een gesocialiseerd wezen: zijn verstand wordt scherper dan zijn tanden (Savage 2009: 3).

Omdat literatuur een ontmoeting ‘lezer-schrijver’ inhoudt, kunnen we onze benadering ijken aan inzichten van Levinas: bij een dialogische situatie bereikt er de lezer vanuit de ‘Ander’ – altijd met een respectvolle hoofdletter – een negatief én een positief appel (Duyndam 2003). Het negatieve appel benoemt Levinas als de oproep “Dood mij niet”; bij literatuuronderwijs vertalen we dit naar een attitude die verantwoorde beperkingen oplegt aan interpretaties en die geestelijke kolonisatie van auteurs of werken afwijst. Het positieve appel lijkt ons het impliciete verzoek om een participatieve leesattitude, om ‘beantwoording’: begrip, enthousiasme, door de schrijver beoogde verontwaardiging of eventueel aandrang om de leeservaring met derden te delen.

Leerlingen verwerpen bijvoorbeeld gemakkelijk historische teksten. Actualiseren we dan niet nogal snel, of verregaand? We moeten misschien werken aan bescheidenheid: het waardepatroon van de toenmalige cultuur verkennen en er respectvol mee in dialoog treden. “De ‘Ander’ – hier de andere tekst – mogen we niet van zijn andersheid beroven, hem niet reduceren tot iets voor mij in mijn wereld” (Duyndam 2003: 20). Literatuuronderwijs is een levensnoodzakelijke oefening in begrip en empathie.

2.6 Aanscherpen van kritische en analytische vermogens

Onze hersenen houden van verhalen. Verhalen wekken nieuwsgierigheid en herbergen gevoelens. Wie nieuwsgierig is, probeert te voorspellen wat er zal gebeuren. Vanuit onderzoeksgegevens wijst Anne Provoost op de hersenrijping die ontstaat door het lezen van verhalen. “Alleen nog maar door een verhaal te lezen vraagt ons brein zich al af “wat als?” [...] Onze hersenen testen hypothesen uit met behulp van ingebeelde situaties. Landy noemt het ‘mentaal gewichtheffen’. ‘Zoals je naar de gym gaat voor je spieren, zo trainen we met verhalen ons brein; je bekwaamt je in het denken in de voorwaardelijke wijs (Provoost 2014: 20-22, 34).

3. Maatschappelijk

3.1 Zingeving, ontmoeting, samenhang

Zingeving vormt een uitdaging nu het sacrale niet langer vanzelfsprekend is. We mogen “het creëren van gemeenschap, het bieden van troost, verstillen en bezinning” niet verwaarlozen. “Op het moment dat de wereld [...] steeds meer gedemystificeerd werd en dus onttoverd raakt, is in de uiterlijke wereld geen plaats meer voor die sacra-

le tijd en kunnen we die alleen nog als een innerlijke en individuele ervaring gewaarworden, bijvoorbeeld als we denken, scheppen, mediteren, naar muziek luisteren of naar kunst kijken” (Hermesen 2014: 97, 99). Literatuur hoort hier thuis: ze overstijgt de hobby van het individu omdat ze actief, zelfs proactief bijdraagt aan een gedeelde zorg om maatschappelijke aandachtspunten, esthetische waarden en ethische inzichten.

De eeuwige canondiscussie resulteert dan misschien niet in die algemeen aanvaarde lijst “met titels en hiërarchieën die we moeten respecteren om zelf respectabel te zijn” (de Botton 2013: 24) – voor zover dat in een pluriforme maatschappij nog zou kunnen. Eerder dan aan zo’n buitenmuur die de trofeeën van onze burcht verdedigt, hebben we behoefte aan een open agora waar culturen, subculturen en bevolkingsgroepen elkanders waarden en zorgen ontdekken. In de mate dat dit overleg democratisch verloopt, is het inderdaad eindeloos – een goede zaak.

3.2 Het creëren van toekomst

Kranten lees je; aan literatuur participeer je. Je krijgt ideeën, attitudes, situaties en invalshoeken aangereikt en daardoor ook alternatieven voor jezelf. “Lezen biedt de mogelijkheid het nieuwe en onbekende op een veilige manier te verkennen en te ervaren en kan zo een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de identiteit” (Geljon 1994: 13). Niet alleen biedt kunst dus hoop uit zichzelf (cf. 2.1), haar onderwijzen creëert ook toekomst. “Een bevlogen docent [...] zorgt ervoor dat het denken van zijn of haar leerlingen ook vleugels kan krijgen”. Kennis en vaardigheden zijn essentieel, maar als “voorwaarde voor de hoop waarmee leerlingen de toekomst projecteren die hun op grond van het geleerde nastrevenswaardig dunkt”. (Hermesen 2014: 215). Dat sommige romans aanzienlijke invloed hadden op denkpatronen of maatschappelijke veranderingen, is daar een stevig argument voor.

4. Specifiek literair

4.1 De spelen van de ambiguïteit

Literatuur laat, als poëtische interpretatie van de werkelijkheid, de traditionele één-op-één-verhouding tot de werkelijkheid los. Ze realiseert een zekere vervreemding die de lezer moet overbruggen. Zoals alle kunst verschilt ze van consumptie omdat ze “een interval [schept] tussen zien en begrijpen en tussen vervreemding en toe-eigening, een moment van hapering kortom, omdat er te midden van de stortvloed aan beelden ineens een vraagteken wordt opgeworpen dat ons aan het denken zet” (Hermesen 2014: 275).

Door het specifieke van de taalcomponent heeft de literaire kunstvorm bij deze situatie trouwens een voorsprong: ze noopt leerlingen om over communicatie, begrip en nuances na te denken. Taal op zich is immers anoniem: een virtueel systeem, een neutrale code (Ricoeur 1991: 75 e.v.). Literatuuronderwijs onderzoekt hoe verschillende zenders van die code gebruikmaken, belicht de variatie in de registers en (bij open teksten) de spelingen van de ambiguïteit. Die ambiguïteit ligt ook in de dialogische taal-situatie zelf vervat. Wat is betekenis? Wat de auteur bedoelt (indien we dat kunnen achterhalen?) of wat de lezer er van maakt? Literatuuronderwijs onderzoekt dit spanningsveld en creëert zo alertheid voor genuanceerde gedachtewisseling – helend voor een categorische maatschappij. Het schakelt veel simplisme uit en traint jongeren, doorheen divergerende interpretaties, om effectief en empathisch naar de ‘Ander’ op zoek te gaan. Het resultaat is dus niet alleen meer esthetische beleving van literaire kwaliteiten, maar een vorm van breder denken, verstandhouding en een open geest.

4.2 De mens van binnen uit

Camera’s filmen het privéleven, maar kijken niet in de hoofden. Literatuur daarentegen laat aan jongeren, als geen andere kunstvorm, de subtiliteit van bewustzijnsprocessen zien: ze toont gemakkelijker hoe iemand is dan hoe hij eruitziet. De lezer krijgt op een directe, vaak verrassende manier toegang tot de ‘geheime kamers’ van het innerlijke leven. Je ziet de menselijke geest met al zijn oordelen en vooroordelen, bedoelingen en bijbedoelingen, angsten en verwachtingen, kortom, met al zijn facetten in volle werking. Het is een leerschool in psychologie.

4.3 De betovering van de taal

We kunnen ons afvragen of gebrek aan rust, haastig mailverkeer en afkeer van vormelijkheid geen hinderpaal geworden zijn om te genieten van schrijvers die met hoog stijlgevoel onderwezen waren (de Jong 2013: 71-72). Toch zijn er altijd mensen geweest “die de cultuur van de taal en de contemplatie zijn toegedaan, die elkaar herkennen door het geschrevene, [...] die één ding gemeen hebben: uit het dagelijks leven willen stappen en een ruimere wereld willen betreden door de betovering van de taal” (Missine 2013: 88). Bas Heijne wees op een intrigerende, niet in scène gezette foto van Marilyn Monroe, die in een speeltuintje *Ulysses* zit te lezen: “haar gezicht vertoont de afwezigheid van de echte lezer, de lege uitdrukking van iemand die ergens helemaal vol van is. Blijkens een gesprek met haar had vooral de taal dat bewerkstelligd. Ze zei dat ze *Ulysses* in de auto had liggen en daar al een hele tijd in bezig was. Ze zei dat ze hield van de klank van de woorden en dat ze er voor zichzelf hardop uit voorlas terwijl ze haar best deed het te begrijpen – maar ze vond het erg moeilijk” (Heijne 2011: 19).

4.4 Creativiteit door visualisering

‘Betovering’ noemt Marcel Möring het woord dat werkt: “het simsalabim dat de lezer verplaatst naar een andere wereld die is opgetrokken uit papier en inkt en desondanks zo levendig is dat die groepjes tekens op papier in ons hoofd worden omgezet in mensen, huizen, bossen, gebeurtenissen, geur en smaak en tijd” (Möring 2012: 58). Literatuur daagt uit om actief te visualiseren, om privé onze eigen ‘verfilming’ te maken vanuit het ‘scenario’ van de tekst. Zo vormt ze een doorgedreven aanzet tot kwaliteiten die zelfs de zakenwereld bij hedendaagse jongeren onvoldoende aanwezig acht: de troeven van een gedurfd voorstellingsvermogen en een scheppende verbeelding.

4.5 Een leraar met een verhaal

Mensen zijn van nature de brengers en beluisteraars van verhalen: kinderen leven in de ban van de vertellende stem (de Jong 2013: 25). Kennis- en cultuuroverdracht verliepen eeuwenlang op die manier en de waarde van een narratieve aanpak is bewezen. We moeten ophouden met dit zomaar ouderwets of autoritair te noemen (Hermsen 2014: 216). Een tekst of auteur situeren, de context van een periode schetsen, de voorgeschiedenis van een tekstfragment aanreiken, etc., het zijn lesmomenten waarbij de literatuurdocent, naast aanwending van activerende werkvormen, ook zelf het verhaal kan vertellen. Hij mag dat.

Het belangrijkste lijkt ons echter dat hij met onvermoeibare passie het verhaal brengt van zijn eigen leesavontuur. De grootste stimulans om vroeg of laat aan het lezen te slaan, is misschien wel de herinnering aan een gedreven docent die een leven lang op het netvlies blijft staan.

Moet dat dus echt, die literatuur? Ja. “Boeken lezen, je geest ontwikkelen, nadenken en rust nemen luidt het devies, in plaats van genoeg te nemen met de ‘economische verdwazing’ [...]. De geest heeft oefening en bezieling nodig, en de literatuur is daarvoor de uitgelezen plek” (Hermsen 2014: 203). En wat er vooral nog vaker moet: aan leraren en aan beleidsinstanties opnieuw uitleggen dat literatuuronderwijs wel degelijk, zelfs in aanzienlijke mate, bijdraagt tot een sterkere ontplooiing van individu en maatschappij.

Referenties

Beck, C., E. Sullivan & N. Porter (1972). *Effects of a moral discussion program on moral judgment*. Toronto: Ontario Institute for Study of Education.

- Berthoud, E., S. Elderkin & M. Dessing (2013). *De boekenapothek*. Amsterdam: Podium. [*The Novel Cure* (2013). Edinburgh: Canongate; vertaling Hester Tollenaar & Roos van de Wardt].
- Bloch, E. (1959). *Gesamtausgabe. Band 5. Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. Kapittel 43-55*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- De Botton, A. & J. Armstrong (2013). *Kunst als therapie*. Houten: Terra Lannoo. [*Art as Therapy* (2013). London: Phaidon; vertaling Gerre van der Kleij, Maarten Schellekens & Henja Schneide].
- De Jong, O. (2013). *Wat alleen de roman kan zeggen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Augustus.
- Duyndam, J. & M. Poorthuis (2003). *Levinas*. [Reeks Kopstukken Filosofie; De Morgen – Bibliotheek, 2006, nr. 20] Rotterdam: Lemniscaat.
- Geljon, C. (1987). 'Morele reflectie in de literatuurles'. In: J. Gerits, H. de Jonghe, P. Nieuwenhuijsen & W. Verlaeck (red.) *Tweede Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, p. 73-83.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Dick Coutinho.
- Heijne, B. (2011). *Echt zien: literatuur in het mediatijdperk*. Amsterdam: Polak & Van Gennep.
- Hermesen, J.J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht/Amsterdam/Antwerpen: De Arbeiderspers.
- Kohlberg, L. (1979). 'De continuïteit in de morele ontwikkeling; een herbezinning'. In: W. Koops & J. J. van der Werff. *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Missine, L. (2013). *Oprecht gelogen. Autobiografische romans en autofictie in de Nederlandse literatuur na 1985*. Nijmegen: Vantilt.
- Möring, M. (2012). *De hele wereld*. Amsterdam: Polak & Van Gennep.
- Otten, W.J., K. Verheul & C. Hunt (2010). *Niets heb ik van mijzelf*. Amsterdam: Van Oorschot.
- Provoost, A. (2014). *Eerlijk waar? Over het desavoueren van het verzonnen verhaal*. Luster: Het zoekend hert.
- Ricoeur, P. (1991). *Tekst en betekenis. Opstellen over de interpretatie van literatuur*. Baarn: Ambo.
- Savage, S. (2009). *Firmin. Belevissen van een grootstedse onderkruiper*. Utrecht: Signatuur. [*Firmin. Adventures of a Metropolitan Lowlife* (2006). Minneapolis: Coffee House Press; vertaling Hans Vierdag].

S.n. (2014). *Nederlands. Derde graad aso–tso–kso. Leerplan secundair onderwijs*. Brussel: VVKSO. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf>.

Van Iseghem, J. (1994). 'Relationele waardenbeleving in de taalles. Aantekeningen bij een lessenspakket Nederlands'. In: *Werkmap voor taal- en literatuuronderwijs*, jg. 18 [themanummer], nr. 69-70, p. 1-8.

Ronde 7

Dirk Terry

Canon Cultuurcel

Contact: dirk.terry@ond.vlaanderen.be

Pleidooi voor poëzie(onderwijs). Poëzie is overal... of nergens

Poëzie is nergens. Afwezig in lessen op school, verloren in het aanbod van boekhandel en bibliotheek, onzichtbaar in de media, etc. Uitgevers aarzelen om gedichten uit te geven en dichters klagen over geringe aandacht voor hun werk. En Jan Modaal worstelt ondertussen rustig verder met het beeld dat dichters enkel met grote gevoelens bezig zijn en op zo'n wereldvreemde manier dat enkel specialisten hun geheimen kunnen ontrafelen. Poëzie is in die zin ongekend en onbemind.

Poëzie is tegelijkertijd ook overal aanwezig. In dagboeken, in verzen en citaten op mappen en schoolnotities, in songs op *iPods*, in blogs, etc. Poëzie, in al haar gedaanten, staat dicht bij de werkelijkheid dan we denken. Verzen duiken wel vaker op wanneer we met onze mond vol staan of juist geen woorden vinden voor wat ons treft: een overrompelende verliefdheid of een plots afscheid. We lezen poëzie, we zingen poëzie, we schrijven woorden neer om te bewaren. En we proberen ook zelf.

In de aanloop op mijn twee bloemlezingen heb ik met jongerengroepen veel gedichten gelezen. Zij waren een belangrijk klankbord om mijn eigen bundel vorm te geven. Boeiende tijd. Want gedichten helpen om op verhaal te komen, om thema's ter sprake te brengen die nog niet zijn opgelost. Jongeren zelf waren vaak hard in de selectie: geen behoefte aan sleutels op de deur. Kopland indachtig – "Geef me een vraag en geen antwoord" – verwezen ze te grote vanzelfsprekendheden naar de prullenmand.

Maar tegelijkertijd merk ik ook hoe jongeren nog te weinig kansen krijgen om poëziefanatiek te worden. "Ook al leest maar 2% van de leerlingen nog gedichten", schreef

Charles Ducal in zijn Gedichtendagessay *Alle poëzie dateert van vandaag* (2010), “iedereen moet de kans krijgen bij die 2% te horen”. Een mooie doelstelling voor het onderwijs, toch?

Het cultureel aanbod is helaas een verhaal van ongelijke kansen. “Claus, Kopland en Gezelle: dat is hooguit iets voor het algemeen secundair onderwijs, toch niet voor technisch of beroeps?” Er is wel vaker scepsis om kunst en cultuur in het programma van onze toekomstige bouwvakkers en bakkers te stoppen. Ook de eindtermen spiegelen deze gedachte. *Dead Poets Society*? Dat liep toch al mis in die chique kostschool..., wat zouden we daarmee dan moeten bij leeftijdsgenoten in de weinige tijd tussen atelieruren en praktijkvakken? Geen interesse, onvoldoende baggage, boven hun niveau. Het zit blijkbaar ingebakken in ons watervaldenken over onderwijs.

Tijdens een artistiek project ontmoet ik Ellen, het enige meisje in het 7^{de} jaar industriële elektriciteit. Ze schrijft al jaren gedichten en gedachten neer en nooit had iemand dat van haar ‘verwacht’. Dus liet ze haar teksten en passie maar thuis. Gedichten waren nooit onderwerp in de lessen, nooit aanwezig op school. Waarom zou je daarover dan vertellen? Uit haar schriftje ademt poëzie en het verlangen om liefde te begrijpen, het verdriet bij het verlies. Wie heeft ooit bepaald en beslist dat haar geest te weinig ontwikkeld is om gevoelig te zijn voor metaforen en gelaagde taal? Claus, Kopland en Gezelle en alle grote dichters zijn er ook voor haar, als kapstok of spiegel om haar eigen gedachten- en gevoelsleven aan op te hangen en te voeden.

Wat zij doet, valt niet op te delen in onderwijstypes of -niveaus. Schrijven en lezen over een overleden vader of broer, je eigen leven proberen begrijpen, je eigen dromen en angsten herkennen... poëzie geeft je die kans. In de voorbeelden van de meesters, net zoals in het atelier, leer je dat ook de taal bouw materiaal is, dat de essentie van het gedicht in de formulering ligt, zo goed bedraad dat de woorden oplichten, meer zeggen dan ze betekenen. Een tekst is vooral poëzie, omdat hij bij de lezer ‘iets teweegbrengt’. ‘Te week legt’. De lezer herkent zichzelf. Rutger Kopland noemt dat “het lospringen van een slot”: op een of andere manier spreekt de tekst je aan. In ontroering, begrip of herkenning ontdek je wat je eerder wist, maar nooit zo kon zeggen.

“Het is een schande op school alleen dat aspect zorgvuldig te ontwikkelen dat dienen moet voor hun plaats op de arbeidsmarkt en hun intellectuele en culturele ontwikkeling te beperken tot een minipakket”, schrijft Charles Ducal nog. Hij verzet zich tegen een systeem dat een bovenste lade kent met recht op een verfijnde intellectuele ontwikkeling en een rijke culturele baggage, maar ook vervreemdt van de wereld van de productie en de arbeid, en een onderste lade voor gedegen vakkennis, maar met een schraal aanbod op andere vlakken. Het is het onderwijs dat geen alzijdige ontwikkeling biedt en geen complete mensen vormt. Het is het onderwijs dat de maatschappelijke ongelijkheid in ontwikkelingskansen bevestigt en versterkt, zoals recent onderzoek heeft aangetoond. Alsof in een democratie historische kennis, politiek inzicht en

culturele interesse een luxe zijn en geen noodzaak, een voorrecht en geen recht.

Poëzie is vrijheid van geest. Niet alleen een voorwaarde voor goed burgerschap, maar ook om ons te helpen verder te reiken in de taal en de dialoog met anderen. “Fictie en poëzie zijn doseringen medicijn. Wat ze helen, is de inbreuk die de werkelijkheid op de verbeelding maakt”¹. Al wat je nodig hebt, is taal. Geen attributen, geen camera’s. Het is de goedkoopste en meest flexibele kunstvorm die er bestaat. Herman De Coninck schreef in één van zijn essays over poëzie: “Met taal heb je nu eenmaal meer mogelijkheden. In een opstel kun je rustig schrijven: *Toen stortten twintig olifanten in het ravijn*. Verfilmd krijg je dat nooit”².

Wil een samenleving dynamisch blijven, dan moet het onderwijs ook de ruimte koesteren voor het vernieuwen en verrijken van taal, in plaats van alleen de instrumentele taal van digitale formats aan te bieden. Aandacht en liefde voor taal en literatuur bijbrengen: de grenzen van de taal bepalen nu eenmaal de grenzen van de wereld. “Verhalen liggen altijd ingebed in een context en in een traditie; ze ontstaan niet zomaar, maar spannen een draad tussen verleden en toekomst. Verhalen liggen met andere woorden tussen liefde en hoop in”³.

Zelf ben ik in Vlaanderen met *Het Lezerscollectief* gestart. Geïnspireerd op de *Reading Revolution* van dr. Jane Davis, lezen we intussen in meer dan 50 leesgroepen in Vlaanderen elke week een kortverhaal én een gedicht. Steeds literair werk. In de methode van het hardop lezen en vragen stellen over de tekst staat de leesbeleving centraal: nooit literaire analyse, nooit dwang om iets mooi te vinden of te begrijpen. Het resultaat: in het samen lezen, bereiken we met straffe verhalen en grote gedichten een doelgroep die anders nooit met (die) literatuur in aanraking zou komen. Deelnemers aan leesgroepen vertellen soms wel over het moment dat ze met boeken lezen zijn gestopt. En poëzie? Heel veel deelnemers zijn verbaasd dat gedichten zo kunnen (aan)spreken.

Natuurlijk kun je ervoor kiezen om de poëzie nergens te laten. Om de werkelijkheid vlak te houden, om tweedimensionaal waar te nemen: geen dubbele bodems, geen beeldende taal, geen suggestie, geen getast in het ijle. Er staat wat er staat. Het leven is vanuit die no-nonsense zakelijkheid makkelijk te organiseren en te overschouwen. Totdat het leven zelf je tot metaforen dwingt. Je liefde te groot, het afscheid te onbestemd.

Poëzie is overal. Of nergens.

Het liefst bekijk ik poëzie als een manier van zijn. Een keuze voor ‘het mechaniek van de klik’ die ontroering heet. Ik wil in het vluchtige van dit bestaan af en toe onverhoeds blijven haken. Stil staan. Stil staan. En dan een onvermoede sleutel vinden, waardoor het slot klikt.

*Ik wurm mij door het gat dat je in de lucht hebt gesprongen
 eng weliswaar
 maar eenmaal boven
 zo licht
 helder
 zo zonneklaar*

(Marleen Pauwels, *Je ruist in mij*, p. 79)

Noten

- ¹ Jeannette Winterson (2012). *Waarom gelukkig zijn als je ook normaal kunt zijn*.
² Herman De Coninck (1994). *Intmiteit onder de melkweg*. Arbeiderspers, p. 9.
³ Joke J. Hermesen (2014). *Kairos - een nieuwe bevlogenheid*. Arbeiderspers, p. 228.

Ronde 8

6

Theo Witte & Ellen Jansen
 Rijksuniversiteit Groningen
 Contact: t.c.h.witte@rug.nl
 e.p.w.a.jansen@ppsw.rug.nl

Op zoek naar literatuurdidactisch meesterschap. Opvattingen van docenten en leerlingen over de kenmerken van de excellente literatuurdocent

1. Introductie

Internationale vergelijkingen en *rankings* van leerlingprestaties zoals PISA en PIRLS leiden ertoe dat overheden sterk sturen op onderwijsresultaten. Uit vele meta-analyses is bekend geworden dat de docent de meest bepalende factor is voor deze resultaten: 15-30% van de leerlingprestaties wordt bepaald door de docent (Hattie 2009; Hilton, Flores & Niklasson 2013). Om die reden staat de kwaliteit van docenten hoog op de politieke agenda. De vraag die overheden, schoolleidingen en andere belanghebbenden dan ook al enige tijd bezighoudt, is hoe zij de kwaliteit van docenten kunnen waarborgen en hun professionaliteit duurzaam kunnen ontwikkelen en monitoren. De

Nederlandse overheid heeft gekozen voor een lerarenregister en bekwaamheidseisen. Er is echter veel kritiek op deze eisen en op de *top down* benadering. Positieve resultaten van deze aanpak blijven vooralsnog uit. Voor ons een reden om op zoek te gaan naar alternatieve mogelijkheden.

2. Regulatie door de overheid

In de jaren 1990 van de vorige eeuw probeerden overheden van veel westerse landen via curriculumstandaarden (kerndoelen, eindtermen) en docentstandaarden (competenties) en controles door de inspectie meer greep te krijgen op de doelen en opbrengsten van het onderwijs. In 2006 ging in Nederland de Bio-wet van kracht; een jaar later werden de docenten verrast door de SBL-competenties. De Bio-wet eist van scholen dat zij van iedere docent een bekwaamheidsdossier bijhouden en de bekwaamheid van hun leraren op peil houden en verder ontwikkelen. De Onderwijsinspectie controleert deze dossiers.

De SBL-competenties zijn het resultaat van onderhandelingen tussen overheidsinstanties en vertegenwoordigers van diverse organisaties, waardoor ze eerder een politieke ('polderen') dan een empirische basis hebben. Vanaf de invoering in 2007 staan de competenties ter discussie. Docenten herkennen er hun vak niet in omdat de competenties volgens het *one size fits all*-principe zijn opgesteld. Hierdoor ontbreekt wat docenten beschouwen als het hart van hun vak, een specificatie van de vakinhoudelijke en -didactische kennis en bekwaamheden. Bovendien voelen docenten zich geen eigenaar van de standaarden en alles wat met het lerarenregister samenhangt. Om vergelijkbare redenen zien we dat de animo voor de professionalisering bij docenten gering is. Het scholingsaanbod is vooral geënt op het onderwijsbeleid en de wensen van de schoolleiding, en niet op de behoeften van de docenten. Deze situatie heeft geleid tot passiviteit en onverschilligheid bij docenten, wat contraproductief is voor hun professionele ontwikkeling (Van Veen e.a. 2010).

3. Professioneel activisme

De hier geschetste situatie zien we in de hele westerse wereld. Sachs & Day (2004) en andere specialisten op het gebied van docentprofessionalisering analyseerden dit probleem en komen tot de conclusie dat om uit de impasse te komen de docentstandaarden moeten worden beheerd door de docenten zelf, en dat niet de overheid of de schoolleiding maar de docent '*agent*' is van zijn eigen professionele ontwikkeling. Echter, in een klimaat waar naleving en bureaucratische controle de norm zijn geworden, is een grote omslag nodig om docenten te activeren en in staat te stellen zelf richting te geven aan hun professionele ontwikkeling en de vernieuwing van hun vak. Sachs (2011) beschrijft de overgang van regulering door de overheid naar professioneel activisme van docenten in onderstaande Tabel 1.

Van	Naar
• Standaarden ingesteld door de overheid • Regulering • Opgelegde verantwoordingsplicht • Overheid is eigenaar • Wantrouwen in de beroepsgroep • Externe regulatie • Passieve naleving	• Standaarden ingesteld door docenten • Professionele ontwikkeling • Individuele verantwoordelijkheid • Beroepsgroep is eigenaar • Vertrouwen in de beroepsgroep • Zelfregulatie • Professioneel activisme

Tabel 1: Overgang van regulering door de overheid naar professioneel activisme van docenten (naar Sachs & Day 2004; Sachs 2011).

4. Op zoek naar de excellente literatuurdocent

De analyses van Sachs & Day hebben ons geïnspireerd om te onderzoeken of we op inductieve wijze kunnen komen tot betrouwbare vakdidactische standaarden voor het literatuuronderwijs. De regeling ‘Krachtig Meesterschap’ van het ministerie van OCW gaf ons hiervoor de gelegenheid. Een van de deelprojecten had als doel het stimuleren van literatuurdidactische excellentie in de bovenbouw van het havo en vwo. Naast de ontwikkeling van de website *lezenvoordelijst.nl* bestond dit project uit een onderzoek naar de kenmerken van een excellente literatuurdocent vanuit het perspectief van docenten en leerlingen.

4.1. Literatuurdidactische excellentie volgens docenten

Via nationale en internationale handboeken, overzichtsartikelen en interviews met docenten, vakdidactici en andere experts stelden we een vragenlijst samen met 77 competenties. Op een 5-punts Likert-schaal konden docenten aangeven in hoeverre zij de betreffende competentie (1) niet nodig, (2) enigszins wenselijk, (3) wenselijk, (4) zeer wenselijk of (5) noodzakelijk achten voor een heel goede literatuurdocent. Om een zo breed mogelijke groep docenten met onze vragenlijst te bereiken, maakten we gebruik van verschillende nationale netwerken (o.a. Community Nederlands en deelnemerslijsten van studiedagen).

Wij vonden zes dimensies van literatuurdidactische competenties (Tabel 2). De schalen correleren gemiddeld tot hoog en alle correlaties zijn significant ($p < .01$). Dit impliceert dat deze zes dimensies wijzen op een coherent concept van ‘de excellente literatuurdocent’. Afgezien van een kleine effectgrootte (Cohen’s $d = .13$) vonden we geen significante verschillen wanneer we letten op ‘geslacht’, ‘ervaringsjaren’ en ‘opleiding van de docenten’.

4.2. Literatuurdidactische excellentie volgens leerlingen

Voor het samenstellen van de vragenlijst voor de leerlingen deden we aanvullend literatuuronderzoek en interviewden we twintig leerlingen. Dit resulteerde in een vragenlijst met 69 items. Daarnaast vroegen we ook naar enkele achtergrondvariabelen waaronder de leesfrequentie. Evenals de docenten konden de leerlingen op een 5-punten-schaal aangeven of zij een bepaald kenmerk (1) niet nodig, (2) een beetje wenselijk, (3) wenselijk, (4) zeer wenselijk of (5) strikt noodzakelijk achten voor een heel goede literatuurdocent. De vragenlijst is tijdens de les afgenomen in 30 klassen op 14 scholen uit het gehele land.

De factoranalyses van de vragenlijsten leidden tot een 6-factoroplossing, met goed interpreteerbare factoren. Betrouwbaarheidsanalyses resulteerden in zes betrouwbare schalen (Tabel 2). Verschillen in scores op deze schalen zien we tussen ‘geslacht’, ‘leerjaar’ en ‘leesfrequentie’. Bijvoorbeeld. Hoe hoger het leerjaar, hoe meer waarde leerlingen hechten aan een stimulerend leerklimaat, literair leren lezen en de vormende functies van literatuur. Leerlingen in de vierde klas hechten meer aan creatieve werkvormen dan leerlingen in de examenklassen 5-havo en 6-vwo.

	Docent (N=230; $\alpha=.93 - .80$)	Gem.	Leerling (N=821; $\alpha=.86 - .68$)	Gem.
1	Kan omgaan met leerlingen als verschillende lezers	4.27	Heeft aandacht voor de individuele leerling	3.04
2	Beschikt over gevarieerd repertoire van didactische technieken	4.01	Gebruikt afwisselende en creatieve werkvormen	2.75
3	Beschikt over literaire en culturele kennis en vaardigheden	3.95	Leert leerlingen literair te lezen	3.28
4	Heeft een meervoudige visie op het vak	3.84	Heeft aandacht voor vormende functies van literatuur	2.91
5	Houdt kennis up-to-date	3.81	Zorgt voor stimulerend leerklimaat	3.88
6	Integrale benadering (integreert literatuur met taalvaardigheid en andere vakken)	3.42	Legitimeert het literatuuronderwijs	3.31

Tabel 2: Overzicht van de dimensies van literatuurdidactische excellentie volgens docenten en leerlingen met hun gemiddelde scores.

5. Naar een infrastructuur voor duurzame professionele ontwikkeling

Anders dan we hadden verwacht blijken docenten Nederlands het heel erg eens te zijn over welke competenties indicatief zijn voor een excellente literatuurdocent. Ook de leerlingen hebben een tamelijk homogeen concept. De vergelijking van de schalen van docenten en leerlingen in Tabel 2 laat zien dat de factoren 1 tot en met 4 met elkaar

corresponderen en dat de factoren 5 en 6 exclusief zijn voor docenten en leerlingen. Dit wijst erop dat we voor het meten van literatuurdidactische excellentie acht schalen nodig hebben. Met die schalen kunnen we vakdidactische standaarden voor het literatuuronderwijs opstellen die waarschijnlijk wel door de docenten zullen worden geaccepteerd omdat ze empirisch zijn gefundeerd door de beroepsgroep zelf, vakdidactisch van aard zijn en niet door de overheid worden opgelegd.

Ons uiteindelijke doel is om voor docenten Nederlands een instrumentarium te ontwikkelen waarmee zij zelf hun vakdidactische bekwaamheden kunnen evalueren en ontwikkelen. Door de individuele beoordelingen landelijk te verzamelen en op te slaan, is het mogelijk dat de docent door middel van *benchmarks* zijn eigen competentieprofiel kan vergelijken met dat van collega's. Deze data geven ook inzicht in de vakdidactische tekorten die docenten ervaren waardoor nascholingsinstellingen in de gelegenheid komen om docenten maatwerk te bieden. Door te kiezen voor deze vormen van 'professioneel activisme' krijgt de professionele ontwikkeling van docenten hopelijk een nieuwe impuls.

Wordt vervolgd.

Referenties

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Hilton, G., M.A. Flores & L. Niklasson (2013). "Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project". In: *Teacher Development. An international journal of teachers' professional development*, vol. 17, nr. 4, p. 431-447.
- Sachs, J. (2011). "Accountability, standards and teacher activism: an unholy trinity or the way for the profession to shape the future". Paper presented at the Post Primary Teachers Association (PPTA). Wellington, Australia.
- Sachs, J. & C. Day (2004). 'Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development'. In: C. Day & J. Sachs (eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Maidenhead: Open University Press, p. 3-32.
- Van Veen, K., R. Zwart, J. Meirink & N. Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren, Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.

7. Onderwijsinnovatie

Stroomleiders

Jordi Casteleyn (Universiteit Gent / Arteveldehogeschool, Gent)
Jeroen Clemens (Helen Parkhurst Daltonschool)

7

Eva Van de Wiele (a), Mit Leuridan (b) & Sibbo Kanobana (b)

(a) Universitair Centrum voor Talen, Ugent

(b) Taalbeleid Academisch Nederlands, Ugent

Contact: eva.vandewiele@ugent.be

mit.leuridan@ugent.be

Sibo.Kanobana@UGent.be

Digitale ondersteuning bij schrijfopdrachten aan de UGent. Een website als gemeenschappelijke referentie voor academisch taalgebruik

1. Inleiding

De universiteit eist van studenten dat ze een academisch register kunnen hanteren, ook in hun schrijftaken. Het is echter niet altijd duidelijk wat er exact van hen verwacht wordt. Bovendien ontbreekt het de docenten vaak aan tijd en informatie om efficiënte feedback op het schrijfproces te kunnen geven. Om het gebrek aan een uniforme en eenduidige visie op academisch schrijven aan te pakken, werken het Universitair Centrum voor Talen en het Taalbeleid Academisch Nederlands aan een website als gemeenschappelijk referentiekader. Deze bestaat momenteel uit twee delen:

1. concrete informatie over het schrijfproces;
2. verwijzingen naar acties op maat van de student.

2. Het schrijfproces

De website www.paper.ugent.be streeft niet enkel naar een overzicht van correcte stijl, structuur en vorm, maar omvat het hele schrijfproces. Studenten krijgen, naast toelichting over bijvoorbeeld cohesie en spelling, ook nuttige tips over methodiek en plagiaat. Bovendien kunnen ze hun taalvaardigheid testen in een korte taaltoets en kunnen ze hun tekst tijdens en na het schrijfproces bijschaven via een checklist. Studenten en docenten vinden er handige *tools*, zoals *Youtube tutorials*, nuttige links voor taalcorrectheid en verwijzingen naar normen en verwachtingen binnen hun faculteit.

De uitdaging bij dergelijke websites is de aandacht van studenten trekken en houden. Om een optimale e-learning-omgeving te creëren vonden we inspiratie in de *cognitive theory of multimedia learning* (Mayer 2009). Deze theorie gaat in op de relatie tussen

het auditieve en het visuele. Naast theoretische uiteenzettingen biedt de website ook *whiteboard videos* en filmpjes met tips van professoren. Het principe ‘beperk wat je communiceert’ indachtig, blijven de teksten, waar mogelijk, beperkt tot één webpagina, zodat de student niet hoeft te scrollen.

3. Acties op maat

Daarnaast biedt de website een overzicht van de verschillende taalondersteunende diensten en acties. Hieronder gaan we in op twee concrete acties die rechtstreeks gelinkt zijn aan de website: plenaire infosessies in verschillende faculteiten en *writing clinics* in één faculteit.

Sinds 2009 geeft het project *Taalbeleid Academisch Nederlands* in vier van de elf faculteiten gastcolleges of extra-curriculaire infosessies over academisch schrijven. De sessies zijn aangepast aan de specifieke noden van elke faculteit en krijgen vorm in samenwerking met studiebegeleiders en docenten. De meeste studenten die hieraan deelnemen, schrijven hun bachelor- of masterproef. Sinds 2013 wordt de website www.paper.ugent.be gebruikt als leidraad voor deze infosessies.

Gekoppeld aan de plenaire infosessies kunnen studenten uit de faculteit ‘Psychologie en Pedagogische Wetenschappen’ van de UGent zich inschrijven voor *writing clinics*. Dat zijn interactieve workshops ‘academisch schrijven’, waarbij studenten aan de slag gaan met eigen teksten; in dit geval een bachelor- of masterproef. De studenten geven elkaar daarbij feedback, aan de hand van de website en onder begeleiding van de projectmedewerkers van het *Taalbeleid Academisch Nederlands*. Elk groepje bestaat uit maximum vijf studenten en komt een drietal keer samen na de plenaire sessie.

Een bijkomend hulpmiddel op de website is de link met een schrijfapplicatie (Haas 2014). Deze *app* legt de focus op het schrijfproces en wil de student zelfregulerende strategieën aanreiken. Ze vertrekt vanuit het idee dat studenten vaak niet inzien hoe ze tijdens het schrijven tewerk moeten gaan. Om toch tot dat besef te komen, maakt Haas gebruik van het *spinner model*. Dat is een taartdiagram, bestaande uit vijf gelijke stukken met een pijl erop die één van de vijf stukken kan aanwijzen. Elke student ondergaat namelijk tijdens het schrijven vijf fasen: *exploring, structuring, polishing & publishing, unloading* en *incubating*. Elk van die vijf taartstukken geeft theoretische en praktische informatie over hoe je eraan moet beginnen. Er is overlap tussen de fasen en de student doorloopt de modules in een min of meer willekeurige volgorde in een eigen tempo. Zo ontstaat er een geïndividualiseerd model.

Haas (2014) formuleert drie gevolgen van het gebruik van haar *app*:

1. studenten geven aan dat ze zich beter voelen: waar ze vroeger dachten veel tijd te verliezen aan bijvoorbeeld het onsamenhangend neerkrabbelen, beseffen ze nu dat die fase normaal, nuttig en nodig is.
2. besef van het schrijfproces leidt tot een betere controle. Studenten krijgen namelijk de mogelijkheid om te wisselen van fase als ze vast zitten tijdens het schrijven. Zo zoeken ze minder snel hun toevlucht tot andere tijdsverdrijvende bezigheden, zoals bv. *Facebook* (Zimmerman & Risemberg 1997).
3. de *app* biedt een taal aan waarmee ze over hun schrijven kunnen communiceren, wat *peer feedback* in de hand werkt.

4. Google Analytics

Om de website te optimaliseren, wordt het gebruik ervan geanalyseerd door *Google Analytics*. *Google Analytics* bekijkt onder andere waar de bezoekers hun interesses liggen en hoe vaak ze terugkeren naar een specifieke pagina. Aangezien de website pas in februari 2014 algemener bekend is geworden, kunnen nog geen valabele conclusies getrokken worden. Toch zijn er al enkele opvallende gedragingen van de studenten waarneembaar. Allereerst is er, zoals verwacht, een piek van gebruikers in de maanden april en mei, wanneer de papers en masterproeven ingediend moeten worden. Daar ligt reeds een eerste uitdaging: studenten gaan het best al eerder aan de slag met de website, zodat hun papers het resultaat worden van een schrijfproces en niet van een kortstondige actie. Bovendien toont *Google Analytics* welke webpagina's het meest bezocht en gezocht worden. Logischerwijs staat de intropagina op de eerste plaats, gevolgd door de informatiepagina's over 'structureren' en 'academische stijl'. De nood aan informatie over tekststructuur en academische stijl correleert ook met de problemen die door wetenschappelijk onderzoek worden aangetoond (De Wachter & Heeren 2011; Tahon 2013).

Naast *Google Analytics* zal het gebruik van www.paper.ugent.be in de toekomst blijvend onderzocht worden met behulp van andere analytische software, zoals *Morae* en via focusgroepen.

5. Toekomstplannen

Momenteel biedt de website vooral theorie over academische taalvaardigheid en over het schrijfproces. De bedoeling is om deze informatie uit te breiden en als eenduidige visie op academisch Nederlands naar voren te brengen, zowel voor de student als voor de docent. Idealiter wordt de website zo uitgebouwd dat ze kan fungeren als universiteitsbreed communicatiekanaal. Zo krijgen studenten niet enkel informatie over wat van hen verwacht wordt bij schrijftaken, maar worden ze ook doorverwezen naar alle concrete acties op maat.

Referenties

- De Wachter, L. & J. Heeren (2010). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Leuven: ILT.
- Haas, S. (2014). *Taking Control of Writing: Putting a Writer-centred Model of the Writing Process to Use*. [In druk].
- Mayer, R.E. (2004). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Tahon, K. (2013). *Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Een analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen*. Masterproef. Leuven: KU Leuven. Online raadpleegbaar op: www.scriptiebank.be/sites/default/files/webform/scriptie/masterpaper_3.pdf.
- Zimmerman, B.J. & R. Risemberg (1997). "Research for the future. Becoming a Self-Regulated Writer: a Social Cognitive Perspective". In: *Contemporary Educational Psychology*, nr. 22, p. 73-101.

Ronde 2

Erika Welgraven (a) & Cilla Geurtsen (b)
 (a) Malmberg
 (b) Chr. College Beyers Naudé, Leeuwarden
 Contact: erika.welgraven@malmberg.nl
C.Geurtsen@CGBN.nl

7

Samenwerken aan Nederlands. Tekst als hart van het vak Nederlands

1. Inleiding

Lezen is een belangrijke vaardigheid voor het vak Nederlands én voor het succes van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dat staat buiten kijf. Teksten staan centraal in het functioneren en communiceren van mensen. Digitale teksten, teksten op papier, geschreven teksten, te schrijven teksten, etc. vormen het hart van het schoolvak Nederlands. Het centraal examen lijkt een weerspiegeling te zijn van dit idee. Maar in de dagelijkse onderwijspraktijk is niets minder waar. Veel leerlingen en docenten zijn meerdere jaren bezig met het trainen voor het centraal examen. Op de Cito-manier:

werken met een vertrouwde set vragen die garandeert dat een leerling een voldoende haalt tijdens het centraal examen (CE), vaak ook nog via een route die leerlingen zelfs tijdens het schoolexamen (SE) alvast laat werken op deze manier. Maar, gaat het in deze aanpak wel over leesvaardigheid? Gaat dit over het leren omgaan met teksten? Voor de docenten in de ontwikkelgroep ‘Samenwerken aan Nederlands’ is het antwoord op deze vraag: ‘Nee!’.

2. De essentie van de tekst

Sinds een jaar werken circa 12 docenten Nederlands havo/vwo bovenbouw met uitgeverij Malmberg aan een andere invalshoek, juist omdat blijkt dat leerlingen die met de Cito-vragen gewerkt hebben aan het eind van hun noeste werk vaak nauwelijks een idee hebben van de inhoud van de tekst, van de informatie, de gedachtegang of de argumentatie van de auteur. De essentie van de tekst krijgt onvoldoende een plek. De transfer naar ‘echt lezen’ komt niet tot stand.

In ‘Samenwerken aan Nederlands’ geven de docenten vorm aan een andere manier van werken met teksten. We zoeken opdrachtvormen die de focus op de tekst en op de ‘communicatie met de tekst’ leggen, in plaats van op sets met opdrachten. We zoeken naar opdrachten die de ziel van de tekst blootleggen. Naar opdrachten die ons en onze leerlingen juist dáár brengen. Opdrachten die gaan over lezen, over schrijven of over een andere combinatie van vaardigheden. We kiezen teksten die aansluiten bij de actualiteit. En dat vraagt om een continue doorontwikkeling! Onder onze handen groeit een tekstenbank Nederlands.

3. Waar zit de crux?

Het zal niemand verbazen dat (onder meer) de Referentieniveaus Taal en de verschillende tekstdoelen ten grondslag liggen aan de indeling van deze tekstenbank. Het inschalen van de teksten is een van de eerste zaken die we steeds onder handen nemen. We ontwikkelden een kleine *tool* om dat te doen, maar steeds weer is het vervolgens mensendenkwerk om de tekst in te schalen. Een ander opmerkelijk vertrekpunt is het gegeven dat we vooral kijken naar actuele teksten ‘in het wild’ en vervolgens bepalen wat we leerlingen met deze tekst kunnen leren: wat maakt deze tekst nu zo interessant? Waar zit de crux van deze tekst? De essentie van de inhoud speelt een rol, maar soms ook een bijzondere argumentatie, een opvallende structuur (al dan niet gelukt), want werken aan deelvaardigheden schuwen we niet. Leerlingen werken in groepen, maar soms ook individueel. Ze vergelijken teksten, speuren naar de boodschap achter de boodschap, zoeken naar ironie, werken tegelijkertijd aan hun algemene ontwikkeling, maken korte metten met vreemde redeneringen, etc.



4. Lezen voor het leven

Het is inspirerend als docenten met elkaar richting geven aan een andere aanpak van leesvaardigheid. Als ze andere opdrachten ontwikkelen die ertoe leiden dat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan op een meer zinvolle en meer voor de hand liggende manier werken met teksten. Zo'n focus op dieper lezen, een dieper tekstbegrip draagt sowieso bij aan het succes van leerlingen op het examen. Daarvan zijn we overtuigd. En meer nog: het gaat ons om Lezen voor het leven! Lezen voor een kansrijk vervolg in het wo of het hbo.

Vanaf volgend jaar start de methode *Talent* van uitgeverij Malmberg met een groep vroegstarters met deze aanpak. Iedereen die op de hoogte wil blijven van dit initiatief kan zich aanmelden via samenwerkenaannederlands@malmberg.nl.

Matthias Lefebvre

Katholieke Hogeschool VIVES, campus Tielt

Contact: matthias.lefebvre@vives.be

Voer je eigen taalonderzoek!

1. Inleiding

In 2010 heb ik voor het programmaboek van deze conferentie een tekst geschreven waarin ik enkele didactische *tools* aanreik om jongeren warm te maken voor taalvariatie (Lefebvre 2010). Intussen heb ik het wetenschappelijk dialectonderzoek bij de vakgroep ‘Taalkunde’ aan de Universiteit Gent professioneel achter mij gelaten, maar via mijn nieuwe job in de lerarenopleiding van VIVES (campus Tielt) probeer ik jongeren nog steeds wegwijs te maken in de wereld van taalvariatie. Sinds 2012 zet ik jaarlijks een kleinschalig taalonderzoek op, waarbij ik studenten ‘kleuter- en lager onderwijs’ betrek, alsook middelbare scholieren. In deze tekst bespreek ik twee mogelijkheden van taalonderzoek in het middelbaar en hoger onderwijs.

2. Onderzoek is hot

Onderzoeksvaardigheden in het algemeen secundair onderwijs (aso) worden steeds belangrijker. Ze zijn immers opgenomen als specifieke eindtermen die gericht zijn op het verwerven van de specifieke kennis, de vaardigheden, inzichten en attitudes waarover een leerling zou moeten beschikken om door te kunnen stromen naar vervolgonderwijs, i.c. het hoger onderwijs (zie: website Onderwijs Vlaanderen, curriculum secundair onderwijs). Concreet betekent dat dat leerlingen die moderne talen volgen, bijvoorbeeld, in staat zijn om:

1. zich te oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken;
2. een onderzoeksopdracht voor te bereiden, uit te voeren en te evalueren;
3. over de onderzoeksresultaten en conclusies te rapporteren en deze te confronteren met andere standpunten (zie: website Onderwijs Vlaanderen, curriculum secundair onderwijs).

Ook in het hoger onderwijs is er een tendens waarbij de lerarenopleiding meer wetenschappelijk gericht wordt, waardoor de inhoud en het opzet sterker zou verankerd worden in wetenschappelijke feiten. Onderzoekskompetenties in de lerarenopleiding

zijn noodzakelijk om tegemoet te komen aan de gedragsindicatoren van basiscompetentie 5: ‘de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker’. Binnen de lerarenopleiding wordt de invulling van die basiscompetentie als problematisch ervaren, want het is wat onduidelijk wat precies bedoeld wordt met de termen ‘onderzoek’ en ‘onderzoeker’. Het rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen stelt dat het beter is om “[te spreken] van een ‘onderzoekende houding’ en te verduidelijken dat dit gaat om het op de hoogte blijven van onderzoek in het vakgebied en in de pedagogiek, om het reflecteren op de eigen praktijk, en om het experimenteren met en om het evalueren van de eigen praktijk, en niet enkel om het toepassen van wetenschappelijke onderzoeksmethoden” (2013: 49).

Een diagonale leerlijn ‘onderzoeksvaardigheden’ kan helpen om studenten van bij aanvang van hun studie kennis te laten maken met die onderzoekende houding. Op die manier worden ze voorbereid op de *bachelor*proef die ze in het laatste opleidingsjaar tot een goed einde moeten brengen. Daarnaast zullen ze via die onderzoekslijn de reflex krijgen om de onderzoekende houding mee te nemen naar het werkveld.

3. Onderzoek naar taalvariatie

3.1 *Taalvariatie als verplichte leerstof*

Zowel het secundair onderwijs als het hoger onderwijs hebben de opdracht om de onderzoekscompetenties bij respectievelijk scholieren en studenten aan te scherpen. Aangezien taalvariatie een vrij populair lesonderwerp is bij leerkrachten en leerlingen, heb ik dan ook besloten om hier onderzoek aan te koppelen.

Regionale taalvariatie heeft in het secundair onderwijs een plaats binnen de eindtermen Nederlands¹ en in de competentiematrix Nederlands van de lerarenopleiding wordt er aandacht besteed aan regionale variatie binnen basiscompetentie 1: ‘De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen’². Bovendien wordt in het leerplan Nederlands – ‘taalbeschouwing’, ‘strategieën’ en ‘(inter)culturele gerichtheid’ – van het vrije net verwezen naar de eindtermen, waarin leerlingen respect en waardering moeten leren opbrengen voor talig erfgoed³.

3.2 *Onderzoek 1: Een sociolinguïstisch dialectonderzoek*

Naar aanleiding van het thema van de Erfgoeddag 2013, ‘Stop de tijd’, heb ik in het academiejaar 2012 een sociolinguïstisch onderzoek op gezet naar de dialectkennis en het dialectgebruik bij West- en Oost-Vlamingen binnen het woordveld ‘kinderspelen’. De centrale onderzoeksvraag luidde: Hoe zit het met de dialectkennis en het dialectgebruik in verschillende regio’s in West- en Oost-Vlaanderen? Welke rol spelen socia-

le variabelen ('leeftijd', 'seks' en 'opleidingsniveau') hierin? Naast de sociolinguïstische aspecten heb ik in het onderzoek ook de impact van de geografische factor op taalvariatie nagegaan. Ik vertrok daarbij van hypothesen die we ook in de literatuur terugvinden.

Om het onderzoek goed voor te bereiden, heb ik een cd-rom gemaakt met kant-en-klaar lesmateriaal voor de leerkrachten Nederlands die met hun klas wilden deelnemen aan het dialectonderzoek. De cd-rom bevat een algemene videoles over onderzoek, een videoles waarin ik een introductie geef in de dialectologie en waarin ik de wetenschappelijke aanpak van een interview toelicht, de enquête voor het interview, de *Excellijst* waarop de leerlingen de antwoorden moeten noteren, extra informatie over taalvariatie, etc. Met die cd-rom ben ik de boer opgegaan bij de West- en Oost-Vlaamse scholen die ingetekend hadden om met hun klassen deel te nemen aan het onderzoek. In totaal hebben 626 scholieren uit negen middelbare scholen en 150 VIVES-studenten elk vier informanten anoniem geïnterviewd. Van elke school kreeg ik de *Excellijst* en daarna was het aan mij om de verzamelde data grondig na te kijken, statistisch te verwerken en te interpreteren. De conclusies heb ik neergeschreven in een onderzoeksrapport dat op een slotdag in Tielt werd voorgesteld en waarvoor alle deelnemende klassen waren uitgenodigd. Het bestek van deze tekst laat helaas niet toe om dieper in te gaan op de conclusies van het onderzoek. Over de resultaten is een artikel verschenen in *Neerlandia/Nederlands van Nu* (Lefebvre 2014).

Los van het breder kader waarin het onderzoek plaatsvond, konden de leerkrachten Nederlands met het onderzoeksmateriaal aan de slag in de klas. De leerlingen werden wegwijs gemaakt in (taal)onderzoek, ondervonden de wetenschappelijke methode aan den lijve door als onderzoeker op pad te gaan, verzamelden data en kregen de kans om de gesprokkelde resultaten in groep aan elkaar voor te stellen.

3.3 Onderzoek 2: Een attitudineel mixed-guiseonderzoek naar taalvariatie bij kinderen in de basisschool

In 2013 heb ik een attitudineel of attitudeonderzoek op touw gezet. Bij een onderzoek naar taalattitudes wordt nagegaan op welke manier mensen elkaar inschatten op basis van hun taalgebruik. We beschikken met andere woorden over een sociolinguïstische monitor, een soort 'radar' waarmee we in het taalgebruik van onze gesprekpartners bepaalde kenmerken proberen te ontdekken die ons iets kunnen leren over hun persoonlijkheid. De doelstelling van dit onderzoek was om de taalattitudes van jonge kinderen (vijf- tot twaalfjarigen) uit West- en Oost-Vlaanderen met betrekking tot het West- en Oost-Vlaamse dialect, de West- en Oost-Vlaamse tussentaal en het Standaardnederlands in verschillende regio's in West- en Oost-Vlaanderen in kaart te brengen. De kinderen kregen drie geluidsopnames te horen van dezelfde spreker: een

fragment in standaardtaal, in tussentaal en in dialect. Daarna kregen de kinderen enkele vragen voorgeschied. De antwoorden op die vragen gaven aan op welke manier kinderen taalgebruik linken aan status- en persoonsgerelateerde kenmerken. De aanpak voor dit taalonderzoek was dezelfde als die voor het dialectonderzoek. Opnieuw heb ik een cd-rom voorzien voor de deelnemende leerkrachten Nederlands, zodat hun leerlingen het onderzoek op een wetenschappelijke manier zouden kunnen uitvoeren en also een onderzoekende houding zouden ontwikkelen. In totaal hebben 883 middelbare scholieren uit 11 middelbare scholen en 170 VIVES-studenten elk drie kinderen anoniem geïnterviewd. Ook van dit onderzoek is een rapport verschenen en zijn de resultaten voorgesteld op een slotdag in Tiel. Een artikel over de resultaten van dit onderzoek zit momenteel⁴ bij de redactie van het tijdschrift *Neerlandia/Nederlands van Nu*.

Referenties

- Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen (2013). 'Beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen. Eindrapport'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/2013-10-05-rapport-beleidsevaluatie-lerarenopleidingen>.
- Lefebvre, M. (2010). "Jongeren warm maken voor taalvariatie". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 146-150.
- Lefebvre M. & P. Dejonckheere (2014). "Knikkeren we nog met bollekettens en marbels? Stop de tijd! Een sociolinguïstisch dialectonderzoek". In: *Neerlandia/Nederlands van Nu*, jg. 117, nr. 1, p. 34-37.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming (s.d.). 'Specifieke eindtermen aso – moderne talen'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/specifieke-eindtermen-aso/-/moderne-talen/specifieke-eindtermen.htm>.

Noten

¹ Zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/specifieke-eindtermen-aso/-/moderne-talen/specifieke-eindtermen.htm>. C. Taal als systeem. 14. De leerlingen kunnen elementen van taalvariatie herkennen en illustreren; <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/tso/vakgebonden/nederlands/eindtermen.htm>. 6 Taalbeschouwing. 28: De leerlingen kunnen volgende verschijnselen in het taalgebruik herkennen en benoemen: register, sociaal bepaalde varianten, regionale varianten, vaktalen; gevoelswaarde.

² 1.11: De leerkracht kan het leer- en ontwikkelingsproces adequaat begeleiden in Standaardnederlands en daarbij rekening houden met en gericht inspelen op de diverse persoonlijke en maatschappelijke taalachtergronden van de leerlingen:

- De student kiest een passend taalregister voor elke communicatieve situatie.
- De student gebruikt taalvariëteiten en taalvarianten die passen bij de communicatieve context.

³ VVKBaO (2010). 'Leerplan Nederlands – taalbeschouwing, strategieën en (inter)culturele gerichtheid'. Ic.3: De leerlingen verwerven enige kennis over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component en krijgen er waardering voor.

⁴ Huidig artikel voor de conferentie HSN is ingestuurd op 1 september 2014.

Ronde 4

Elke Van Steendam, Luc Degrez & Mariet Raedts

KU Leuven

Contact: Elke.VanSteendam@arts.kuleuven.be

Luc.Degrez@kuleuven.be

Mariet.Raedts@kuleuven.be

Effecten van expliciete en impliciete instructie op de verwerving van een academische schrijftaak

In deze presentatie bespreken we de effecten van een video om studenten een samenvatting van wetenschappelijke studies te leren schrijven. Daarin demonstreert een medestudent hardop denkend een vijfstappenplan. Zijn aanpak leidt tot een synthesetekst waarin de resultaten van verschillende studies kritisch tegenover elkaar afgewogen worden.

We maakten twee versies van de video: een versie waarin de vijf stappen expliciet verwoord worden op slides die in de instructiefilm geïntegreerd zijn en een versie waarin de aanpak van het model impliciet blijft. De effectiviteit van beide video's werd getoetst bij een steekproef van 165 eerstejaarsstudenten.

Tijdens onze presentatie tonen we fragmenten uit de twee video's. Daarnaast beantwoorden we de volgende twee vragen:

1. Helpt de video met de expliciete strategie-instructie studenten om de aanpak van het model beter te onthouden?
2. Leidt het filmpje met de expliciete strategie-instructie tot betere schrijfsresultaten dan het filmpje waarin de schrijfaanpak impliciet werd aangeboden?

Ronde 5

Laura Punt & Astrid van den Hurk
KPC Groep
Contact: l.punt@kpcgroep.nl

Differentiatie in het taalonderwijs

1. Inleiding

KPC Groep adviseert en begeleidt scholen met ondersteuningsvragen over schoolontwikkeling in het algemeen en professionalisering van teams, docenten en leerkrachten in het bijzonder. Veel vragen in het voortgezet onderwijs gaan momenteel over veranderende leerbehoeften van leerlingen en het (leren) differentiëren van leraren. In *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil* van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013) wordt door de Onderwijsraad een belangrijke trend rond het leraarschap gesignaleerd. De behoeften van leerlingen veranderen. Voor leraren wordt het belangrijker dat ze goed kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen. Het gaat om leerlingen met achterstanden die aandacht vragen, maar ook om de juist meer begaafde leerlingen die om onderwijs vragen dat past bij hun behoeften. Ook in het Sectorakkoord VO 2014-2017 wordt de ambitie uitgesproken dat de leerling op eigen niveau uitgedaagd wordt, dat maatwerk geleverd wordt door scholen en dat scholen werken aan gepersonaliseerd leren. In de onderwijspraktijk merken we dat docenten op zoek zijn naar manieren om te differentiëren en dat ze vragen naar goede voorbeelden.

De Nederlandse Taalunie heeft KPC Groep de kans geboden om op zoek te gaan naar voorbeelden in de huidige praktijk van het taalonderwijs in Vlaanderen en Nederland, met behulp van een nieuwe databank 'Onderwijs Nederlands in Beeld'. De Taalunie heeft, op vraag van haar Comité van Ministers, deze beeldenbank aangelegd met gefilmde lessen taal in het basisonderwijs en Nederlands in het voortgezet of secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen. De lessen zijn neutraal beschreven aan de hand van een daartoe ontwikkeld beschrijvingsmodel. Het beschrijvingsmodel maakt het mogelijk voor onderzoekers in een brede zin van het woord om de lessen te doorzoeken aan de hand van informatie over 'onderwezen taaldomeinen', 'didactische fasen' en 'toegepaste didactieken', waaronder 'differentiatie'. Door de filmbeelden te analyseren, krijgen we zicht op de huidige praktijk van het taalonderwijs in Nederland en Vlaanderen en hopen we meer inzicht te krijgen in de effectiviteit van verschillende vormen van differentiatie. We kijken daarbij uiteraard naar mogelijk interessante verschillen tussen het primair en het voortgezet onderwijs en tussen het taalonderwijs in Vlaanderen en in Nederland.

2. Theoretische achtergrond¹

In ons werk bij het begeleiden en ondersteunen van scholen en docenten bij het gedifferentieerd leren, merken we nogal eens de risico's van een instrumentele aanpak bij het leren differentiëren. Wij zien differentiatie als een middel om tegemoet te komen aan verschillende leerbehoeften van leerlingen. Door proactief in te spelen op die verschillende leerbehoeften wordt de motivatie van leerlingen vergroot en neemt het leerrendement toe. Onderzoek van Deci & Ryan (2000) toont bijvoorbeeld aan dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen leren met minder inspanning, sneller leren en het leren veel langer volhouden dan extrinsiek gemotiveerde leerlingen. Het geleerde beklijft ook beter. Vanuit de zelfdeterminatietheorie wordt aangegeven dat bij intrinsieke motivatie de zelfregulatie en zelfsturing heel bewust plaatsvindt, wat leidt tot leren van hoge kwaliteit (Vansteenkiste, Ryan & Deci 2008). Dit soort leren wordt ook wel 'diepgaand leren' genoemd, en is gericht op de betekenis van de kennis. Bij diepgaand leren kunnen leerlingen die kennis toepassen in andere contexten en hebben ze die kennis ook een jaar later nog paraat (Ros e.a. 2014).

Differentiëren is in onze visie een onderdeel van opbrengstgericht werken. In een opbrengstgerichte les zien we een aantal stappen terug:

1. doelen en bijbehorende succescriteria expliciteren naar leerlingen;
2. differentiëren (o.a. in instructie en/of verwerkingsvormen);
3. feedback geven;
4. evalueren.

We lichten hier kort de stappen toe.

Bij opbrengstgericht onderwijs is het van belang dat doelen worden gesteld en dat leerlingen die doelen ook bereiken. Op basis van de vastgestelde leerdoelen selecteert de leraar activiteiten die moeten leiden tot het behalen van de doelen. Het is van belang om onderscheid te maken tussen 'activiteitgericht' en 'doelgericht' werken. Onderstaand schema (Ros e.a. 2009) laat het onderscheid zien.

	Activiteitgericht	Doelgericht
Startfase	Wat vinden leerlingen leuk?	Wat wil ik dat leerlingen leren?
Focus	Zijn leerlingen betrokken bij de activiteit?	Zijn leerlingen met de juiste inhoud en onderwijsleeractiviteiten bezig?
Proces	Zijn ze lekker bezig?	Leiden de activiteiten tot de beoogde resultaten?
	Worden de activiteiten goed uitgevoerd?	Hoe voeren de leerlingen de activiteiten uit?
Evaluatie	Hebben ze goed gewerkt?	Zijn de beoogde doelen bereikt?

Succescriteria bepaal je aan de hand van de doelen. Ze geven aan wanneer een doel bereikt is. Die criteria stelt de leraar vast in de lesvoorbereiding of, samen met de leerlingen, in de les. Een voorbeeld van een succescriterium is: 'Als je zeven van de tien begrippen kunt toepassen, dan is het goed'.

Differentiëren kan op verschillende manieren. Je kunt inspelen op verschillen in tempo, niveau, leerproces of interesse. Je kunt variëren in instructie, zoals verlengde of verkorte instructie of in manieren waarop de leraar de instructie vorm geeft. Het is ook mogelijk om te variëren in groepssamenstelling of in werkvormen of leeractiviteiten die passen bij de verschillende leerbehoeften van de leerlingen. Een andere mogelijkheid is om te differentiëren naar mate van begeleiding van leerlingen, in verhouding tot zelfstandig werken.

Met behulp van feedback geeft de leraar aan waar de leerling nu staat in het leerproces en hoever de leerling nog verwijderd is van het te behalen leerdoel. Hattie & Timperley (2007) verstaan onder feedback de informatie die de leraar geeft over het presteren van de leerling. Goede feedback geeft volgens hen antwoord op de volgende drie vragen:

1. Waar ga ik naartoe? (*feed up*)
2. Hoe doe ik dat? (*feed back*)
3. Hoe moet ik verder? (*feed forward*)

Feedback kun je op verschillende niveaus geven: op het niveau van het leerdoel, op het niveau van het proces en op het niveau van zelfregulering (naar Bakx e.a. 2012).

De laatste stap van opbrengstgericht lesgeven is vaak ook de laatste fase van een les of lessenserie, namelijk die van evalueren. Bij evalueren blikt de leraar terug op het leerproces en benoemt hij, of de leerling zelf, het behaalde resultaat in relatie tot het leerdoel en de succescriteria. Het is mogelijk ook alvast de volgende stap in het leerproces te benoemen en de leerling te betrekken bij de reflectie op het leerdoel.

De hoeveelheid aan vormen van differentiatie en de benodigde stappen om opbrengstgericht te werken, laten zien dat het hier gaat om complexe docentvaardigheden. Wil differentiatie effectief zijn – dat wil zeggen: een positieve bijdrage leveren aan opbrengstgericht onderwijs – dan dient de leraar te beschikken over een aantal basisvaardigheden. We gaan ervan uit dat het klassenmanagement in ieder geval op orde is en dat docenten die doelgericht werken en die in staat zijn om didactisch te variëren in instructie en verwerkingsvormen makkelijk de stap kunnen zetten naar gedifferentieerd lesgeven.

3. Het praktijkonderzoek naar differentiatie in taalonderwijs

Bij het analyseren van de filmbeelden uit 'Onderwijs Nederlands in Beeld' hebben we op basis van de theoretische achtergrond gekeken naar diverse didactische kenmerken uit het beschrijvingsmodel. Dat zijn 'explicitering van lesdoelen', 'differentiatie' en 'zelfevaluatie'. Deze kenmerken komen het dichtst in de buurt van de stappen van opbrengstgericht onderwijs. In het onderzoek hebben we vaak ook andere lesonderdelen bekeken, zoals 'klassikale instructie' of 'klassikale nabespreking' om zicht te krijgen op de effectiviteit van de les in het algemeen en van differentiatie in het bijzonder. Ook zochten we in die onderdelen naar voorbeelden van 'feedback geven'. We hebben telkens gekeken naar of en hoe de diverse didactische kenmerken te zien waren in het primair en voortgezet onderwijs en in Vlaanderen en Nederland om ook eventuele verschillen te kunnen beschrijven. Een laatste element waar we op gelet hebben, zijn de zogenaamde randvoorwaarden om effectief te kunnen differentiëren. Daarbij gaat het om 'de inrichting van het lokaal', 'de groepssamenstellingen' en 'het klassenmanagement van de leraar'. Onze hypothese luidt dat lessen waarin de lesdoelen geëxpliciteerd worden meer voorbeelden zullen vertonen van vormen van differentiatie dan lessen zonder explicitering van lesdoelen.

Tijdens de conferentie presenteren we de resultaten van het onderzoek. We kunnen daarbij helaas geen beelden tonen uit de databank, maar zullen wel op papier de interessante voorbeelden van (onderdelen) van opbrengstgerichte lessen met voorbeelden van differentiatie in het taalonderwijs aandragen. Graag gaan we met de deelnemers in gesprek over wat differentiatie in het taalonderwijs effectief maakt.

Referenties

- Bakx, A., A. Ros & P. Teune (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- De Boer, E., R. Helsing, E. Loeffen & H. Veltman (2013). *Opbrengstgericht differentiëren voortgezet onderwijs. Handreiking voor docenten*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior". In: *Psychological Inquiry*, jg. 11, p. 227-268.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The Power of Feedback". In: *Review of Educational Research*, vol. 77, nr. 1, p. 81-112.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & VO-raad (2014). *Sectorakkoord VO 2014-2017. Klaar voor de toekomst! Samenwerken aan onderwijskwaliteit*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Nederlandse Taalunie (2014). 'Onderwijs Nederlands in Beeld'. Online raadpleegbaar op: <http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijs-nederlands-beeld>.
- Ros, A., J. Castelijns, A. van Loon & K. Verbeeck (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven*. Bussum: Coutinho.
- Ros, A. (red.), R. Timmermans, J. van der Hoeven & M. Vermeulen (2009). "Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten". In: *Meso Focus*, 75. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Vansteenkiste, M., R.M. Ryan & E.L. Deci (2008). 'Self determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being'. In: L. Bruni, F. Comim & M. Pugno (eds.). *Capabilities and happiness*. Oxford, UK: Oxford University Press, p. 187-223.

Noot

- ¹ De theoretische achtergrond is gebaseerd op De Boer e.a. (2013).

Ronde 6

Jolien Dhaenens (a), Bart Devos (b) & Jordi Casteleyn (c)

(a) Universiteit Gent

(b) IVV Sint-Vincentius, Gent

(c) Universiteit Gent / Arteveldehogeschool, Gent

Contact: Jolien.Dhaenens@Ugent.be

bartdevos@ivv-gent.be

jordi.casteleyn@ugent.be

Storyboarding en leren presenteren

1. Inleiding

De presentatie is de communicatievorm bij uitstek om informatie over te brengen in een onderwijscontext. Er zijn echter verschillende manieren om een presentatie te structureren. Deze presentatiestructuren bevinden zich op een continuüm tussen de volgende twee uitersten: volgens 'een logische wetenschappelijke structuur' (= een

opsomming van naakte feiten) of volgens ‘een narratieve structuur’. Bij onderzoek naar presentaties is bijna alleen gefocust op de eerste benadering, waardoor de narratieve structuur naar de achtergrond verdween, ondanks het feit dat deze dichter aanleunt bij het fundament van menselijke communicatie. Ondertussen is echter duidelijk dat “het belang van de mens met zijn specifieke eigenschappen niet meer genegeerd kan worden als we spreken over presentaties” (Casteleyn 2013: 154).

2. Leren presenteren in het secundair onderwijs

Aangezien de presentatie zo een belangrijke communicatievorm is, is het relevant dat het onderwijs aandacht besteedt aan het aanbrengen van presentatievaardigheden bij leerlingen. Het aanleren en verbeteren van presentatievaardigheden is belangrijk in het secundair onderwijs. In de eindtermen komt dan ook naar voren dat leerlingen presentatievaardigheden moeten verworven hebben tegen het einde van het secundair onderwijs. Als dat van de leerlingen wordt verwacht, spreekt het voor zich dat presentatievaardigheden moeten worden aangeleerd en dat leerlingen voldoende oefenkansen moet worden aangeboden. Het is interessant voor leerlingen als ze reeds vaardig in presenteren worden tijdens het secundair onderwijs. Zo hebben ze de kans om deze vaardigheden tegen het hoger onderwijs en/of hun latere job verder te optimaliseren.

3. Verhaalstructuur in presentaties: de presentatie als verhaal

Nu kan ook bij presenteren binnen het onderwijs de focus meer worden gelegd op de verhaalstructuur. Het geven van een presentatie is vergelijkbaar met het vertellen van een verhaal aan het publiek. Bij het vormgeven van de presentatie moet er aandacht zijn voor de structuur van het verhaal dat wordt verteld. Tijdens zo een presentatie staan de noden van het publiek voorop. Het publiek heeft namelijk niet alleen nood aan logica, ook de emoties moeten worden aangesproken. Reeds in de retoriek van Aristoteles stond, naast ‘ethos’ en ‘logos’, emotie of ‘pathos’ centraal (Duarte 2010). Hieraan kan een narratieve structuur tegemoetkomen. Het gebruik van een verhaal is de meest krachtige manier om mensen aan te spreken.

Een goede verhaalstructuur omvat zowel conflicten en contrasten als problemen en oplossingen (Reynolds 2011). Volgens Atkinson (2008) moeten de klassieke verhaal-elementen, zoals aangegeven door de Griekse filosoof Aristoteles, in rekening worden gebracht voor een krachtige verhaalstructuur. Ook Duarte (2010) legt de link met de structuur van het oude Griekse drama volgens Aristoteles. Op basis van die structuur ontwikkelde ze volgend presentatieformat.

In het begin van de presentatie wordt de huidige situatie van het publiek beschreven. Dat deel eindigt met een keerpunt, waarbij wordt aangegeven wat zou kunnen zijn.

Dat zorgt voor spanning. In het middendeel, welk het langste is van de drie, wordt steeds gespeeld met de tegenstelling tussen wat is en wat zou kunnen zijn. Ook wordt een beroep gedaan op andere contrasten, zoals een contrast in emoties, in de manier van presenteren, etc. Het middendeel eindigt met een tweede groot keerpunt, waarin het publiek wordt opgeroepen tot actie. De spreker geeft mee wat het publiek kan doen en hoe. Het laatste deel van deze structuur is het slot, dat een toekomstige fase voor het publiek meegeeft.

Er werden reeds een reeks beroemde presentaties geanalyseerd volgens dit model, zoals bijvoorbeeld de speech van M.L. King. In deze presentaties werden dus achteraf narratieve elementen herkend. Intussen zijn er al enkele presentatiegoeroes die manieren hebben uitgewerkt waarop men een presentatie kan creëren, vertrekkend vanuit een verhaalstructuur.

4. *Storyboarding* verhalen leren vertellen

Reynolds (2014) en Atkinson (2008) halen hun inspiratie om een verhaal te ontwerpen bij een techniek die gebruikt wordt bij digitale animatiefilms, zoals Pixar. De makers van zulke animatiefilms besteden namelijk eerst heel veel aandacht aan het uitwerken van het verhaal, alvorens over te gaan tot het eigenlijke maken van de animaties. Het uitdenken van het verhaal is bij animatiefilms veel belangrijker om bij het publiek in de smaak te vallen dan de digitale effecten.

Makers van digitale animatiefilms gebruiken een techniek, genaamd *storyboarding*, voor het creëren van hun verhaal. *Storyboarding* is een manier om het verhaal te visualiseren. De techniek is bijzonder nuttig om de hele *flow* van het verhaal te zien en te ontdekken of het verhaal werkt, alvorens de film echt gemaakt wordt. Vaak worden de woorden ook bij het *storyboard* gevoegd, nog voor het eigenlijke filmwerk. Zo spreekt iemand de tekst van de personages in, terwijl de camera over de schetsen gaat. Het concept achter *storyboarding* is eigenlijk niet nieuw. Reeds in het oude Egypte – en zelfs nog vroeger – vertelden mensen al verhalen aan de hand van een opeenvolging van schetsen. De techniek van het *storyboarden* is niet alleen bruikbaar bij het maakproces van een animatiefilm, maar kan perfect worden toegepast tijdens de voorbereiding van een presentatie. Eens het idee er is, kan men voor het overgaan naar de visuele technologie een ruwe schets maken van hoe elke dia er kan uitzien, om een overzicht te krijgen over de *flow* en de structuur van het verhaal dat je wilt brengen. Pas als dat goed zit, kan overgegaan worden tot het maken van de slides zelf, in *PowerPoint* of in een andere presentatietechnologie (Reynolds 2014).

Het integreren van een verhaalstructuur en de *storyboard* methode in presentaties en de training van presentatievaardigheden kan een boeiend pad zijn, maar wordt amper belicht in de onderzoeksliteratuur.

5. *Storyboarding* in het onderwijs: een onderzoek

Tijdens het schooljaar 2014-2015 loopt een masterproefonderzoek, waarin zal gekeken worden naar de invloed van een presentatietraining die aandacht heeft voor de narratieve structuur bij leerlingen uit de laatste graad van het secundair onderwijs. Aangezien een presentatie volgens een verhaalstructuur een meer natuurlijke manier van communiceren is (Casteleyn 2013), kan zo een presentatietraining een grotere impact hebben op de leerlingen dan een training waarin wordt gewerkt volgens een logisch-wetenschappelijke structuur.

Bij het onderzoek zullen volgende onderzoeksvragen centraal staan:

1. Wat is de impact van *storyboarding* als manier om presentaties te structureren op de presentatie-*self-efficacy* van de sprekers?
2. Wat is de impact van *storyboarding* als manier om presentaties te structureren op het product van de presentatie?
3. Hoe verloopt het proces van het structureren van een presentatie via *storyboarding*?
4. Hoe evalueren beginnende sprekers *storyboarding* als manier om een presentatie voor te bereiden?

Bij een presentatietraining die innovatieve technieken gebruikt, is het boeiend om de output onder de loep te nemen. Dat zal gebeuren door te kijken naar de producten van de leerlingen, namelijk de uitgewerkte voorbereidingen en de uiteindelijke presentaties. Daarnaast is het ook belangrijk om te focussen op de leerlingen zelf. Zo zal worden bevraagd hoe ze de training hebben ervaren, hoe ze denken over hun presentatievaardigheden, hoe gemotiveerd ze waren door de training, wat ze hebben meegenomen uit de training, etc. Om te zien of de eventuele effecten van de training kunnen worden toegewezen aan de innovatieve technieken die worden gebruikt, of louter aan het feit dat er een training is geweest, zal telkens gewerkt worden met twee condities. Zo kan gekeken worden naar de verschillen tussen een traditionele training, op de manier waarop leraren nu al presentatievaardigheden aanbrengen en de experimentele training, die leerlingen presentaties leert creëren met aandacht voor een narratieve structuur.

Referenties

- Atkinson, C. (2008). *Beyond bullet points: using Microsoft Office PowerPoint 2007 to create presentations that inform, motivate and inspire*. Redmond, WA: Microsoft Press.
- Casteleyn, J. (2013). *New media and the rhetoric of presentations: explorations in education*. Gent: Academia Press.

- Duarte, N. (2010). *Reasonate: Present visual stories that transform audiences*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Reynolds, G. (2014). "Storyboarding and the art of finding your story" [Weblog post]. Online raadpleegbaar op: <http://www.presentationzen.com/presentationzen/2014/05/storyboarding-the-art-of-finding-your-story.html>.
- Reynolds, G. (2011). *The naked presenter: Delivering Powerful Presentations with or without slides*. Berkeley, CA: New Riders.

Ronde 7

Arnoud Kuijpers (a) & Rutger Cornelissen (b)

(a) Candeacollege, Duiven

(b) Edutrainers, Amsterdam

Contact: a.kuijpers@candea.nl

r.cornelissen@candea.nl

Flip je les Nederlands!

De eenentwintigste eeuw is de eeuw van de digitale revolutie. De wereld om ons heen verandert ongekend snel. Mensen leggen contact op websites, vergaren informatie en kopen producten online. We hebben voortdurend een telefoontje in de hand en zijn actief op sociale media, zoals *Whatsapp*, *Facebook* en *Twitter*. Echt en virtueel grijpen in elkaar. Deze veranderende, sociaalmaatschappelijke structuren stellen het onderwijs voor een enorme uitdaging. Want hoe kunnen we leerlingen op school motiveren voor ons vak, in een wereld die zo veelzijdig en dynamisch is en zo rijk aan informatie?

Eén van die antwoorden is *Flipping the Classroom*. Hierbij denk je misschien onwillekeurig aan de instructievideo's die duizenden docenten zijn gaan maken in navolging van hun Amerikaanse inspirators, Bergman & Sams. Maar wat is nu eigenlijk *Flipping the Classroom*? Kort gezegd komt het erop neer dat de plaats van instructie is omgedraaid: uitleg krijgen leerlingen niet meer in de les, maar thuis. Ze krijgen die uitleg door middel van instructievideo's – maar het kan eigenlijk door middel van elke vorm van online content: websites, fora, etc. Leerlingen verwerken de informatie hieruit op hun eigen tijd en plaats, in hun eigen tempo.

Het gaat bij flippen ook niet zozeer om de video. Waar het om gaat, is wat de leerling in de les doet met de door hem opgedane kennis uit de video. Dat is misschien wel de echte flip: niet de uitleg van de docent, maar het leerproces van de individuele leerling komt centraal te staan. De docent wordt een begeleider. Doordat de

uitleg niet centraal wordt gedaan, kan hij in de les gelegenheid maken voor persoonlijke uitleg, groepswerk, activerende werkvormen, projecten, verdiepende opdrachten en (dus) differentiatie.

Wij, Arnoud Kuijpers en Rutger Cornelissen, ontwierpen zo'n geflipte lessenreeks voor spelling in havo-4. Leerlingen keken thuis naar de video's van Arnoud. In de lessen werden enkele lastige gevalletjes centraal nabesproken. Hierna maakten leerlingen in groepjes opdrachten. Ze deden een quizje op *Socrative*, als tussentijdse meting, en sloten – mede afhankelijk van het resultaat van de quiz – af met een activerende keuzeopdracht: extra uitleg, *mindmaps* maken bij de onderwerpen of zelf online quizjes maken. Deze quizjes vormden de feestelijke afsluiting.

De resultaten van de geflipte klassen waren drie tienden hoger dan bij niet-geflipte klassen. Dat was, tot onze teleurstelling, een niet-significant resultaat. Maar – geheel in de lijn van ander bestaand onderzoek – bleek het effect van *Flipping the Classroom* veel groter (en wel significant) op het vlak van 'tevredenheid' en 'motivatie'. Maar liefst 89% van de geflipte leerlingen gaf aan voortaan bij voorkeur geflippt onderwijs te hebben. De leerlingen waardeerden hun lessenreeks met 3,2 op een schaal van 1 tot en met 4, tegenover 2,7 bij de niet-geflipte leerlingen.

Flipping the classroom is een flexibel en dynamisch model, waar ieder op zijn eigen manier invulling aan kan geven. Bij deze workshop zullen we ingaan op de praktijk van *Flipping the Classroom*. We besteden daarbij aandacht aan onze eigen lessenseries die zijn toegesneden op zeer uiteenlopende onderwerpen, zoals 'werkwoordspelling', 'formuleerfouten', 'de sollicitatiebrief', 'het mondeling betoog' en 'examenvaardigheden'. Hoe gebruiken wij *Flipping the Classroom* in de les, met welke werkvormen?

In deze workshop willen we je zoveel mogelijk ideeën en voorbeeldjes aandragen, die jou kunnen inspireren tot je eigen, geflipte lessenreeks.

Er is, tot slot, ruimte voor discussie.

Ronde 8

Jeroen Clemens

Helen Parkhurst Daltonschool

Contact: jeroencl@gmail.com

Online geletterdheid in de 21^{ste} eeuw: een nieuwe uitdaging voor leraren Nederlands

Naast mijn werk als leraar Nederlands doe ik promotieonderzoek naar online geletterdheid. Eerst heb ik onderzocht wat online geletterdheid betekent en wat de consequenties zijn voor het onderwijs. Daarna heb ik in een landelijke survey onder leraren Nederlands onderzocht wat zij weten en denken over online geletterdheid en wat de consequenties ervan zijn voor hun onderwijs. Dit schooljaar ben ik begonnen met leraren Nederlands van het Vathorstcollege in Amersfoort, waarin we materiaal en lessen ontwerpen, nadenken over een nieuwe didactiek en dit tijdens de lessen uitproberen in de klas. Ik onderzoek wat het oplevert. Hiervoor ontwerp ik ook toetsen voor online geletterdheid. Na dit jaar weten we beter wat werkt en wat niet. Daarna wil ik met meerdere scholen een grootschaliger ontwikkel- en implementatietraject starten.

Communiceren en delen van informatie gebeurt tegenwoordig vooral online, op het internet. Een voordeel is dat de meeste informatie makkelijk te bereiken is en dat we toegang hebben tot heel veel informatie. Het probleem is dat het op het internet moeilijk is om tussen de miljoenen teksten de gewenste informatie te vinden en dat het gevaar groot is dat je de weg kwijt raakt online. Ook is de kwaliteit van de informatie heel wisselend (want het internet heeft geen redactie, zoals bij traditionele boeken en artikelen), verandert informatie op het internet heel snel en is het niet altijd duidelijk wie ervoor verantwoordelijk is. Iedereen is het er echter wel over eens dat, om te kunnen participeren in deze maatschappij, iedereen ook online geletterd moet zijn (European Commission 2008).

Leerlingen, de *digital natives*, zijn vaak heel bekwaam in het gebruiken van nieuwe *apps* en programma's en zijn altijd online. Maar ze zijn lang niet altijd goed in het begrijpen en gebruiken van online informatie. We zien dat ook op school en er is inmiddels veel onderzoek beschikbaar dat veel leerlingen daarmee problemen hebben (Coiro & Kennedy 2011; Leu e.a. in press; OECD 2011). Goed zijn in tekstbegrip van traditionele (papieren) teksten blijkt niet voldoende om online teksten te begrijpen (Coiro & Dobler 2011). Voor het begrijpen van online informatie heb je niet voldoende aan de traditionele vaardigheden voor offline tekstbegrip. Er zijn additionele

vaardigheden nodig. We spreken dan over nieuwe vaardigheden voor online geletterdheid (Leu e.a. 2013). Ook zijn sommige traditionele vaardigheden, zoals kritisch lezen, nog van veel groter belang.

Enkele verklaringen voor de problemen van leerlingen zijn:

1. informatie online heeft andere kenmerken dan offline teksten;
2. de informatiecontext van het internet en van nieuwe manieren van informatie delen verandert voortdurend;
3. lees- en schrijftaken zijn veel complexer geworden en hebben meer de vorm van onderzoek doen.

Aanleren van online geletterdheid is in elk geval een taak voor leraren Nederlands. Onze definitie van geletterdheid moet op de schop. Er moet wat veranderen in het onderwijs, te beginnen bij het taalonderwijs (Leu e.a. 2011). Het is een heilloze weg om een apart vak als informatievaardigheden toe te voegen. Alle ‘informatievaardigheden’ zijn vaardigheden die we bij lees- en schrijfonderwijs (kunnen) aanleren.

Maar in Nederland gebeurt er nog niet veel aan online geletterdheid. Er wordt hieraan bij Nederlands helemaal geen aandacht gegeven in kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus taal. Ook in de examens worden alleen maar lineaire offline teksten gebruikt. In de schoolboeken komen er opdrachten en cursussen over informatievaardigheden of documenteren, maar die staan over het algemeen los van lees- en schrijfvaardigheid. Dat kan liggen aan een gebrek aan kennis over de nieuwe vaardigheden, aan het feit dat er grote verwarring bestaat in de terminologie en het door de docent niet wordt herkend als iets dat bij zijn vak past (digitale geletterdheid, *21st century skills*, mediawijsheid) of aan angst voor het nieuwe en onbekende. Wat we wel weten uit mijn survey onder docenten Nederlands is dat ze het belangrijk vinden dat er aandacht voor komt, dat ze zeggen dat ze er geen materiaal voor hebben en dat ze veel behoefte hebben aan scholing (Clemens 2014). In sommige andere landen is het besef meer doorgedrongen dat de huidige maatschappij vraagt om nieuwe online vaardigheden. In de Verenigde Staten zijn de eindtermen aangepast in *Common Core State Standards* (Leu e.a. 2013). De reden hiervoor is: “To be ready for college, workforce training, and life in a technological society, students need the ability to gather, comprehend, evaluate, synthesize, and report on information and ideas, to conduct original research in order to answer questions or solve problems, and to analyze and create a high volume and extensive range of print and nonprint texts in media forms old and new. The need to conduct research and to produce and consume media is embedded into every aspect of today’s curriculum” (NGA Center CCSSO s.d.). Er zijn al goede voorbeelden van concrete eindtermen, lesmateriaal en didactiek ontwikkeld, waar we ons door kunnen laten inspireren.

De vraag is hoe we ervoor zorgen dat online geletterdheid de aandacht krijgt die het verdient. Ten eerste het onderwijs (scholen, leraren en lerarenopleidingen) en instituten die daarbij betrokken zijn (Cito, SLO, etc.) overtuigen van de noodzaak om aandacht te besteden aan online geletterdheid. Verder overeenstemming bereiken over een nieuwe definitie van geletterdheid. Ook werken aan het maken van lessen en lesmateriaal en het ontwikkelen van didactiek, in samenwerking met scholen en leraren (en misschien met lerarenopleidingen). Uitproberen, bijstellen en delen. Ik probeer hier aan bij te dragen door:

1. onderzoek te doen en te ontwikkelen;
2. voorlichting te geven en te discussiëren in workshops en lezingen
3. in de praktijk aan de slag te gaan met innovatieve scholen.

Ook werk ik sinds dit jaar een halve dag in de week bij Malmberg, die het aandurft om online geletterdheid in de schoolboeken Nederlands op te gaan nemen. Interessant is dat Vlaanderen ook aan de slag wil. Ik hou activiteiten waar ik bij ben betrokken bij op mijn website: <http://jeroenclemens.nl>.

Referenties

- Clemens, J. (2014). "Online tekstbegrip en online geletterdheid. Het nieuwe lezen, anders bekeken". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2014, nr. 4, p. 4-8.
- Coiro, J. & E. Dobler (2011). "Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the internet". In: *Reading Research Quarterly*, vol. 43, nr. 2, p. 214-257.
- Coiro, J. & C. Kennedy (2011). "The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) Project: Preparing Students For Common Core Standards and 21st Century Literacies". Online raadpleegbaar op: <http://coiroisenate2013.wikispaces.com>.
- European Commission (2008). *Digital Literacy*. Uitgeverij onbekend, p. 1-23.
- Leu, D.J., E. Forzani, C. Burlingame, J. Kulikowich, N. Sedransk, J. Coiro & C. Kennedy (2013). 'The new literacies of online research and comprehension: Assessing and preparing students for the 21st century with Common Cor State Standards'. In: S. Neuman & L. Gambrell. *Quality Reading Instruction in the Age of Common Core Standards*. International Reading Association, z.p.
- Leu, D.J., C. Kiili & E. Forzani (in press). 'Individual Differences in The New Literacies of Online Research and Comprehension'. In: P. Afflerbach. *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text and Context*. New York: Routledge.

Leu, D.J., J.G. McVerry, I. O'Byrne, C. Kiili, L. Zawilinski, H. Everett-Cacopardo e.a. (2011). "The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 55, nr. 1, p. 5-14.

NGA Center CCSSO (s.d). 'Core Standards'. Online raadpleegbaar op: <http://www.corestandards.org>.

OECD (2011). *PISA 2009. Results*. OECD Publishing.

8. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

José Vandekerckhove (KU Leuven)

Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

Ad van der Logt

ICLON, Universiteit Leiden

Contact: Logt@iclon.leidenuniv.nl

Onderzoekend leren met taaldatabanken¹

Er zijn taaldatabanken en taaldatabanken. Veel studenten en docenten gebruiken de site van *Onze Taal* (www.onzetaal.nl) om hun leerlingen te motiveren voor interessante taalkundige problemen over spelling, grammatica of woordkeuze. Bij de oriëntatie op ontleden vraagt de docent zijn leerlingen of de zin *Bij het Spui aangekomen vielen me de veranderingen* op een juiste zin is en waarom dat wel of niet het geval is. Ter aanvulling kan hij andere zinnen geven waarin wel of niet op een juiste manier met het verzwegen onderwerp is omgesprongen. Deze zijn eveneens – met de juiste uitleg erbij – te vinden op dezelfde site onder de rubriek ‘taaladviezen’. Hetzelfde geldt voor het gebruik van <http://taaladvies.net/>. Een vergelijkbare situatie treffen onze Vlaamse collega's aan op <http://www.vrt.be/taal/taaldatabank> met bijvoorbeeld het probleem *Is de brug open of dicht?*. Omdat de adviezen c.q. antwoorden op de sites zijn te vinden, is het moeilijk om leerlingen onderzoek te laten verrichten naar deze kwesties.

Bij sites als www.taalcanon.nl en www.kennislink.nl ligt de situatie anders. De site www.taalcanon.nl bevat een vijftal thema's met daarin 54 artikelen over taalkundige onderwerpen. De teksten zijn toegankelijk geschreven, wetenschappelijk correct en actueel, bovendien illustratief en representatief. Bij de teksten zijn verwonderende vragen geformuleerd als: ‘Hebben Italianen en Chinezen ook dyslexie?’ of ‘Kan een computer zinnen ontleden?’ De site www.kennislink.nl biedt meer dan 500 artikelen over zes taalkundige domeinen zoals die door Hulshof e.a. (2006) zijn verwoord. Bij de inleiding op de artikelen wordt de centrale vraag van de auteur toegelicht. De vraagstelling is dus indirect uit de tekst af te leiden. Bovendien wordt aan het eind van ieder artikel doorverwezen naar andere kennislinkartikelen of -dossiers.

De vraag die ik in mijn presentatie aan de orde wil stellen en zo mogelijk wil beantwoorden, luidt als volgt: hoe kunnen docenten de taalkundige artikelen uit de taalcanon en kennislink gebruiken om leerlingen uit de laatste klassen van het voortgezet/secundair onderwijs onderzoekend te laten leren? Met andere woorden: wat is het didactisch gereedschap dat docenten kunnen inzetten om er uitdagend vakonderwijs van te maken?

In *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* (2010) hebben Hulshof en ik vier didactische modellen geïntroduceerd. Een van die modellen betrof ‘onderzoekend leren’. Bij

inquiry learning (Braaksma & Pistor 2008) staan inhoudsvinding, informatie verzamelen en zelf actief kennis construeren centraal. Op basis van een door de docent of leerling(en) opgeworpen vraagstelling lezen/bespreken leerlingen en docent in een onderwijsleergesprek een tekst over onderwerp X. Met behulp van een onderzoeksopdracht aan de hand van een authentieke dataset – in dit geval de artikelen uit www.taalcannon.nl en www.kennislink.nl – schrijven leerlingen een artikel of houden ze een referaat waarin ze hun bevindingen bespreken en beargumenteren voor een publiek van niet-ingewijden – hun medeleerlingen dus. Het onderzoek wordt ten slotte nabesproken (door docent én leerling(en)), op proces en product.

Daarnaast is het van belang dat leerlingen samenhang leren ontdekken tussen de artikelen, visies leren herkennen, deze checken en bekritisieren, hun eigen visie leren verwoorden en daarover schriftelijk of mondeling uitspraken kunnen doen. Bij ‘onderzoekend leren’ komt het er dus op neer dat leerlingen qua denkactiviteiten opereren op de drie hoogste niveaus, zoals die geformuleerd staan in de (herziene) taxonomie van Bloom: ‘analyseren’, ‘evalueren’ en ‘creëren’. Daarom is het de bedoeling dat het lezen van artikelen niet ophoudt bij het maken van een samenvatting van elk artikel. Willen docenten deze hogere denkniveaus bij leerlingen aanboren, dan kunnen ze hun toevlucht nemen tot de ‘vijf-stappen-procedure’ (leesvaardigheid plus) die Hendrix & Hulshof (1994) hebben beschreven. In *Leesvaardigheid Nederlands* onderscheiden zij achtereenvolgens:

- a. *voorbereiding* op tekst en thema, vóór het lezen;
- b. *eerste lezing* (globaal, oriënterend) om de toegankelijkheidsproblemen van de tekst op te lossen;
- c. *studerend lezen en samenvatten*, zodat leerlingen doordringen in de wereld van de tekst en inzicht krijgen in de tekstopbouw;
- d. *verwerking en beoordeling* op basis van voorkennis. Het beantwoorden van vragen over de thematiek (toepassen van kennis en standpunt bepalen) én tekstinhoud (kwesties, problemen of benadering van het thema);
- e. *inhoudelijke verdieping* via andere taalactiviteiten; gedocumenteerd schrijven en spreken.

De bij (d) en (e) genoemde leeractiviteiten kunnen gekwalificeerd worden als ‘de hogere orde denkvragen’ uit de gereviseerde taxonomie van Bloom (Brookhart 2010).

Werken met artikelen over taalkunde gaat dus verder dan alleen het lezen en samenvatten zoals leerlingen dat gewend zijn bij leesvaardigheid. Dat heeft tot gevolg dat niveauverschillen tussen leerlingen de docent dwingen om te differentiëren. Hij zal daar rekening mee moeten houden door zijn leerlingen van de juiste feedback te voorzien. Zo kunnen zij begeleid ‘ontdekkend leren’. Bij de artikelen uit de taalcannon en kennislink zou de docent vragen bij de tekst kunnen formuleren of sorteertaken kun-

nen laten maken, zodat de leerlingen kunnen checken of ze de tekst begrijpen of meer hulp nodig hebben van docent of medeleerlingen. In mijn presentatie geef ik aan hoe de docent deze hulp op concreet niveau kan aanbieden.

Samenvattend zouden we kunnen stellen dat de docent, met behulp van de didactiek, kan inspelen op (hogere orde) denkvaardigheden en lesopbouw.

Denkvaardigheden

- Vragen bij teksten: volgens de gereviseerde taxonomie van Bloom.
- Bespreking in de klas: onderwijsleergesprek volgens de socratische methode.

Lesopbouw

- De vier didactische modellen taalkunde: OVUR-aanpak, vanuit verwondering en vraagstelling werken, vanuit teksten werken en onderzoekend leren.
- De thematisch-cursorische koppeling van vaardigheden en inhoud (transfer leesvaardigheid en taalkunde, zie Hendrix & Hulshof 2010).
- Het afstandsprincipe: gedifferentieerde begeleiding naar toenemende complexiteit.

In Nederland behoort taalkunde, in tegenstelling tot Vlaanderen (Coppen 2007), niet tot het curriculum. In methodes wordt taalkunde vaak gepresenteerd volgens de sandwichmethode: leerlingen krijgen taalkunde ingeklemd tussen andere onderwerpen aangeboden. Soms bieden methodes een apart dossier aan over taalkunde. De onderzoekopdrachten hierin zijn echter niet te ingewikkeld en lijken daardoor geschikt voor leerlingen van referentieniveau 3 (Meijerink 2009). De eerste en de laatste fase uit het OVUR-model worden erg beknopt gepresenteerd, evenals de voorbereidende informatie. Toch zou het raadzaam zijn om leerlingen met taalatabanken onderzoek te laten doen naar verschillende thema's binnen de taalkunde. De cognitieve component van het schoolvak Nederlands wordt hierdoor versterkt en leerlingen krijgen zo een betere indruk waar Nederlands als academische wetenschap zich mee bezig houdt. En wellicht kunnen docenten en leerlingen na verloop van tijd constateren dat het schoolvak Nederlands zodoende meer inhoud (en een beter imago) kan krijgen.

Om te voorkomen dat docenten van hobbyisme worden beschuldigd, lijkt het bijna noodzakelijk om tot een formulering te komen van het doel waarnaar gestreefd wordt. In termen van het referentieniveau 4F zou de volgende eindterm houvast kunnen bieden:

“De leerling kan op basis van (vooral conceptuele) elementaire kennis over taalgebruik en taalsysteem (taal en communicatie, taalvariatie, taalverwerving, taalverandering, semantiek, pragmatiek, grammatica) teksten over taal:

- analyseren;
- inhoudelijk beoordelen en verantwoorde uitspraken doen (evalueren);
- schrijven en presenteren (creëren)”.

In de presentatie zal ik aan de hand van concreet tekstmateriaal verschillende benaderingen nader uitwerken.

Referenties

- Braaksma, M. & E. Pistor (2008). “Inquiry learning bij een lessenserie betoog schrijven”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2008, nr. 3, p. 16-20.
- Brookhart, S.M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Coppen, P.A. (2007). “Eindelijk taalkunde op het vwo”. Online raadpleegbaar op: www.kennislink.nl
- Hendrix, T. & H. Hulshof (1994). *Leesvaardigheid Nederlands*. Bussum: Coutinho.
- Hendrix, T. & H. Hulshof (2010). ‘Ten geleide: Het schoolvak Nederlands inhoudelijk aanvullen’. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 5-10.
- Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hulshof, H. & A. van der Logt (2010). ‘Didactische modellen voor taalkunde’. In: Hulshof & Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT.
- Meijerink, H.P. e.a. (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

Noot

¹ Met dank aan Hans Hulshof.

Tim Neutelings & Jimmy van Rijt

Fontys, Sittard

Contact: t.neutelings@fontys.nl

j.vanrijt@fontys.nl

Syntaxis op een bont bedje van didactiek

1. Inleiding

Kritiek op het zogenaamde grammaticaonderwijs in het voortgezet onderwijs is voor geen enkele docent Nederlands meer een noviteit. En tegelijk wordt op de meeste scholen het traditionele grammaticaonderwijs in ruime mate voortgezet (Tol-Verkuyl 2001: 177), vaak vanuit bestaande methodes of zelfgemaakte syllabi.

Sommige kritisch denkende leerlingen stellen, gevoed vanuit hun onbewust aanwezige taalgevoel, tijdens de les vragen over het nut van grammatica. De argumenten van de docenten, waarmee de kritiek van deze leerlingen dan vaak weggevaagd wordt, om vooral door te kunnen gaan met deze moeilijke vaardigheid, centreren zich meestal rondom het rijtje: inzicht in taalstructuur hoort thuis in het algemeen vormend onderwijs, de noodzaak van grammatica voor het vreemdetalenonderwijs is onontbeerlijk, de ondersteuning van de eigen taalvaardigheid is wezenlijk, etc. Een probleem dat zich hierbij voordoet, is dat niet alle argumenten wetenschappelijk gezien even houdbaar zijn. Zo is al geruime tijd bekend dat expliciete aandacht voor grammatica ter ondersteuning van de moderne vreemde talen alleen werkt onder strikte voorwaarden (Tordoir & Damhuis 1982) en is nooit bewezen dat traditioneel grammaticaonderwijs een positief effect heeft op schrijfvaardigheid (Van Gelderen 2010: 109-129). Een belangrijke relativering van dergelijke onderzoeksresultaten is echter wel dat ze vrijwel alleen betrekking hebben op ezelsbruggetjesdidactiek en niet op andere vormen van grammaticaonderwijs. Het hoeft wellicht ook weinig verbazing te wekken dat een rammelende ezelsbruggetjesdidactiek geen meetbare bijdrage levert aan taalbeheersing.

Voor de duidelijkheid: met grammaticaonderwijs wordt gewoonweg ‘zinnen ontleden’ en ‘woordsoorten benoemen’ bedoeld. In heel wat didactische artikelen over grammatica wordt de verwarring rond de termen ‘grammatica’, ‘taalbeschuwing’ en ‘grammaticaonderwijs’ toegelicht. Dat zal hier niet expliciet gebeuren, maar in de uitwerking van het didactisch materiaal zal blijken dat inzicht in grammatica veel verder gaat dan het structureel kunnen toepassen van regeltjes om de zinsdelen het juiste predicaat – gevaarlijke term hier – te geven en elk woordje van een label met een woordsoort te voorzien. Ook wordt niet nader ingegaan op de noodzaak van grammaticaonderwijs

op zichzelf, maar wel op de noodzaak van effectieve grammaticadidactiek.

In deze tekst wordt enerzijds aandacht besteed aan ‘het waarom’ van vragen naar effectieve grammaticadidactiek: hoe komt het toch dat zulke vragen telkens gesteld worden? Daarbij komt onherroepelijk aan de orde welke didactische mankementen de traditionele grammaticadidactiek veelal vertoont. Anderzijds, en in antwoord daarop, besteden we aandacht aan didactische en vakinhoudelijke alternatieven die beter recht doen aan het schoolvak Nederlands en aan de leerlingen die dat vak volgen. Hopelijk leren zij dan met een verwonderde blik naar taal te kijken. Met bijna elke zin is immers wel iets aan de hand, zoals Van Oostendorp aannemelijk maakt in zijn *Heb je nou je zin?* (Van Oostendorp 2013).

2. Van mankement tot remedie

Om de vragen naar het nut van grammatica te doen doven, is gewoonweg een verbeterde didactiek nodig. Om hiertoe te komen, is eerst bekeken wat er aan het huidige grammaticaonderwijs niet deugt. Bij ieder mankement hoort een didactische aanpassing, een ‘remedie’, en die is direct hieraan gekoppeld in een continuüm. Links staan de tekortkomingen van het huidige grammaticaonderwijs; rechts de didactische aanpassingen die moeten leiden tot een verhoogde activiteit en rijker onderwijs. Deze aanpassingen zijn niet een bonte verzameling van ingevingen van de auteurs, maar komen voort uit een analyse van verbeteringen die individuen, veelal vakdidactici, met grammatica als bijzonder aandachtsgebied, in de loop der tijd geopperd hebben, maar waar niet altijd even veel mee gebeurd is. Tot nu.

‘Mankement’	‘Remedie’
Zinnen in isolatie aanbieden	Zinnen in context aanbieden
Aandacht voor de vorm	Betekenis als uitgangspunt nemen
Zinnen worden aangeboden	Zinnen worden ook gezocht én onderzocht
Alleen standaardzinnen	Alle zinnen
Rede- en taalkundig ontleden separaat	Rede- en taalkundig ontleden in samenhang
Zinnen worden alleen ontleed	Zinnen worden ook geconstrueerd
Zinnen worden met trucs ontleed, zonder begrip	Zinnen zijn zichtbare voorstellingen

Figuur 1: overzicht van mankementen en bijbehorende remedies in het grammaticaonderwijs.

Hierna lichten we enkele mankementen en de bijbehorende remedies kort toe. In de workshop volgt nadere beschouwing.

3. Vorm versus inhoud: semantisch grammaticaonderwijs

Sinds enkele jaren staat semantisch grammaticaonderwijs opnieuw in de belangstelling (zie Van Rijt 2013b). Zoals de naam al aangeeft, staat de betekenis van taaluitingen centraal bij semantisch grammaticaonderwijs. Dat betekenis als uitgangspunt gekozen wordt in deze didactische benadering wil overigens niet zeggen dat vorm geheel losgelaten wordt. Het lijkt uit taalkundig oogpunt bezien ook niet verstandig de relatie tussen vorm en betekenis te ontkennen of te verwaarlozen (Ebeling 2006: 12; Van den Toorn 1984: 298). Er zijn aanwijzingen dat semantisch grammaticaonderwijs positieve effecten heeft op de grammaticale vaardigheden van leerlingen (Van Rijt 2012). Op het niveau van taal- en redekundig ontleden bestaan er talloze manieren om semantisch te werk te gaan in de klas. In deze workshop bespreken we enkele fundamenteën van semantisch grammaticaonderwijs, waaronder de ‘filmanalogie’ (gebaseerd op werkwoordvalentie), zoals gebruikt door Van Rijt (2012) en zoals verder uitgewerkt door Van de Wiel (2014).

4. Standaardzinnen of alle zinnen?

In de traditionele grammaticadidactiek wordt veelal gewerkt met geïsoleerde voorbeeldzinnetjes uit de methode die dikwijls gericht zijn op het aanwijzen van de zojuist behandelde zinsdelen of woordsoorten. Leerlingen komen nauwelijks toe aan het bekijken van de rijkdom van ‘taal in het wild’ en als ze ooit proberen de ezelsbruggetjesdidactiek toe te passen op zinnen buiten de methode, dan zullen ze gefrustreerd raken door de beperkingen daarvan. Coppen spreekt in dat verband ook wel van een *messy problem* (Coppen 2010).

Veel interessanter zou het zijn om leerlingen handvatten te geven om zinnige dingen te zeggen over hoe ‘echte’ zinnen in elkaar zitten. Een voordeel daarvan is dat grammatica zo een veel boeiender vak wordt, dat veel steviger verankerd zit in de belevingswereld van de leerlingen. Grammatica is dan immers direct toepasbaar in de praktijk. Deze visie op grammaticaonderwijs vereist echter wel een verandering in de wijze waarop grammatica wordt aangeboden. Slordige controlevragen en ezelsbruggetjes leveren immers in slechts 73% van de gevallen het juiste antwoord op (Coppen 2010). Willen leerlingen zinvolle dingen zeggen over de taal van alledag, dan moeten ze leren om kritisch te denken – het oppervlakkige ezelsbruggetjesniveau voorbij. In de moderne grammaticadidactiek wordt in dit kader ook wel gesproken van *thinking skills* (Coppen 2010, Moseley 2005). In deze didactiek staat niet zozeer ‘het goede antwoord centraal’, als wel de plausibele taalkundige redenering.

Thinking skills kunnen ook gecombineerd worden met het laten uitvoeren van taalkundig onderzoek. Hierbij speelt de docent in op vragen die spelen bij leerlingen. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld onderzoeken onder welke condities bepaalde woorden

of constructies voorkomen bij taalgebruikers (zie bijvoorbeeld: Van Rijt 2013).

5. Zinnen leren zien

Elke zin is in feite een uiting van een bepaalde voorstelling. Iemand die de zin bestudeert, kan in zijn hoofd de voorstelling af laten draaien en er zo achter komen wat er precies gebeurt (Balk-Smit Duyzentkunst 1994). De zinsdelen in de zin – en daarmee de onderdelen in de voorstelling – worden tastbaar, of de waarnemer ze nu voelt, ruikt of proeft. Balk-Smit Duyzentkunst haalt hierbij de volgende treffende zin aan: *Ik lag in een bed dat krioelde van de luizen*. Feit is dat een zin niet zomaar een verzameling woorden is die abstract bekeken moet worden. Het is de weergave van een bepaalde voorstelling en die voorstelling is tastbaarder dan de zin op papier die ontleed moet worden. Wellicht moet eerst de voorstelling ontleed worden. En dat is juist wat leerlingen moeten leren: de zin voor zich zien als een foto of een voorstelling waarin iets gebeurt door of met hoofdpersonage(s). En waarbij ook bijrollen en rekwisieten ‘benoemd’ kunnen worden. Als de voorstelling ontleed is, geldt dat ook voor de zin. En dan is er nog geen truc toegepast. Of toch...?

6. Besluit

Het moderne grammaticaonderwijs kent een veelvoud aan zinvolle didactische activiteiten die stuk voor stuk het ezelsbruggetjesniveau overstijgen. Sterker nog: echt inzicht in hoe taal in elkaar zit, komt direct voort uit effectieve grammaticadidactiek. Bovendien krijgt het grammaticaonderwijs een veel taalbeschouwelijker karakter, waarbij leerlingen bewust gaan nadenken over hun onbewuste taalgebruik. En dat levert interessant onderwijs op! De vraag naar het nut van grammatica wordt beantwoord door de didactiek ervan. Kiest u zelf maar.

Referenties

- Balk-Smit Duyzentkunst, F. (1994). *De woorden en hun zin. Grammatica voor iedereen*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Coppen, P.A. (2009). ‘Leren tasten in het duister’. Inaugurele rede. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Coppen, P.A. (2010). “Taal is een rommeltje”. In: H. Hulshof & T. Hendrix. *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*, special bij *Levende Talen Magazine*. Amsterdam: Levende Talen.
- Ebeling, C. (2006). *Semiotaxis. Over theoretische en Nederlandse syntaxis*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Moseley, D. e.a. (2005). *Frameworks for thinking. A Handbook for teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tol-Verkuyl, E. (2001). *Fundamenten voor taalbeschouwing. Een synthese van opvattingen over het gebruik van taalkundige kennis in het taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Tordoir, A. & R. Damhuis (1982). *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaalgrammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Van de Wiel, H. (2014). “Een kreupele soapster”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 101, nr. 4, p. 38-39.
- Van den Toorn, M.C. (1984). *Nederlandse grammatica*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Van Gelderen, A. (2010). ‘Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research’. In: T. Locke (red.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, p.109-128.
- Van Oostendorp, M. (2013). *Heb je nou je zin? Een zoektocht naar de mooiste, langste diepste en laatste zinnen*. Amsterdam: Prometheus Bert Bakker.
- Van Rijt, J. (2012). “Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 14, nr. 1, p. 28-36.
- Van Rijt, J. (2013a). “Taalkunde in de brugklas: (g)een utopie? Over het uitvoeren van taalkundig praktijkonderzoek in de brugklas”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 100, nr. 5, p. 28-22
- Van Rijt, J. (2013b). “Semantisch grammaticaonderwijs: een stand van zaken”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) *Zevenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 229-235.

Ronde 3

Kevin Absillis

Universiteit Antwerpen

Contact: kevin.absillis@uantwerpen.be

Taal tussen tuin en wildernis. Over verkavelingsvlaams

[geen tekst beschikbaar]

Ronde 4

Marc van Oostendorp
Universiteit Leiden
Contact: m.van.oostendorp@hum.leidenuniv.nl

Taal in het nieuws

[geen tekst beschikbaar]

Ronde 5

Hans Smessaert
KU Leuven
Contact: Hans.Smessaert@arts.kuleuven.be

De morfoloog: spin in het web van de taalbeschouwing

Het eerste luik van deze presentatie biedt een overzicht van de krachtlijnen in het handboek *Basisbegrippen Morfologie* (Smessaert 2013). We vergelijken daarbij expliciet de macrostructuur uit de onderstaande tabel met de globale structuur van drie standaardreferentiewerken uit de morfologische vakliteratuur, met name de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (Haeseryn e.a. 1997), het *Morfologisch handboek van het Nederlands* (De Haas & Trommelen 1993) en *Morfologie: de woordstructuur van het Nederlands* (Booij & Van Santen 1998).

DEEL 1 Prototypische ‘Bepaling-Hoofd’-structuren	
Hoofdstuk 2	Samenstelling
Hoofdstuk 3	Afleiding door categoriebepalende suffigering
Hoofdstuk 4	Afleiding door categorieneutrale prefigering
DEEL 2 Niet-prototypische ‘Bepaling-Hoofd’-structuren	
Hoofdstuk 5	Samenkoppeling, pseudosamenstelling en pseudo-afleiding
Hoofdstuk 6	Nulafleiding
Hoofdstuk 7	Afleiding door substitutie en extractie
DEEL 3 Andere tweeledige structuren	
Hoofdstuk 8	Structuren van het type ‘Hoofd-Bepaling’
Hoofdstuk 9	Structuren van het type ‘Hoofd-Hoofd’
Hoofdstuk 10	Structuren van het type ‘Bepaling-Bepaling’
DEEL 4 Driedledige structuren	
Hoofdstuk 11	Samenstellende samenstelling
Hoofdstuk 12	Samenstellende afleiding
Hoofdstuk 13	Afleiding en flexie door circumfigering
DEEL 5 Grensgebieden en Diachronie	
Hoofdstuk 14	Morfologie en syntaxis: morfo-syntaxis
Hoofdstuk 15	Morfologie en fonologie: morfo-fonologie
Hoofdstuk 16	Productiviteit, grammaticalisatie en vormelijke geledheid

Figuur 1: Macrostructuur *Basisbegrippen Morfologie*.

In de eerste vier delen van het boek bieden we een systematisch overzicht van de morfologische processen waarmee we in het Nederlands nieuwe woorden kunnen vormen. Een eerste belangrijk onderscheid is dat tussen ‘de tweeledige structuren’ in delen 1, 2 en 3, en ‘de driedledige structuren’ uit deel 4. Binnen de tweeledige structuren is de cruciale factor de relatie tussen de twee bouwstenen, met name de taakverdeling tussen een dominant element (‘het hoofd’) en een ondergeschikt element (‘de bepaling’). Typisch voor de Nederlandse woordvorming is dat het hoofd zich bij voorkeur aan de rechterkant van de tweeledige combinatie bevindt. Binnen deze ‘bepaling-hoofd’-structuren maken we een onderscheid tussen de prototypische gevallen in deel 1 en de niet-prototypische gevallen in deel 2.

Bij de prototypische bepaling-hoofdpatronen gaat het enerzijds om samenstelling van twee vrije morfemen (type *tafel-poot*, hoofdstuk 2) en anderzijds om de twee basistypes bij afleiding, namelijk die met een dominant suffix als hoofd (type *vrijheid*,

hoofdstuk 3) en die met een ondergeschikt prefix als bepaling (type *on-scherp*, hoofdstuk 4).

Binnen de niet-prototypische bepaling-hoofdstructuren in deel 2 komen eerst processen aan bod waarbij een combinatie van twee vrije morfemen zich toch niet als een gewone samenstelling gedraagt, met name in ‘samenkoppeling’ (type *aan-komen*) of ‘pseudosamenstelling’ (type *achter-volgen*), of waarbij een combinatie van een vrij en een gebonden morfeem toch geen gewone afleiding, maar een ‘pseudo-afleiding’ vormt (type *geo-grafie*, hoofdstuk 5). Vervolgens komt het mechanisme van ‘nulafleiding’ aan bod, waarbij een verandering van (sub)categorie niet gepaard gaat met een vormverandering (type *val(len)* => (*de*) *val*, hoofdstuk 6). Ten derde bespreken we ‘substitutie’ en ‘extractie’, twee patronen waarbij de afleiding niet langer een eenvoudige kwestie is van het samenvoegen van morfemen (type *doceer/docent*, hoofdstuk 7).

In deel 3 bespreken we patronen die weliswaar nog tweeledig zijn, maar die fundamenteel afwijken van het klassieke ‘bepaling-hoofdsjabloon’. Bij structuren van het type ‘hoofd-bepaling’ staat het dominante hoofd dus aan de linkerkant, ofwel in samenstelling ofwel in afleiding, met een dominant prefix (type *klapper-tanden* of *ge-zeur*, hoofdstuk 8). Bij patronen van het type ‘hoofd-hoofd’ staan de twee vrije morfemen in een relatie van gelijkwaardigheid of nevenschikking tegenover elkaar (type *minister-president*, hoofdstuk 9). Bij combinaties van het type ‘bepaling-bepaling’, ten slotte, fungeert geen van beide bouwstenen als het hoofd van de constructie (type *drie-hoek*, hoofdstuk 10).

Met deel 4 stappen we over van tweeledige naar drieledige structuren. Een ‘samenstellende samenstelling’ bestaat dan uit drie vrije morfemen (type *drie-weg-stekker*, hoofdstuk 11), terwijl een ‘samenstellende afleiding’ twee vrije morfemen combineert met een gebonden morfeem (type *negen-del-ig*, hoofdstuk 12). Bij het mechanisme van ‘circumfigering’ wordt een vrij morfeem omringd door zowel een prefix aan de linkerkant als een suffix aan de rechterkant (type *ge-berg-te*, hoofdstuk 13).

Het vijfde deel, tot slot, verruimt het perspectief door te kijken naar twee raakvlakken tussen de morfologie en aangrenzende modules uit de grammatica, met name ‘de syntaxis’ (zinsleer) en ‘de fonologie’ (klankleer). We bestuderen achtereenvolgens ‘de morfo-syntaxis’ (hoofdstuk 14) en ‘de morfo-fonologie’ (hoofdstuk 15). Het slot-hoofdstuk gaat dieper in op de algemene, overkoepelende concepten van ‘productiviteit’, ‘grammaticalisatie’ en ‘vormelijke geleedheid’ (hoofdstuk 16).

In het tweede luik van deze presentatie willen we ervoor pleiten om de morfologie te beschouwen als de centrale module bij het uitbouwen van de component ‘taalbeschouwing’ in het onderwijs Nederlands. Als uitgangspunt bij de eindtermen Nederlands stelt het Ministerie van Onderwijs (2012): “Taalbeschouwing heeft in de eerste plaats

een ondersteunende functie bij de taalverwerving Nederlands. Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van vreemde talen. Daarnaast dient taalbeschouwing echter ook een intellectueel-cognitief doel en in die zin draagt ze bij aan de algemeen culturele en intellectuele vorming”. Wat die derde functie betreft, luiden de concrete eindtermen met betrekking tot het aspect taalsysteem als volgt: “Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten in de onderlinge samenhang. Ze kunnen [de hiernavolgende] verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden in het fonologische, orthografische, morfologische, syntactische en semantische domein” (Ministerie van Onderwijs 2012).

De morfologie treedt op heel natuurlijke manier in interactie met de fonologie en de spelling, met de syntaxi, en met de lexicale semantiek. Fonologie speelt een rol in de morfologische analyse, onder meer bij ‘stamklinkerwisseling’ (*spreek-sprak-spraak*), bij ‘allomorfie’ (*boek-jeltrein-tjelbloem-pje*), bij ‘splitsen in lettergrepen’, bij ‘toekenning van woordklemtoon’, of bij ‘het verschil tussen initiaalwoorden (*OCMW*) en letterwoorden (*Unicef*)’. Omgekeerd speelt de morfologie ook een rol in de fonologische analyse, bijvoorbeeld bij het onderscheid tussen klanken, fonemen en letters. Interactie tussen morfologie en spelling zien we dan weer bij de tussenletters en de Engelse werkwoorden, en bij de rol van het onderscheid samenstelling/afleiding bij de keuze tussen trema, liggend streepje of apostrof (onder meer bij klinkerbotsing).

De syntaxis heeft een impact op de morfologische analyse wanneer woordgroepen als bouwsteen fungeren van een samenstelling (*peper-en-zoutstel*) of een afleiding (*doe-het-zelver*), of wanneer de bouwstenen van een samenkoppeling (*gooi dat weg*) of een voor-naamwoordelijk bijwoord (*denk daar maar aan*) op verschillende plaatsen in de zin voorkomen. Andersom heeft de morfologie een impact op de syntactische analyse, in die zin dat woordsoorten (en de mogelijke ambiguïteit, zoals bij aanwijzend versus betrekkelijk versus voegwoordelijk *dat*) cruciaal zijn, zowel bij het identificeren van woordgroepen als bij het toekennen van de zinsdeelfuncties. Tot slot is er natuurlijk ook een nauwe wisselwerking tussen de studie van de morfologische structuur en die van de woordbetekenis, betekenisrelaties en betekenisverandering.

Referenties

- Booij, G. & A. Van Santen (1998). *Morfologie: de woordstructuur van het Nederlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- De Haas, W. & M. Trommelen (1993). *Morfologisch handboek van het Nederlands. Een overzicht van de woordvorming*. 's-Gravenhage: SDU Uitgeverij.

Haeseryn, W. e.a. (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Leuven/Groningen: Wolters-Noordhoff.

Smessaert, H. (2013). *Basisbegrippen Morfologie*. Leuven: Acco.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). 'Uitgangspunten bij de eindtermen Nederlands van de derde graad aso'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/uitgangspunten-nederlands-3egraad- aso-2012.pdf>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). 'Eindtermen "Nederlands" van de derde graad aso'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/nederlands/eindtermen-nederlands-3egraad-aso-2012.pdf>.

Ronde 6

Joop van der Horst

KU Leuven

Contact: joop.vanderhorst@arts.kuleuven.be

Lekenmeningen

Over taal bestaan veel meningen. Ook mensen zonder enige taalkundige scholing hebben vaak uitgesproken meningen over taal. Op de een of andere manier lijkt immers iedereen bevoegd om taalkundige uitspraken te doen. Maar 'lekenmeningen' wijken dikwijls sterk af van wat in de taalwetenschap als gangbaar inzicht wordt aangenomen. In feite staan zelfs de meeste lekenmeningen haaks op wat wetenschappelijk bekend is over taal, of op wat in de wetenschap een bruikbaar uitgangspunt is. Bijvoorbeeld: de breed aangetroffen mening dat als een woord niet in het woordenboek staat, het niet bestaat. Of toch niet echt, of niet officieel. Een ander voorbeeld is: 'Het Nederlands is een moeilijke taal'. Het Engels daarentegen geldt dan weer vrij algemeen als een taal die helemaal niet zo moeilijk is. Derde voorbeeld: 'Engelse woorden zijn niet goed voor het Nederlands': men dient die liefst te vermijden. Deze opvatting bestaat in gradaties: van strenge afkeurders van eigenlijk ieder Engels leenwoord, tot aan de rekkelijken die een Engels woord wel goedvinden als er niet een ander en Nederlands woord beschikbaar is.

Dat lekenmeningen afwijken van wat in de wetenschap gangbaar is, is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Medische meningen, of meningen over wijn, of over paarden, zijn door de breed verspreide populaire literatuur en door informatieve programma's

over die thema's helemaal niet zo radicaal afwijkend van wat in de vakwetenschappen gangbaar is. Taalkundige meningen daarentegen zijn, ondanks een kleine eeuw populariserende boekjes, columns, taalonderwijs en alle moderne media, hardnekkig bestand tegen bijna alle invloeden vanuit de taalwetenschap. Uitleggen hoe er in de linguïstiek over gedacht wordt, werkt niet. Dat alleen al maakt lekenmeningen tot een interessant object van onderzoek.

Maar belangrijker nog is de overwegingen dat zulke lekenmeningen steeds opnieuw zo'n grote rol spelen in taalbeleid, onderwijsbeleid en taalpolitiek. Het is een thema dat meer en serieuzer aandacht verdient dan het meestal krijgt. Met andere woorden: het thema is niet enkel vanuit wetenschappelijke hoek interessant, het speelt ook in de praktijk een soms doorslaggevende rol.

Voor het onderzoek is het in de eerste plaats wenselijk om dergelijke lekenmeningen eens te inventariseren. Wat is er zoal in omloop aan meningen? (De juistheid of onjuistheid is daarbij nauwelijks, eigenlijk pas in tweede instantie interessant). Dat inventariseren is minder eenvoudig dan het lijkt. Hoe stel je vast dat een bepaald idee breed onderschreven wordt in de samenleving? Iedereen die wat langer meedraait in de wereld van taalonderwijs, taalwetenschap en taalbeleid herkent de lekenmeningen makkelijk genoeg, maar dat is misschien niet voldoende om ze te identificeren. Menigmaal wordt een lekenmeningen niet expliciet geformuleerd, maar is ze impliciet aanwezig in een uitspraak over een of andere concrete kwestie.

Dan moet nagegaan worden of lekenmeningen tezamen een consistent geheel vormen. Mijn indruk is voorlopig dat de meeste lekenmeningen samen redelijk consistent zijn.

Belangrijke vragen zijn natuurlijk ook: waar komen zulke ideeën vandaan en waarom zijn ze zo hardnekkig? Hoe komt het dat een eeuw taalkundige voorlichting zo weinig effect heeft?

Tot nu toe hebben lekenmeningen slechts enige aandacht gekregen binnen wat men wel noemt *folk linguistics*, waar vooral de gedachte heerst dat (a) de goegemeente verkeerde opvattingen heeft, en (b) dat dat komt doordat taalkundigen hun wetenschappelijke inzichten onvoldoende verspreiden. Ik denk dat zeker het tweede, en wellicht soms het eerste, niet juist is, en dat de opmerkelijke hardnekkigheid van de lekenmeningen veel dieper zit dan enkel in een tekort aan voorlichting.

Referenties

- Bauer, L. & P. Trudgill (1998). *Language Myths*. London: Penguin Books.
Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Du Seuil.

Ronde 7

Koen Jaspaert & Iris Philips

CTO, KU Leuven

Contact: koen.jaspaert@arts.kuleuven.be

Iris.Philips@arts.kuleuven.be

Op zoek naar de taalvaardigheid die het onderwijs vereist

Uitgangspunt van het onderzoek is dat onderwijs na WO II een nieuwe functie gekregen heeft, en dat men die nieuwe functie heeft willen realiseren door de beproefde methode van onderwijs ook toe te passen om die nieuwe doelen te realiseren. Voor WO II was onderwijs er vooral op gericht om de kinderen uit de midden- en de hogere klasse de kennis en (in mindere mate) de vaardigheid bij te brengen die ze niet van huis uit meekregen, maar die ze wel nodig hadden om in de maatschappij op niveau te kunnen functioneren. Wat taal betreft, ging dat vooral om schriftelijke en culturele aspecten van taal en taalgebruik. De elementaire vaardigheid, dingen kunnen doen met taal, om op niveau in de maatschappij te kunnen functioneren, brachten die kinderen van huis uit mee.

Na WO II groeide het besef dat de maatschappij gedemocratiseerd moest worden: ook mensen uit lagere sociale klassen moesten kansen krijgen om hun maatschappelijke positie te verbeteren. Een van de belangrijkste instrumenten daartoe was het onderwijs. Dat onderwijs moest nu niet alleen de kennis en vaardigheid aanbrengen die kinderen uit de middenklasse en hogere klasse niet van huis uit meebrachten, maar moest ook werk maken van die kennis- en vaardigheidsaspecten die kinderen uit de middenklasse en hogere klasse wel thuis leerden, maar kinderen uit de lagere klasse niet. Het onderwijs veranderde daarom van leerstof, maar in de grond nauwelijks van werkwijze: het bracht wel die nieuwe elementen aan, maar deed dat op de wijze waarop vroeger omgegaan werd met de kennis- en vaardigheidstekorten van de kinderen uit de hogere klassen.

Die manier van werken steunt sterk op overdracht van expliciete kennis. Voor zover het doel is om kennis over te dragen, ligt dat erg voor de hand. De vraag die men zich kan stellen, is of deze werkwijze ook geschikt is om kinderen uit een lagere sociale klasse ook vaardigheden te laten verwerven. In dat verband kunnen twee vragen gesteld worden:

- Het effect van onderwijs dat gericht is op expliciete overdracht van kennis steunt op een aantal kenmerken. Een eerste kenmerk gaat over de vakkennis van de leraar. Hij/zij moet weten welke kenniselementen te selecteren op welk moment, en moet weten hoe die het beste overgebracht worden naar de leerling. Een tweede kenmerk is de cognitieve verwerkingsmogelijkheid van de leerling: slimme leerlingen kunnen binnen een bepaalde tijdspanne meer informatie verwerken dan minder slimme leerlingen. Een derde factor is de hoeveelheid tijd: als leerlingen binnen een bepaalde tijdsspanne een bepaalde hoeveelheid informatie kunnen verwerken, dan kunnen ze meer verwerken als we meer tijd voorzien. En een laatste factor is de taalvaardigheid van de leerlingen: de leraar verpakt de kennis die hij/zij wil overdragen in taal en stuurt die naar de leerling. Als de leerling die boodschap niet uit kan pakken, kan hij/zij niet tot leren komen. In dat vierde kenmerk schuilt een kip-en-ei-probleem voor leerlingen uit lagere sociale klassen. Zij komen immers naar school zonder de elementaire taalvaardigheid die ze nodig hebben om die uitpakopdracht tot een goed einde te brengen. De school wil hen helpen om die taalvaardigheid te verwerven, maar als de school daarbij haar geëigende, op expliciete kennisoverdracht gerichte manier gebruikt, hebben die leerlingen die elementaire taalvaardigheid nodig om die taalvaardigheid te verwerven.
- Een oplossing zou kunnen zijn dat de school uitgebreid kansen biedt op impliciete verwerving. Per slot van rekening is dat ook de leerwijze waarop de kinderen uit de hogere klassen die elementaire vaardigheid hebben verworven. Om impliciet te leren, moet aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Ten eerste moeten leerlingen de kans krijgen om een vaardigheid die ze nog niet beheersen, te gebruiken. Ten tweede moeten ze dat doen in een veilige omgeving. En ten derde moeten ze daarbij ondersteund worden door iemand waarmee ze zich graag identificeren, iemand die hen ertoe aanzet open te staan voor nieuwe ervaringen. De vraag is natuurlijk of die voorwaarden in onze scholen vervuld zijn.

Om na te gaan of ons taalonderwijs inderdaad dat kip-en-eiprobleem kent, en of impliciet leren op school hier een uitweg uit zou kunnen bieden, hebben we lessen basisonderwijs uit de ONIB-collectie geanalyseerd. ONIB staat voor Onderwijs Nederlands in Beeld en kwam tot stand op initiatief van de Nederlandse Taalunie. Het is een verzameling van gefilmde lessen taal/Nederlands in het basisonderwijs en het secundair/voortgezet onderwijs. De lessen zijn verzameld in een databank en kunnen tot op fragmentniveau doorzocht worden. De databank biedt een inblik in hoe het taalonderwijs Nederlands in de klas vorm krijgt. In grote lijnen komen onze conclusies erop neer dat het taalonderwijs inderdaad nog steeds erg sterk op expliciete overdracht van kennis is gericht, en dat dat sterker aanwezig is in de lessen uit Nederland dan in die uit Vlaanderen.

- Basispatroon is gericht op een expliciet talige focus (12 van de 13 lessen uit Nederland, 3 van de 7 uit Vlaanderen): woordenschat, woordvorming, spelling,

technisch lezen, spreekwoorden, zinsvorming, woordsoorten, schrijfstrategieën, interpunctie, leenwoorden.

- De motivatie en concentratie die van leerlingen gevraagd wordt, is sterk op taal gericht.
- De meeste lessen volgen een gestandaardiseerde opbouw: (1) klassikale instructie; (2) werk uitdelen/opdracht geven; (3) zelfstandig werk, groepswerk; (4) klassikale nabespreking.
- Er worden zowel negatieve als positieve signalen aan leerlingen gegeven. Vaak zijn die signalen gekoppeld aan elementen van extrinsieke motivatie

Verder hebben we een aantal afwijkingen van dat algemene patroon van overdracht van expliciete kennis geregistreerd. Sommige van die afwijkingen versterken een klimaat waarin impliciet leren kan gedijen, bij andere is dat dan weer veel minder het geval. Ook hebben we naar een aantal indicatoren van taalgebruik gekeken. Ook daarvan kijken we na of die wijzen op een klimaat dat impliciet leren stimuleert, dan wel afremt. Op die manier proberen we na te gaan of ons onderwijs effectief ook kansen biedt aan de groep uit de lagere sociale klasse om de noodzakelijke taalvaardigheid te verwerven, en of het vanuit dat perspectief kan functioneren als een instrument voor democratisering. Ook proberen we met deze werkwijze aan te tonen dat het belangrijk is om in ons taalgebied een verzamelpunt te hebben van geregistreerde taallessen. Een dergelijk verzamelpunt stelt onderzoekers in staat om op theoretische gronden ideeën te ontwikkelen en die vervolgens te toetsen aan de praktijk die uit de lesopnames naar voren komt. In die zin vult ONIB een lacune waar onderzoekers van het onderwijs Nederlands al lang tegen aanlopen.

In de lezing tijdens HSN-2014 gaan we dieper in op de kenmerken van de lessen en op het taalaanbod van de leraren. We proberen hierbij het verhaal over de expliciete en impliciete leerkansen van het basisonderwijs Nederlands verder te concretiseren.

Peter Debrabandere

Katholieke Hogeschool VIVES

Contact: peter.debrabandere@vives.be

Een kritische terugblik op honderd jaar taalzorg en taaladvisering in Vlaanderen. En wat brengt de toekomst?

1. Negentiende eeuw

De taaladvisering in het Vlaanderen van vandaag is een verre uitloper van een ontwikkeling die in de 19^{de} eeuw op gang kwam. Toen Vlaanderen op een onaangename manier geconfronteerd werd met de werkelijkheid dat alles wat in België belang had, alleen in het Frans kon functioneren, ontstond de Vlaamse beweging, die wegen zocht om het Nederlands (of het Vlaams) in België naast het Frans te laten meetellen. Daarbij moest een knoop doorgemaakt worden. Wat zou dan de taal van Vlaanderen moeten worden? Want Vlaanderen had in de 19^{de} eeuw geen eigen cultuurtaal. In Vlaanderen sprak het volk zijn dialect, van dorp tot dorp verschillend. De Belgische (Waalse en Vlaamse) elite sprak Frans en keek neer op de dialecten die in Vlaanderen gesproken werden.

Vlaanderen kon een eigen Vlaamse taal gaan ontwikkelen. Maar de Franstalige elite vond dat Vlaams niet geschikt als cultuurtaal, waardoor er in de Vlaamse beweging ook een stroming ontstond die meer heil zag in aansluiting bij het Nederlands dat in Nederland gesproken werd. Die integrationistische stroming stond de hele 19^{de} eeuw lang tegenover de particularistische stroming, die ijverde voor een eigen Vlaamse taal. Gaandeweg wonnen de integrationisten de strijd. Het Nederlands zou de taal van Vlaanderen worden; hetzelfde Nederlands als dat van Nederland.

2. Twintigste eeuw

Naarmate de Vlaamse beweging steeds meer taalterrein op het Franstalige bastion terugveroverde, moest die aanvankelijk theoretische keuze voor het Nederlands ook vorm krijgen. Die noodzaak werd nog duidelijker zodra het onderwijs in Vlaanderen vanaf 1930 helemaal Nederlandstalig werd. Het Nederlands moest uit Nederland 'geïmporteerd' worden. En dus zagen allerlei publicaties het licht die als doel hadden dat Nederlands voor te schrijven. Ik concentreer me in wat volgt op het lexicon. Het standaardwerk (en basiswerk voor veel navolgers) was Peeters (1930). De zogenaamde

taalzuiveraars bouwden een hele argumentatie op ter verantwoording van hun streven om het Nederlands in Vlaanderen op Noord-Nederlandse leest te schoeien. Zie daarvoor (de inleiding van) bijvoorbeeld Peeters (1930), Daman (1946) en Heidebuchel (1962). In die werken (en ook in tijdschriften als *Nu Nog* en *Bouw*) werd de, van het Nederlands in Nederland afwijkende, ‘Zuid-Nederlandse’ woordenschat gecategoriseerd: ‘dialectwoorden’, ‘gallicismen’, ‘purismen’, ‘archaïsmen’, etc. Die categorisering werd op den duur de verantwoording zelf voor het niet accepteren als ‘Algemeen Beschaafd Nederlands’ (ABN), wat we nu ‘Standaardnederlands’ zouden noemen.

De *Dikke Van Dale* die in de 19^{de}-eeuwse uitgaven nog een exclusief Noord-Nederlands woordenboek was en dus relatief weinig woordenschat opnam die exclusief ‘Vlaams’ was – als er dan toch eens een ‘Vlaams’ woord opgenomen werd, dan werd het als ‘Zuidn[ederlands]’ gelabeld – ging in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw, door de veranderende positie van het Nederlands in de Vlaamse maatschappij, over tot een steeds gedetailleerder beschrijving van de ‘Zuid-Nederlandse’ woordenschat. In de uitgave van 1950 kreeg het label ‘Zuidn.’ het gezelschap van het label ‘in Belg[ië]’ voor institutionele termen. In latere uitgaven (1984; 1992/1995) werd de beschrijving verfijnd. Enerzijds waren er de labels ‘in Belg.’ (nu voor zowel ‘institutionalisten’ als voor woorden die als standaardtalig in België werden beschouwd) en ‘gew[estelijk]’ voor zowel dialectische of regiolectische woorden als in heel Nederlandstalig België gebruikelijke woorden die niet als standaardtalig beschouwd werden. Anderzijds werden ook nog labels of markeringen als ‘gall[icisme]’ en ‘purisme’ gebruikt.

Van Dale nam dus gedeeltelijk het beschrijvingsapparaat van de taalzuiveringsliteratuur over. En dat gebeurde terwijl in Vlaanderen de discussie over wat nu acceptabel Nederlands was al meerdere decennia volop woedde. Elke nieuwe uitgave van de *Dikke Van Dale* was weer aanleiding voor kritische beschouwingen. Tot in de jaren 1990 werden steeds weer nieuwe voorstellen gedaan voor een betere of meer genuanceerde beschrijving van de Belgisch-Nederlandse woordenschat, onder andere door Willemyns (1986), Taeldeman (1992) en Hagen (1995). De beschrijving van de Belgisch-Nederlandse woordenschat was dus in de jaren 1980 en 1990, zowel in de taaladviesliteratuur als in de *Dikke Van Dale* (en ook in andere verklarende woordenboeken), gebaseerd op een categorisering die steunde op de analyse van de bron en herkomst van die woordenschat (‘dialectisme’, ‘gallicisme’, ‘purisme’, ‘archaïsme’, etc.). En in de *Dikke Van Dale* (en andere woordenboeken) leidde die werkwijze tot impliciete afkeuring van de in die zin gelabelde woorden en betekenissen.

3. Eenentwintigste eeuw

De analyse van de Belgisch-Nederlandse woordenschat op basis van bron en herkomst ruimt plaats voor een andere werkwijze. *Van Dale* maakt in de uitgaven van 1999 en

2005 nog steeds gebruik van het label ‘gew[estelijk]’ en labelt alle andere Belgisch-Nederlandse woordenschat als ‘Belg.N.: Belg.N.’ (= standaardtaal in België), ‘Belg.N.’ in combinatie met een toevoeging als ‘spreekt[aal]’, ‘niet alg[emeen]’ en ‘veroud[erd]’ (= geen standaardtaal). Die onderscheidingen zijn gebeurd op basis van corpusonderzoek. Ondertussen wordt het Nederlandse taalgebied gezien als een bicentrisch taalgebied, waarin Nederlands-Nederlands en Belgisch-Nederlands gelijkwaardig zijn. Die gelijkwaardige varianten worden ‘natiolectismen’ genoemd (Martin 2001). *Prisma Handwoordenboek Nederlands* (2009) is het eerste verklarende woordenboek van het Nederlands dat op basis van corpusonderzoek volgens het bicentrisch model werkt. Ook het nog niet afgewerkte online woordenboek *Algemeen Nederlands Woordenboek* (2014) gaat uit van het bicentrisch model. Taaladvies.net (2000-2014) is een kleine tien jaar geleden overgeschakeld van het geven van taaladvies op basis van het criterium van bron en herkomst, naar taaladvies volgens het bicentrisch taalmodel, steunend op corpusonderzoek en panelonderzoek. De volgende uitgave van de *Dikke Van Dale* zal ook volgens het bicentrisch model werken.

4. En de toekomst?

Ondertussen is duidelijk dat de nieuwe aanpak voor de lexicografie zinvoller is dan de vroegere werkwijze. Maar dan rijzen nieuwe vragen:

- Vooral *Van Dale* gaat als verklarend woordenboek nog steeds gedeeltelijk door voor een normatief woordenboek. Moeten verklarende woordenboeken van het Nederlands hun rol van taaladviseur dan niet helemaal loslaten?
- Als taaladvisering (zoals bij Taaladvies.net) gebaseerd is op corpusonderzoek en panelonderzoek, wat is dan het verschil met de lexicografie? Moet taaladvisering niet wat verder gaan dan het louter vaststellen van feiten?
- De taaladvisering oude stijl (jaren 1950 tot 1980/1990) heeft het Nederlands in Vlaanderen richting Nederland doen opschuiven (Hendrickx 2013). Maar wat is het effect van de taaladvisering nieuwe stijl? Neemt het Nederlands in Vlaanderen nu weer meer afstand van het Nederlands in Nederland? En als het antwoord ‘ja’ is, dan kan je je afvragen of wel het zinvol is om de in de loop van meerdere decennia ontstane toenadering te laten omslaan in verwijdering. Hoe gaat het onderwijs om met de nieuwe taaladviseringsmethoden? Beleidsteksten van ministers van onderwijs, leerplannen, competentielijsten, etc. maken tot op vandaag nog steeds alleen maar gebruik van de termen ‘Standaardnederlands’ en ‘Nederlandse standaardtaal’. Maar hoe moet het onderwijs omgaan met de vier categorieën van Taaladvies.net: ‘standaardtaal in het hele taalgebied’; ‘standaardtaal in België’; ‘in België, geen standaardtaal’ en ‘in België, status onduidelijk’? Moet het onderwijs ‘standaardtaal in het hele taalgebied’ als standaardtaal hanteren en doorgeven aan de leerlingen? Slagen Vlamingen (en Nederlanders) erin om in de situaties waarin

dat wenselijk is, de variant ‘standaardtaal in het hele taalgebied’ te spreken of te schrijven?

- In het verleden klonk als kritiek op het oude systeem vaak dat de tweedeling tussen ‘correct Nederlands’ (= Noord-Nederlands en enkele bijzondere categorieën Belgisch-Nederlands) en ‘fout Nederlands’ (= het overige Belgisch-Nederlands: ‘gallicismen’, ‘purismen’, ‘dialectismen’, etc.) de Vlaming met een complex opzadelt en dat je toch niet kunt verwachten dat Vlamingen voortdurend boekjes moeten raadplegen om te weten wat ze mogen zeggen of schrijven en wat niet. Nu is er geen tweedeling meer, maar een vierdeling (zie boven). Hoe werkbaar is dat? Is de verwarring die er vroeger was, nu niet nog groter? Wie houdt die vier categorieën uit elkaar?

Die vragen zijn tegelijkertijd de basis voor een discussie waar deze lezing mee afgerond kan worden en een uitnodiging om verder onderzoek te doen naar de effecten van de nieuwe taaladvisering en de lexicografische vernieuwing op het Nederlands in België.

Referenties

- Daman, J.A. (1946). *Het algemeen beschaafd in Vlaanderen (Zuid-Nederland)*. Gent: Daphne.
- Hagen, A.M. (1995). “Gemarkeerdheid van de Belgisch-Nederlandse woordenschat”. In: *Taal en Tongval*, jg. 47, nr. 2, p. 133-148.
- Heidbuchel, H. (1962). *ABN-woordenboek*. Hasselt: Heideland.
- Hendrickx, E. (2013). *Het effect van lexicale taaladvisering op het Belgisch-Nederlandse taalgebruik: Een diachroon corpusonderzoek naar factoren van invloed*. Proefschrift. Leuven: KU Leuven.
- Martin, W. (2001). “Natiolectismen in het Nederlands en hun lexicografische beschrijving”. In: *Belgisch tijdschrift voor filologie en geschiedenis*, jg. 79, nr. 3, p. 709-736.
- Peeters, C.H. (1930). *Nederlandsche taalgids: Woordenboek van belgicismen*. Antwerpen: De Sikkel.
- S.n. (2000-2014). *Taaladvies.net*. Online raadpleegbaar op: taaladvies.net.
- S.n. (met medewerking van W. Martin & W. Smedts) (2009). *Prisma Handwoordenboek Nederlands (met onderscheid tussen Nederlands-Nederlands en Belgisch-Nederlands)*. Houten: Het Spectrum.
- S.n. (2014). *Algemeen Nederlands Woordenboek*. Online raadpleegbaar op: <http://anw.inl.nl>.

Taeldeman, J. (1992). “Welk Nederlands voor Vlamingen?”. In: *Nederlands van Nu*, jg. 40, nr. 2, maart-april, p. 33-52.

Willemyns, R. (1986). “Regionalismen in het Nederlands”. In: *Verslagen en mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, jg. 1986, p. 108-131.

9. Taalbeleid en -screening

Stroomleiders

Goedele Vandommele (CTO, KU Leuven)

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

Woordenschat verrijken begint met attitude

Vooraf

“Over ondermaatse taalvaardigheid bij onze huidige generatie studenten is de laatste jaren veel geschreven in de pers. In het hoger onderwijs worden studenten verondersteld over de nodige taalvaardigheid te beschikken en dat zowel voor schrijven, lezen, luisteren als voor spreken: papers uitwerken, examenvragen beantwoorden en e-mails versturen, maar ook grote hoeveelheden leerstof verwerken en examenvragen begrijpen. Daarnaast moeten ze in staat zijn hoorcolleges te volgen, uitleg te vragen aan docenten en het woord te nemen tijdens hoorcolleges, seminars of werkgroepen” (Peters & Van Houtven 2011).

“Een niet onbelangrijk gegeven daarbij is het woordgebruik van studenten, dat sterk samenhangt met stijl en register. Hoger onderwijs veronderstelt een zakelijk-professionele stijl: objectief schrijven en gebruik maken van correcte vaktaal en academische woorden zijn kwesties waar studenten moeite mee hebben. Zo blijkt ook uit het recente rapport over Nederlands in het hoger onderwijs van de Nederlandse Taalunie” (Herelixka & Verhulst 2014).

1. Het woorddossier

Culturele, maatschappelijke en sociale achtergronden liggen allicht mee aan de basis van de ontoereikende woordenschat van achttienjarigen. Daaraan dacht Wilma van der Westen ook toen ze in 2002 *Het woorddossier* ontwikkelde. *Het woorddossier* is een manier om expliciet aandacht te besteden aan het leren van woorden. Studenten pikken woorden die ze zelf niet kennen of actief gebruiken op uit geschreven en gesproken tekst, houden ze bij in een lijst en moeten nadenken over de geschiktheid ervan voor zakelijke teksten.

Door het woord te noteren, gaan studenten ook expliciet om met de schrijfwijze van woorden en door hun lijsten regelmatig door te nemen gaan die op termijn tot hun productieve woordenschat behoren. Aan die woorden kunnen bepaalde categorieën

gelinkt worden ('algemene woorden', 'vaktaal', 'spreek- en schrijftaal') of studenten kunnen met vaste woordcombinaties aan de slag of rangschikken woorden per thema (Van der Westen 2002).

2. Historiek van *de Digitale Woordtrainer*

Met dat woorddossierprincipe gingen we enkele jaren geleden aan de slag in onze lessen. *Het woorddossier* is een persoonlijke *tool*, zowel voor docent als voor student. Aanvankelijk lieten we studenten werken op papier, later digitaal in een *Word*-bestand of een *Excel*-document. Studenten geven volledig zelf aan met welke woorden ze moeite hebben. Omdat het een persoonlijk instrument is, is het studentvriendelijk, want laagdrempelig.

Gaandeweg begonnen we mogelijkheden te zien in functie van het taalbeleid dat we voor Howest uitwerkten: een structureel taalbeleid, op maat van de *New Young Professional*, dat de klemtoon legt op de taal die de student nodig heeft om in zijn opleiding en beroep te functioneren. Dat gegeven, gekoppeld aan de algemene tendens in Howest om steeds meer te digitaliseren, deed ons het principe omdenken naar een digitaal instrument: *de Woordtrainer*.

De werkwijze werd geïmplementeerd in een interne digitale werkomgeving voor studenten via *SharePoint*. We zagen meteen voordelen door te digitaliseren. Docenten kregen sneller grip op de inhoud van de woordtrainers en konden gerichte feedback geven. Bovendien kon een opleiding, bijvoorbeeld na afloop, zien welke woorden studenten voornamelijk hadden genoteerd of in welke opleidingsonderdelen woorden als moeilijk werden gepercipieerd. Voorts hadden verscheidene docenten, in plaats van enkel de vakdocent, inzicht in de woorden van studenten, wat vakoverschrijdend werken met *de Woordtrainer* mogelijk maakte: taal en woordenschat werden zo een zaak van de opleiding, niet enkel van de docent Nederlands of communicatie.

Als taalbeleidsmedewerker kregen wij op onze beurt een klare kijk op hoe en waartoe opleidingen *de Woordtrainer* gebruikten. Wij gaven regelmatig advies en schreven een handleiding voor student en docent. Daarnaast werkten we een workshop uit om het instrument bij studenten en docenten te introduceren. Toch stootten we regelmatig op gebruiksproblemen. Via *SharePoint* konden studenten bijvoorbeeld slechts een beperkt aantal woorden opslaan. We voelden ook de noodzaak om studenten te kunnen laten oefenen met hun woorden. Zo groeide langzaam het idee om een onafhankelijke *tool* te ontwikkelen: *de Digitale Woordtrainer*.

3. Algemene principes van *de Digitale Woordentrainer*

3.1 *Werkwijze*

Met *de Digitale Woordentrainer* houden studenten woorden bij die ze niet begrijpen, nemen ze woorden op die ze weliswaar begrijpen maar niet actief gebruiken, woorden waarvan ze aan de spelling of grammaticale eigenheid twijfelen of waarvan ze willen weten of ze in een zakelijk register passen (en/of waarvoor ze alternatieven moeten zoeken). Studenten kunnen (of moeten, volgens keuze van de opleiding) verschillende parameters over het woord invullen: ‘woord’, ‘betekenis(sen)’, ‘betekenis in context’, ‘synoniem’, ‘bron’, ‘bronzin’, ‘woordsoort’, etc. Ze kunnen de woorden oppikken uit diverse contexten (van cursusmateriaal over radio en televisie, wetenschappelijke artikelen tot conversaties onder vrienden), afhankelijk van hoe de opleiding de woordenschattool wil gebruiken.

Opleidingen kunnen *de Woordentrainer* op verschillende manieren inzetten: een opleiding als ‘Journalistiek’ zet het instrument breed in: woorden uit allerlei bronnen en contexten, begrippen en namen van personen of instellingen uit de actualiteit, etc. komen in aanmerking. Een opleiding ‘Biomedische laboratoriumtechnologie’ focust dan weer veeleer op vakterminologie, maar beide opleidingen hebben aandacht voor taalregisters. Een opleiding tot ‘bachelor secundair onderwijs’ heeft dan weer extra aandacht voor woordsoorten, bijvoorbeeld in het kader van het vak Nederlands.

Docenten kunnen er met de nieuwe tool voorts voor kiezen om zelf woordenlijsten toe te voegen. Dat wijkt enerzijds af van het basisprincipe dat studenten zelf woorden noteren die hen om de een of andere reden ingewikkeld voorkomen. Anderzijds levert deze invalshoek ook voordelen op voor het gebruik van de tool in specifieke lesverbanden (‘voorkennis opwekken’) of om themalijsten bij te houden – aangewezen voor vreemde talen.

3.2 *Doel*

Door met *de Woordentrainer* te werken, krijgen studenten de attitude om aandacht te hebben voor woordenschat. Ze werken met woorden waar ze zelf vragen bij hebben, wat verschillend kan zijn bij elke student. Daarnaast wordt ook hun houding aangescherpt om bestaande woordenschattools te gebruiken: *het Groene Boekje* voor spelproblemen, *het Van Dalewoordenboek* of een vakspecifiek woordenboek om correcte betekenissen te vinden van vaktaalwoorden, een synoniemenwoordenboek om professionele alternatieven te zoeken voor niet-professionele woorden, etc. Studenten moeten op die manier ook leren om de juiste betekenis te zetten bij een context of om een correct synoniem of een nuance te gebruiken in een bepaalde situatie.

Docenten kunnen hun studenten meteen wijzen op een correcte bronnennotatie bij het invullen van de bron van het woord. Voor specifieke taallessen kunnen ook grammaticale eigenheden van een woord opgezocht worden. Studenten kunnen zo een heleboel vaardigheden inoefenen die rechtstreeks of onrechtstreeks met woorden te maken hebben. Dat alles veronderstelt wel dat een docent de *tool* introduceert bij de studenten en hen wijst op de instrumenten die ze kunnen inzetten om hun lijst aan te vullen en dat ook andere docenten in de opleiding de *tool* kennen, de *tool* actief laten gebruiken en ernaar verwijzen.

De studenten kunnen zelf actief aan de slag met hun woordenlijst: ze kunnen de lijst doorlezen en instuderen (of een deel ervan), inzetten bij een schrijfopdracht of een mondelinge proef of er gebruik van maken tijdens de les, op vraag van de docenten. Met de *Digitale Woordentrainer* kunnen studenten ook hun woordenschat oefenen. De student die doelgericht met de *tool* aan het werk wordt gezet, zal op termijn zijn woordenschat verrijken. Met de *tool* kunnen docenten nog een stap verder gaan: ze kunnen het instrument koppelen aan diverse opdrachten in de opleiding. Zo kunnen studenten met de *tool* bijvoorbeeld nieuw verworven (vak)woordenschat in verband met papier of bachelorproef bijhouden en achteraf via een simpele druk op een computertoets een alfabetisch geordende verklarende woordenlijst genereren om aan hun paper toe te voegen.

3.3 Evalueren van de woorden

Evaluatieparameters kunnen zowel over attitudevorming als over kennis gaan. Afhankelijk van hoe de opleiding de *Woordentrainer* heeft ingezet, zijn er ook diverse evaluatiemogelijkheden. Van nagaan hoeveel woorden de student heeft bijgehouden en hoe regelmatig hij de *tool* gebruikte tot de kwaliteit verifiëren van de informatie die de student heeft verzameld. En van kennis testen van de woorden tot implementatie bij een schriftelijke of mondelinge opdracht.

3.4 Resultaten met de Digitale Woordentrainer

Welke resultaten studenten met de *Digitale Woordentrainer* bereiken, is afhankelijk van hoe de *tool* wordt ingezet. Als een opleiding ervoor kiest om hen veel woorden te laten bijhouden (een 200-tal per semester bijvoorbeeld), dan zullen studenten zeker hun attitude aanscherpen en alerter worden voor woorden. Als een opleiding hen woorden laat instuderen, zullen zij die woorden beter onthouden. Als de *tool* gelinkt wordt aan bestaande vakopdrachten, zullen zij meer aandacht hebben voor de implementatie van nieuwe woorden in vakgebonden opdrachten en contexten.

Voor de opleiding is het interessant om na een semester te zien welke woorden studenten hebben bijgehouden. Docenten krijgen op die manier inzicht in de moeilijkheidsgraad van de woorden die ze gebruiken in hun lessen of in hun communicatie en kunnen daar het semester nadien op inspelen. Docenten krijgen door de *tool* ook meer aandacht voor woordenschat in hun (vak)les. Het instrument past dus in het kader van taalontwikkelen leren/lesgeven. We zien bovendien dat de attitude van studenten voor woorden extra wordt aangescherpt als meerdere – en idealiter alle – docenten in een opleiding de *tool* op de een of andere manier gebruiken. Zo wordt *de Digitale Woordentrainer* een bijzonder instrument in het kader van het taalbeleid van een instelling of opleiding.

Hoewel *de Digitale Woordentrainer* oorspronkelijk ontstaan is voor Nederlands en voor het hoger onderwijs, kan hij in het secundair onderwijs zeker even rendabel zijn. De inzet ervan is immers variabel, naargelang van de werkcontext. Ook voor vreemde talen zal het instrument zijn nut bewijzen. Tijdens de workshop op HSN maken we de deelnemers wegwijs in de mogelijkheden van *de Woordentrainer* en lichten we de opties toe aan de hand van een interactieve zitting en demonstratie.

Referenties

- Mestdagh, I. (2012). “Taal op maat van de New Young Professional. Van visie naar praktijk in Howest”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 102-109.
- Mestdagh, I. & G. Wouters (2013). “Journalist worden door journalist te zijn. Een motto als startpunt voor een taalbeleidverhaal aan Howest”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 159-166.
- Mestdagh, I. & G. Wouters (2014). “Digitale woordentrainer”. Online raadpleegbaar op: www.digitalewoordentrainer.be.
- Mestdagh, I. & G. Wouters (2014). “Taal op maat. Naar een duurzaam taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: *Ons Erfdeel*, p. 190-193.
- Herelixka, C. & S. Verhulst (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Peter, E. & T. Van Houtven (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs, de hype voorbij?* Leuven: Acco.
- Van der Westen, W. (2009). *Goed geschreven*. Bussum: Coutinho.

Ronde 2

Geppie Bootsma & Marieken Pronk-van Eunen

APS

Contact: g.bootsma@aps.nl

m.pronk@aps.nl

Hoe betrek je scholen bij taalbeleid?

Veel scholen hebben in hun taalbeleidsplannen opgenomen dat alle docenten taalbewuste docenten zijn. Maar hoe kun je er als taalcoördinator of werkgroep taalbeleid voor zorgen dat de collega's dat ook daadwerkelijk zijn? De grote vraag daarbij is hoe je collega's effectief bij het taalbeleid kunt betrekken. In deze workshop komen verschillende mogelijkheden aan de orde om bij alle vakken aandacht aan taal te besteden. Ook bespreken we een aantal activiteiten die succesvol zijn gebleken bij het motiveren van collega's voor taalbeleid.

Ronde 3

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa

SLO

Contact: b.vanderleeuw@slo.nl

t.meestringa@slo.nl

Het ontwerpen van taalgerichte vaklessen; planningshulpen

1. Inleiding

In schoolboeken voor vakken als 'biologie', 'aardrijkskunde' en 'natuurkunde' tref je doorgaans (nog) geen taalgerichte vaklessen aan. Vakleraren die hun onderwijs taalontwikkend of taalgericht vorm willen geven, zijn op hun eigen ontwerpvaardigheden aangewezen. Ze zullen zelf de talige doelen in hun vak moeten onderscheiden en didactische keuzes moeten maken voor contextrijk en interactief onderwijs. Welke hulp kunnen leraren daarbij gebruiken?

De laatste jaren zijn verschillende planningshulpen verschenen voor gebruik in opleiding en nascholing. Een greep uit het aanbod: het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer & Meestringa 2009), het *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* (Boogaert &

van den Branden 2011), de vijf vuistregels voor taalbewust beroepsonderwijs (Bolle & van Meelis 2014), de onderwijsleercyclus (Burns & Joyce 1991) en de brochures *Werken aan vaktaal* (Platform Taalgericht Vakonderwijs 2013). In deze bijdrage presenteren we belangrijke karakteristieken van deze planningshulpen.

2. Handboeken met vuistregels

Het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer & Meestringa 2009) geeft als plannings-instructie dat je, uitgaande van vak- en taaldoelen, moet zorgen voor ‘context’, ‘interactie’ en ‘taalsteun’. Rond die drie begrippen zijn in het handboek diverse suggesties, werkvormen en leeractiviteiten verzameld, die aan het begin van de lessen(reeks), tijdens de lessen en bij de toetsing ingezet kunnen worden.

Bogaert & Van den Branden (2011) beschrijven in het *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* een krachtige didactiek voor taalvaardigheidsontwikkeling, waarbij ze drie componenten onderscheiden: ‘kwaliteitsvolle taaltaken’, ‘samenwerkend leren’ en ‘gerichte steun van de leraar’, vooraf en als feedback. Voor taal in de niet-taalklassen geven de auteurs een aanpak weer in drie stappen: ‘de introductie van nieuwe vakinhoud’, ‘de constructie van vak kennis bevorderen’, ‘de top op de piramide zetten’.

In het meest recente handboek, *Taalbewust beroepsonderwijs*, formuleren Bolle & Van Meelis (2014) vijf vuistregels voor leraren, namelijk ‘werk doelgericht’, ‘zorg voor leerzaam taalaanbod’, ‘werk aan woordenschat’, ‘stimuleer toepassing en interactie’ en ‘geef feedback’.

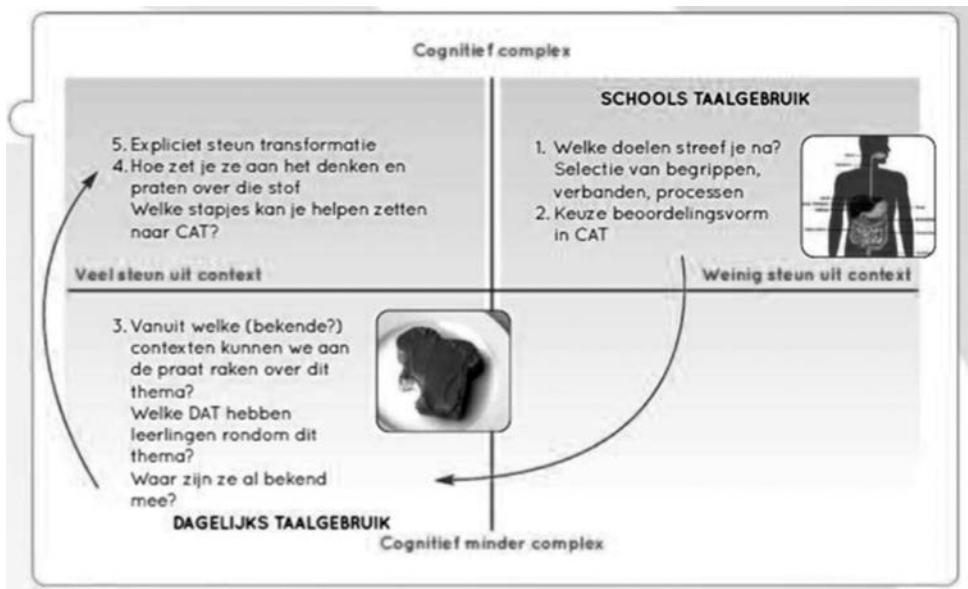
De planningshulp in de genoemde handboeken kunnen we karakteriseren met het begrip dat Bolle & Van Meelis hanteren: het zijn ‘vuistregels’ waarmee de vakleraar rekening moet houden als hij taalgerichte vaklessen ontwerpt of herontwerpt, en bij de uitvoering van die lessen. Dergelijke vuistregels zijn tamelijk algemeen geformuleerd: ze bieden steun, maar bieden de leraar nog geen concrete leidraad of werkmodel. Van concretere vormen van planningshulp geven we hieronder twee voorbeelden. De eerste is gebaseerd op Cummins’ onderscheid tussen dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) en cognitief academisch taalgebruik (CAT). De tweede focust op het doorgronden van vakteksten met behulp van de onderwijsleercyclus.

3. Leerlingen van DAT naar CAT brengen

Nadat er binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs prototypes van taalgerichte lessenseries waren gemaakt (Hajer, van der Laan & Meestringa 2010), kwam de vraag op hoe vakleraren bestaand materiaal (de lessen in de methode) kunnen herontwerpen tot taalgerichte vaklessen. Dat heeft geleid tot vier brochures *Werken aan vaktaal* (Platform Taalgericht Vakonderwijs 2013), waaruit we onderstaande richtlijnen voor het herontwerpen van vaklessen overnemen.

In taalgericht vakonderwijs hanteren we drie didactische principes: ‘het geven van context’, ‘het organiseren van interactie (mondeling en ook in schrijfactiviteiten)’ en ‘het bieden van taalsteun’. Die drie principes zijn voor elk taalontwikkelingsproces belangrijk. Maar in verband met vakonderwijs op school gaat het om meer dan om zomaar taalontwikkeling. Het gaat om het verwerven van specifieke vakkennis, waarbij de leerling binnen het specifieke vak de stap moet zetten van DAT (dagelijks algemene taalvaardigheid) naar CAT (cognitief academisch taalgebruik, zoals dat op school wordt gehanteerd).

Een (vak)taalbewuste leraar die dit proces wil ondersteunen en daartoe de juiste stappen wil zetten, moet de didactische hulpmiddelen die hij of zij heeft op de juiste manier plannen. De begrippenkaders van Cummins (1979) en Gibbons (2009) zijn daarbij behulpzaam. We kunnen de didactische stappen van Gibbons onderbrengen in het kwadrantenmodel van Cummins. Dat ziet er als volgt uit:



Figuur 1: De didactische stappen van Gibbons (2009), binnen het kwadrantenmodel van Cummins (1979).

De planning is:

1. Je begint met het vaststellen van je *doel*, waar wil je naartoe? Wat wil je dat je leerlingen gaan leren? Dat zijn altijd inhoudelijke doelen van het vak. Maar die doelen vragen ook altijd om de cognitieve abstracte taal van het vak, de begrippen en de verbanden. Het begin van de planning zit dus in het kwadrant van CAT, rechts boven. Je wilt dat de leerlingen uiteindelijk de cognitief abstracte taal kunnen gebruiken bij het denken en communiceren over concrete en contextrijke situaties.

2. Stel vast op welke manier je *beheersing* zal gaan beoordelen. Het kan gaan om proefwerkvragen of om andere methoden als portfolio, of om een mondeling gesprek. De keuze voor de beoordelvorm staat ook in het kwadrant rechts boven: dat betekent dat de manier van meten of toetsen de leerling de gelegenheid moet geven om te laten zien dat hij of zij de leerstof op CAT-niveau begrijpt.
3. In je planning beweeg je nu naar het DAT-kwadrant, links onder. Neem de beginsituatie van de leerlingen onder de loep: welke taal (dus welke kennis) hebben leerlingen tot hun beschikking om over het onderwerp te praten? Het is aan jou, de leraar, om activiteiten te selecteren en te plannen, die deze beginsituatie in beeld brengen.
4. Je weet waar je naartoe wilt en je kent de beginsituatie. Nu is het tijd om de activiteiten te plannen waarmee leerlingen kennis opbouwen, kennis verwerken, en de taal van het vak gaan beheersen. Kortom: het eigenlijke leren. Je plant deze activiteiten in het kwadrant linksboven. De activiteiten worden cognitief complexer maar er is nog altijd veel steun van de context.
5. In dit kwadrant, links boven, plan je ook hoe je als leraar het leren (dus: het praten, lezen en schrijven) expliciet kunt ondersteunen.

Het kwadranten-model van Cummins biedt zo als het ware een theoretische onderlegger bij het ontwerpen van taalgerichte vaklessen.

4. Vakteksten doorgronden met behulp van de onderwijsleercyclus

Een belangrijk onderdeel van taalgerichte vaklessen is de omgang met vakteksten. Dat wil zeggen dat leerlingen enerzijds in staat zijn om vakteksten te lezen en te begrijpen en anderzijds dergelijke vakteksten ook zelf kunnen produceren/schrijven. Voor dergelijk tekstonderwijs is een interactieve didactiek ontwikkeld waarin leerlingen expliciete instructie krijgen over het sociale doel, de gefaseerde opbouw en de gehanteerde taalmiddelen van teksten. Als planningshulp voor die didactiek wordt de zogenoemde onderwijsleercyclus van Burns & Joyce (1991) gehanteerd. Het doel van werken volgens de onderwijsleercyclus is dat leerlingen tekstgenres leren beheersen en kritisch leren zijn over hun eigen teksten en die van anderen. Onderstaande beschrijving van de onderwijsleercyclus nemen we over uit *Genres in schoolvakken* (van der Leeuw & Meestringa 2014), evenals de schematische voorstelling ervan.



Figuur 2: De onderwijsleercyclus.

In de *eerste fase* wordt het onderwerp verkend en verbonden aan eerdere ervaringen binnen of buiten school. Relevante vaktermen worden besproken om ervoor te zorgen dat de leerlingen weten wat het onderwerp is en gemotiveerd raken om er meer over te leren. Deze contextualisering van het onderwerp is in het onderwijs vrij gebruikelijk, al wordt ze wegens vermeend tijdgebrek nog wel eens overgeslagen. De contextualisering wordt in de volgende fasen van de onderwijsleercyclus verder aangevuld en verfijnd. Kenmerkend voor de eerste fase van de onderwijsleercyclus is echter dat uitdrukkelijk ook de functie van de te lezen tekst wordt besproken, met vragen als ‘Wat wil deze tekst?’ en na enkele gelezen zinnen: ‘Hoe gaat de tekst nu verder?’ en ‘Wat kunnen we nu verwachten?’

In de *tweede fase* wordt de tekst stap voor stap geanalyseerd, zodat de opbouw duidelijk wordt. Ook de woorden die gebruikt worden om het onderwerp uit te werken en om verbanden aan te geven worden besproken, net als de functies van zinnen en zinsdelen. De tekst geeft bijvoorbeeld eerst een omschrijving in meer dagelijkse taal en dan in woorden en zinnen die meer passen bij de vaktaal. Of er wordt eerst een voorbeeld gegeven en daarna wordt dat gegeven abstracter geherformuleerd. Leerlingen leren zo de tekst te doorgronden en krijgen een goed beeld van de middelen waarmee de tekst is opgebouwd.

In de *derde fase* wordt die kennis in onderlinge samenwerking toegepast. Eerst wordt vastgesteld waarover nu geschreven zal worden. Het onderwerp wordt verder uitge-

diept, zodat de leerlingen er voldoende over weten om er iets over te kunnen schrijven. Leerlingen kunnen aantekeningen maken over wat ze willen schrijven. Dat schrijven wordt vervolgens gezamenlijk gedaan, zin voor zin: 'Wie doet een voorstel voor de eerste zin?', 'Is die zin zo goed genoeg?', 'Heeft iemand een voorstel voor verbetering?', 'Sluit die zin goed aan op de vorige?', 'Wat betekent het als je zegt...?', 'Kun je dat misschien beter anders zeggen?'. Op deze wijze worden de kennis en vaardigheden uit fase 2 bruikbaar gemaakt. Het samen schrijven wordt vaak overgeslagen vanuit de misvatting dat leerlingen zelf moeten weten hoe ze moeten schrijven. Daarmee wordt de taalvaardige leerling weliswaar gestimuleerd, maar wordt de minder taalvaardige leerling het bos in gestuurd.

In de vierde fase krijgen de leerlingen individueel, in tweetallen of in kleine groepen de kans om te laten zien wat ze geleerd hebben. Voortbouwend op nog meer opgedane kennis van het onderwerp schrijven ze een nieuwe tekst, gebruikmakend van de vaktaalkennis die ze eerder hebben opgedaan. De leraar blijft actief door feedback te geven op de leerlingteksten.

Referenties

- Bolle, T. & I. van Meelis (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs; vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Boogaert, N. & K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Burns, A. & H. Joyce (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centered in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Cummins, J. (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". In: *Working Papers on Bilingualism*, nr. 19, p. 121-129.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy and thinking*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., E. van der Laan & T. Meestringa (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij dertien lessenseries*. Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Platform Taalgericht Vakonderwijs (2013). *Werken aan vaktaal*. Enschede: SLO.
- Van der Leeuw, B. & T. Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Ronde 4

Tiba Bolle & Inge van Meelis

ITTA

Contact: Tiba.bolle@itta.uva.nl

Inge.vanmeelis@itta.uva.nl

Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek¹

1. Inleiding

Taalontwikkeling en de ontwikkeling van vakkennis kunnen samen opgaan. Zelfs meer dan dat: ze kunnen elkaar versterken. Vooral in het vmbo en het mbo geeft ‘taalbewust lesgeven’ kansen om leerlingen sterker te betrekken bij het vak Nederlands en bij hun eigen taalontwikkeling. Daarvoor is het nodig dat vakdocenten en taaldocenten de handen in elkaar slaan.



2. Begrijpelijk, leerzaam en aantrekkelijk onderwijs

Taalgerichte didactiek, of ‘taalbewust lesgeven’, kan docenten en leerlingen veel bieden. Aandacht voor vakkennis en taal, hand in hand, vergroot de leeropbrengst. Hoe taalvaardiger leerlingen zijn, des te sneller ze vakkennis kunnen verwerven en des te beter ze zich ontwikkelen in de beroepspraktijk. En andersom worden leerlingen die veel lezen, praten en schrijven over hun vak in een snel tempo taalvaardiger. Taalbewuste didactiek stimuleert een actieve werk- en leerhouding en dat inspireert docenten. Wie taalbewust lesgeeft, maakt het onderwijs begrijpelijker, leerzamer en aantrekkelijker. Leerlingen boeken betere resultaten in de taal- en de vaklessen en zijn meer betrokken.

3. Taal en vak verbinden door taaltaken

Een manier om het Nederlands zinvoller en relevanter te laten zijn voor leerlingen is de leerstof Nederlands verbinden met het uitvoeren van beroepsgerichte taaltaken. Een taaltaak is bijvoorbeeld ‘het voeren van een telefoongesprek’, ‘het luisteren naar een instructie’, ‘het notuleren van een vergadering’, ‘het schrijven van een werkover-

dracht' of 'het voeren van een klachtgesprek'. Taaltaken uitvoeren is een belangrijk aspect van de beroepscompetenties. Zo kan je in de lessen Nederlands aandacht besteden aan stage-opdrachten, vakteksten uit de studieboeken of projecten en werkstukken die voor andere vakken moeten worden uitgevoerd. In overleg met de vakdocent, kan de docent Nederlands helpen bij het voorbereiden van presentaties, het voeren van gesprekken en het schrijven van verslagen. Ook kan hij/zij betrokken worden bij het feedback geven op de taalproductie.

4. Voorwaarden voor taalontwikkeling

Kennisontwikkeling en taalgroei kunnen elkaar dus versterken, als de radertjes maar op de juiste manier in elkaar grijpen. Nemen we de drie pijlers – 'context', 'interactie' en 'taalsteun' – uit het handboek *Taalgericht vakonderwijs* (Hajer, 2009) en voegen we daarbij de belangrijkste inzichten van Hattie (2011) en Marzona (2013) dan komen we tot een aantal belangrijke voorwaarden:

- *Doelgericht werken in een praktijkgerichte context*
Het is belangrijk dat leerlingen het gevoel hebben dat ze zinvol leren en uitgedaagd worden om zichzelf te verbeteren. Dat werkt positief op hun motivatie en betrokkenheid.
- *Leerzaam aanbod van de lesstof*
In een stimulerende leeromgeving is het taalaanbod betekenisvol en leerzaam en voeren leerlingen zinvolle activiteiten uit in een interessante context. Daag leerlingen uit om vakkennis in te zetten in situaties die een beroep doen op taalvaardigheid (lezen, luisteren, spreken, schrijven en gesprekken voeren).
- *Aandacht voor woordenschat en woordgebruik*
Een (vak)taal leren betekent woorden, (vak)begrippen en taalregels leren toepassen in betekenisvolle situaties. Heb systematisch aandacht voor woordenschatverwerking.
- *Voldoende interactie en taalproductie*
Om de taalvaardigheid en vakkennis te vergroten en om nieuwe kennis te kunnen verwerken, is het uiteraard nodig dat leerlingen zelf 'taal produceren'. Werk met spreek- of schrijftaken rond vakkennis, want zo oefent een leerling en lokt hij reacties uit. Die reacties geven weer nieuw taalaanbod dat past bij zijn eigen (taal)kennis, bijvoorbeeld door meer uitleg van de docent.
- *Feedback op inhoud en vorm*
Terugblikken en feedback geven versnelt en versterkt de vak- en taalontwikkeling.

Zorg dus voor feedback: door de docent, door medeleerlingen, door andere gesprekspartners of door meelezers. Het werkt als bevestiging (wat gaat goed?) en draagt bij aan verbetering (wat kan beter?).

5. Vijf vuistregels

Bovenstaande inzichten hebben geleid tot vijf bondige vuistregels, die zowel voor onderwijs in zaakvakken en beroepslessen als voor de lessen Nederlands gelden:

- *Vuistregel 1. Werk doelgericht*

Het vaststellen van een betekenisvol en concreet les- en leerdoel vergroot de leeropbrengst. Je geeft doelgerichter les als je goed voor ogen hebt wat je de leerlingen wilt leren en waarom. Een duidelijk doel motiveert en activeert de leerlingen. Leerlingen blijken actiever te zijn en betere resultaten te halen als ze begrijpen wat ze gaan leren, waarom ze iets moeten doen en er ook een eigen belang in zien. We zouden graag zien dat elk docent zinvolle, concrete en duidelijke les- en leerdoelen stelt.

- *Vuistregel 2. Zorg voor leerzaam taalaanbod*

Voorwaarde voor effectieve overdracht van kennis en informatie is dat het aanbod goed is afgestemd op de ontvanger (de leerling). De inhoud van de boodschap en het taalgebruik moeten aansluiten op het kennis- en taalniveau van de leerlingen – of liever: er net boven zitten. Ook hun persoonlijke leerdoelen, belevingswereld en interesses spelen een belangrijke rol. Hou je daar geen rekening mee, dan ‘bereik je ze niet’ of ‘raak je ze kwijt’. Met als gevolg dat leerlingen zich passief opstellen, opstandig worden en minder oppikken of presteren dan je zou willen. Een goede docent streeft er naar de lesstof op een begrijpelijke, uitdagende en interessante manier over te dragen.

- *Vuistregel 3. Werk aan woordenschat*

Bij de overdracht van vakkennis en bij het leren van een taal speelt woordenschat een belangrijke rol. In iedere les worden nieuwe woorden en begrippen geïntroduceerd. Woordkennis vormt de basis voor het begrip van teksten, toetsen en instructies. Het leren van nieuwe woorden beperkt zich zeker niet tot de les Nederlands, maar vindt plaats in alle leer- en onderwijssituaties. Wij raden alle docenten aan om op systematische wijze aandacht aan het aanleren van woorden te besteden.

- *Vuistregel 4. Stimuleer toepassing en interactie*

In het beroepsonderwijs zijn de onderwijs- en leeractiviteiten vooral gericht op beroepshandelingen op de werkvloer. Dat kunnen niet-talige praktijkhandelingen zijn: iets doen, maken, repareren of organiseren. Taal speelt daarbij altijd een belangrijke rol. Er moet met klanten en collega's gecommuniceerd worden, bijvoorbeeld over de uitvoering van taken en de tijdsplanning. Het vergt oefening om de communicatie op

een goede en professionele manier aan te pakken. Daarom past bij elke beroepshandeling ook een spreek- of schrijf oefening. Ook om vak kennis te begrijpen en te onthouden, is steeds interactie nodig (spreken en schrijven), naast lees- en luistervaardigheid. Interactie nodigt leerlingen uit om hun kennis productief te maken en toe te passen. Het is daarom van belang leerlingen veel te laten lezen, luisteren, schrijven en spreken, naar aanleiding van de lesstof.

- *Vuistregel 5. Geef feedback*

Waardering is een belangrijke drijfveer voor leerlingen. Leerlingen horen graag dat ze iets goed kunnen, hoe goed ze iets hebben gedaan en wat voor cijfer ze ervoor krijgen. Een goede beoordeling is een belangrijk doel voor hen. Het is immers een concreet bewijs dat ze iets (goed) gedaan hebben. Elke vorm van terugkoppeling, hoe minimaal ook, heeft effect. Een cijfer (1-10) of waardering (onvoldoende-voldoende-goed) wordt zeer op prijs gesteld door leerlingen. Het stimuleert hen om kennis op te slaan, opdrachten uit te voeren en producten in te leveren die aan de eisen voldoen. Het is leerzaam voor leerlingen om te horen wat ze goed (of fout) hebben gedaan en om te weten hoe het cijfer tot stand is gekomen, of om te horen wat ze kunnen doen om als nog het gewenste resultaat te behalen. Zorg dus voor adequate feedback op inhoud, vorm (taalgebruik) en aanpak.



Figuur 1: Vuistregels voor taalbewust beroepsonderwijs.

In het boek *Taalbewust beroepsonderwijs* laten we, aan de hand van voorbeelden, zien hoe een docent van vaak voorkomende onderwijssituaties krachtige taalleersituaties kan maken door de vuistregels toe te passen.

Acht krachtige taalleersituaties in het beroepsonderwijs:

Studieteksten en opdrachten lezen
 Instructie en uitleg begrijpen
 Samenwerken en overleggen
 Argumenteren in discussie en betoog
 Beoordelings- en reflectiegesprekken voeren
 Presentaties geven
 Brieven en e-mails schrijven
 Een verslag of werkstuk schrijven

Figuur 2: Krachtige taalleersituaties in het beroepsonderwijs.



Figuur 3: Taalbewust beroepsonderwijs (illustratie van Martina Strusny).

Referenties

- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers*. Milton Park/Abington: Taylor& Francis Ltd.
- Marzano, R.J. (2013). *Wat werkt in de klas?* Rotterdam: Bazalt.

Noot

¹ Deze bijdrage is een bewerking van een artikel van Tiba Bolle en Inge van Meelis, verschenen in het tijdschrift *van 12 tot 18*, mei 2014.

Ronde 5

Anne Decelle (a) & Greet Goossens (b)
(a) Katholieke Hogeschool Leuven
(b) CTO, KU Leuven
Contact: anne.decelle@khleuven.be
greet.goossens@arts.kuleuven.be

Gezocht: lerarenopleiders en leerkrachten in spe met geletterdheidsbril! Kennismaking met het *School of Education*-project *Een G-krachtige praktijk*

1. Functionele geletterdheid: waar het om draait

Lees-, schrijf-, reken- en ict-taken zijn onlosmakelijk verweven met ons leven. Om een beroep te kunnen uitoefenen, om te kunnen functioneren in de maatschappij, om lessen en cursussen te kunnen volgen op school, om allerlei alledaagse activiteiten te kunnen uitvoeren, etc. moet je kunnen lezen, schrijven, rekenen en met allerlei digitale media kunnen omgaan. De meest gangbare definitie van het begrip ‘functionele geletterdheid’ luidt:

“De competentie om informatie te verwerven, te verwerken en gericht te gebruiken. Dat betekent met taal (lezen en schrijven), cijfers en grafische gegevens kunnen omgaan, m.i.v. digitale informatievaardigheden. Geletterd zijn is belangrijk om zelf-

standig te kunnen functioneren in de samenleving en om zich persoonlijk te kunnen ontwikkelen” (Centra voor basiseducatie 2010).

Om vele redenen is het **erg** belangrijk om functioneel geletterd te zijn. Wie laaggeletterd is, ondervindt daarvan tal van nadelen. Naast de dagelijkse struikelblokken bij het management van het huishouden en de vervulling van de burgerlijke plichten (rekeningen betalen, formulieren invullen, brieven van gas-, water- en elektriciteitsmaatschappijen interpreteren, etc.), is vooral tewerkstelling een moeilijkheid. Wie onvoldoende functioneel geletterd is, komt heel vaak terecht in ongeschoolde en slecht betaalde jobs, heeft weinig werkzekerheid omdat de aanpassing aan

nieuwe ontwikkelingen door toegenomen informatisering en automatisering vaak een struikelblok vormt en maakt veel kans op werkloosheid. Bijgevolg is laaggeschooldheid ook een erg dure aangelegenheid voor de maatschappij.

2. Laaggeletterdheid in Vlaanderen: de realiteit

De PIAAC-resultaten van 2013 wezen uit dat 15% van de Vlaamse volwassenen laaggeletterd is; 19% is digitaal laaggeletterd. Jongeren in het beroepssecundair onderwijs (bso) vormen een belangrijk deel van die groep laaggeletterden. In juni 2014 werden de resultaten voor de peilingstoetsen van PAV bekendgemaakt (zie: www.onderwijsvlaanderen.be/curriculum/peilingen). Ook die resultaten waren verontrustend. Voor functioneel lezen haalt amper 38% van de leerlingen de eindtermen. Voor functioneel luisteren en functioneel rekenen gaat het om 39%. Voor informatie-verwerking en - verwerking zijn de resultaten beter. Daar haalt 62% van de jongeren in 6 bso de eindtermen.



3. Even voorstellen: het SoE-project *Een G-krachtige praktijk*

Binnen het project *Een G-krachtige praktijk*, een project dat van september 2012 tot augustus 2014 werd gefinancierd door *School of Education*, hebben 6 instellingen de handen in



elkaar geslagen, vanuit een oprechte bekommernis, om een innovatiebeweging in verband met geletterdheid op gang te brengen in de lerarenopleidingen en via die weg ook in het onderwijsveld. De KU Leuven is met het Centrum voor Taal en Onderwijs de penvoerende instelling. Daarnaast zetten drie hogescholen en twee centra voor volwassenenonderwijs hun schouders onder het project, met name de bacheloropleidingen tot leraar secundair onderwijs van KHLeuven, KHLim en GroepT en de specifieke lerarenopleidingen van CVO Limlo en CVO Hik.

De ‘G’ van ‘G-krachtige praktijk’ staat voor ‘Geletterdheid’. Met ‘een G-krachtige (les)praktijk’ bedoelen we dan ook een les die rijk is aan kansen om aan de functionele geletterdheid van de leerlingen te werken. Met het project richten we ons hiervoor op een specifieke doelgroep binnen het secundair onderwijs én binnen de lerarenopleidingen, namelijk op de praktijkvakken in het bso én vooral op de lerarenopleidingen die de studenten voorbereiden op lesgeven in praktijkvakken in het bso.

Een G-krachtige praktijk bouwt voort op het focustraject *G-kracht*, dat van 2009 tot 2011, in opdracht van het Departement Onderwijs, werd uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven en waarbij praktijkleerkrachten uit de tweede graad bso/tso gecoacht werden rond functionele geletterdheid (zie: www.cteno.be). Met het project *Een G-krachtige praktijk* bouwen we verder op die expertise en proberen we het belang van werken aan de ontwikkeling van functionele geletterdheid te implementeren in de secundaire lerarenopleidingen. We willen aandacht voor functionele geletterdheid structureel inbedden in de didactiek voor toekomstige (praktijk)leerkrachten van het bso. Zo willen we een bijdrage leveren om de kloof tussen de sterke en zwakke leerlingen een stukje kleiner te maken.

4. *Een G-krachtige praktijk*: zo ging het in zijn werk

De uitvoering van het project was opgedeeld in drie verschillende fasen. Daarnaast werd een beperkt flankerend onderzoek opgezet om de belangrijkste effecten hiervan te kunnen nagaan.

Fase 1:

Bij de start van het project werd een professionele leergemeenschap (PLG) samengesteld, bestaande uit een mix van praktijkvakleectoren van de lerarenopleidingen en geletterdheidsexperts. Deze PLG vormde de spil van het project. Praktijkvakleectoren uit de domeinen ‘Plastische Opvoeding’, ‘Voeding-Verzorging’ en ‘Elektriciteit-Mechanica’, pedagogen uit lerarenopleidingen, taalbeleidsexperten en docenten ‘Communicatieve Vaardigheden’ leerden van elkaar. Centraal in de PLG-bijeenkomsten stond de vraag welke rol praktijkvakleerkrachten kunnen spelen in de



stimulering van geletterdheid en hoe de lerarenopleiding hen hier optimaal op kan voorbereiden. De praktijkvaklectoren vertaalden de inzichten omtrent functionele geletterdheidsdidactiek naar hun eigen specifieke vakken. Hiermee gingen de betrokken lectoren aan de slag in hun eigen lessen. Ze experimenteerden met opdrachten en werkvormen om functionele geletterdheidsbevordering een plek te geven in hun praktijklessen. In de PLG werd aan expertise-uitwisseling en intervisie gedaan om de *try-outs* te bespreken.

Fase 2:

Vervolgens kwam het “*Teach as you preach*”-principe aan bod. In de eerste fase van het project implementeerden de praktijkvaklectoren de principes van geletterdheidsdidactiek nog enkel in de eigen praktijk (eigen niveau, praktijklessen aangeboden aan de studenten van de lerarenopleiding). Op basis van deze *try-outs* werd de didactiek verfijnd. Pas in de tweede fase van het project werd de geletterdheidsdidactiek geëxpliciteerd aan de studenten (aspirant-leerkrachten van de praktijkvakken). De studenten moesten vervolgens met deze principes aan de slag in hun stage en werden hierop ook geëvalueerd.

Fase 3:

In de derde fase van het project zetten we de “olievlekstrategie” in, oftewel het “collegiaal coachen”. De praktijkvaklectoren uit de PLG gingen op dat moment zelf aan de slag als geletterdheidscoaches in de eigen instellingen. Zij coachten hun collega-praktijkvaklectoren in de implementatie van geletterdheid in hun vakken.

Effectmeting:

Ten slotte omvatte het project nog een onderzoeksluik, waarin het effect van deze interventie werd gemeten, zowel op het niveau van percepties als op het niveau van praktijk en zowel op het niveau van de lerarenopleiders als op het niveau van de studenten. Hiertoe werd een schriftelijke/digitale bevraging afgenomen (pre- en postinterventie), werden diepte-interviews gedaan en werden de lesplannen van de studenten (pre en post) geanalyseerd met behulp van de door de PLG ontwikkelde checklist. Het onderzoek werd zowel bij de experimentgroep als bij een controlegroep gevoerd.

5. Output

Binnen het project werden een aantal producten ontwikkeld die samen werden geïntegreerd in een soort digitaal handboek *G-krachtige lespraktijk* (een digitaal leerpad waarover hieronder wat meer uitleg), een checklist voor al wie geletterdheidstaken uitgebreid wil screenen op hun geletterdheidsgehalte en een opleidingswerkboek met enerzijds suggesties en *tools* om een geletterdheidsbeleid in te voeren binnen je eigen secundaire lerarenopleiding en anderzijds instrumenten om de opbrengst ervan te eva-

lueren. Ook een samenvatting van de effectmeting is erin terug te vinden. Alle producten vallen onder een *creative commons* licentie en zijn gratis raadpleegbaar via onze website: <http://g-krachtigelespraktijk.associatie.kuleuven.be>.

Het digitale leerpad is een online *tool* waarmee studenten van de secundaire lerarenopleidingen, lerarenopleiders en andere geïnteresseerden zich stap voor stap kunnen verdiepen in wat functionele geletterdheid nu eigenlijk is, waarom het belangrijk is om eraan te werken en hoe werken aan functionele geletterdheid een plek kan krijgen in de (praktijk)lessen. De klemtoon ligt daarbij niet op de theorie, maar op *good practices*, ontwikkeld door praktijkvaklectoren en/of studenten van de praktijkvakken tijdens de praktijklessen. Soms zullen dat video-opnames zijn van lessen, soms zal dat gaan om papieren lesopzetten. De *good practices* illustreren kansen om geletterdheidstaken in te bouwen in de lespraktijk en om die taken op een optimale manier te ondersteunen en te begeleiden.



6. Tot slot

Met *Een G-krachtige praktijk* willen we je als lerarenopleider en (toekomstige) leerkracht sensibiliseren om het werken aan geletterdheidsvaardigheden in praktijkrichtingen hoog op de agenda te zetten. We willen je ideeën en *tools* aanreiken om er in je (toekomstige) lespraktijk geïntegreerd aan te werken. Want de huidige westerse maatschappij stelt steeds hogere geletterdheidseisen, waardoor nog te veel kwetsbare jongeren en volwassenen onvolwaardig kunnen participeren aan het maatschappelijk en beroepsleven. We zijn ervan overtuigd dat het onderwijs een belangrijke rol kan spelen in de ontwikkeling van geletterdheidsvaardigheden en zo een bijdrage kan leveren aan een gelijke kansenonderwijs.

Ronde 6

Theun Meestringa (a), Maaïke Hajer (b) & Bart van der Leeuw (a)

(a) SLO

(b) Hogeschool Utrecht

Contact: t.meestringa@slo.nl

maaike.hajer@hu.nl

b.vanderleeuw@slo.nl

Twée nieuwe handboeken taalgericht vakonderwijs

In 2014 is het tien jaar geleden dat het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer & Meestringa 2004) voor leraren en lerarenopleiders beschikbaar kwam. Inmiddels hebben vele leraren in opleiding en bijscholing met het boek gewerkt en is het aan zijn tweede herziening toe. De collectieve ervaring heeft geleerd dat de vakdoelen centraal gesteld moeten worden. Daarom is een herziening nodig en is er een tweede, verdiepend handboek ontwikkeld: *Genres in schoolvakken* (Van der Leeuw & Meestringa 2014). Een kort historisch overzicht maakt de noodzaak van deze nieuwe publicaties duidelijk, waarna we kennis zullen maken met de opzet van de derde druk van het *Handboek* en de eerste van *Genres in schoolvakken*.

De eerste druk van het *Handboek* was een bundeling van kennis en ervaring die opgedaan was in diverse scholen en in (internationaal) onderzoek. De bundeling was gerealiseerd binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs (vanaf december 2001) en de samenwerking van instellingen die daaraan vooraf ging. Op basis van een vroege definitie – “onderwijs in niet-taalkvakken waarin de vakinhouden en de daarmee verbonden taalvaardigheid simultaan worden opgebouwd door zorgvuldige ontwikkeling van vakbegrippen, met expliciete aandacht voor het actief gebruiken van de benodigde vaktaal” (Hajer, 1996: 269) – begint het boek met het beschrijven van diverse kenmerken van taalgericht vakonderwijs. “Taalgerichte vaklessen”, staat er bijvoorbeeld op p. 49, “zijn te herkennen aan drie hoofdkenmerken: *contextrijk vakonderwijs* met *taalsteun* en *vol interactie*”. In de kernhoofdstukken die daarop volgen, komen die drie begrippen steeds terug. Leraren krijgen in het *Handboek* een schat aan instrumenten en werkvormen aangereikt om bij de start van de lessenreeks, bij de verwerking en verdieping van de leerstof en bij de afsluiting taalgericht te werk te gaan door context te bieden, interactie te stimuleren en taalsteun te geven. Het boek sluit af met een hoofdstuk over taalbeleid en over het invoeren van taalgericht vakonderwijs.

Ook na 2004 is het Platform voortgegaan met de ontwikkeling en invoering van taalgericht vakonderwijs. In 2006 leverde dat drie aanvullende publicaties op:

1. *Kijkwijzers voor taalgericht vakonderwijs*, observatie-instrumenten waarmee leraren bij zichzelf en bij collega's kunnen nagaan waar kansen liggen voor de verdere ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs. Naast voor 'context', 'interactie' en 'taalsteun' is in de kijkwijzers ook aandacht voor 'algemeen pedagogisch-didactisch handelen'.
2. *Coachen op taal* biedt aansluitend scholingsmateriaal op de kijkwijzers, voor teams van leraren. Zowel *Kijkwijzers voor taalgericht vakonderwijs* als *Coachen op taal* bevatten een dvd met fragmenten uit diverse klassen en vakken als studie- en oefenmateriaal.
3. *De Lesfabriek voor taalrijk vakonderwijs*, een Word-applicatie, bedoeld als ondersteuning voor het ontwerpen van taalgerichte lessenseries. De applicatie gaat uit van de vraag hoe een taalgerichte lessenserie voor een vak er nu eigenlijk uit ziet.

Het beantwoorden van de vraag bij punt 3 leidde in 2009 tot dertien lessenseries *Taalgericht de vakken in!*. Het zijn prototypes van taalgericht vakonderwijs voor diverse vakken: van biologie tot zorg, van onderbouw tot 5/6-vwo. De ontwikkeling van deze lessenseries leerde ons het volgende (Hajer, Van der Laan & Meestringa 2009: 7): "Verschillende vakken hebben – vaak impliciet – een eigen vaktaalopbouw. Het is daarom belangrijk te zoeken naar versterking van vakdidactieken. Taalgericht vakonderwijs vraagt om nauwkeurig geformuleerde vaktaaldoelen, gekoppeld aan een vaktaalleerlijn. Daarvoor is meer verdieping nodig: wat zijn vakspecifieke kenmerken van de verschillende vaktalen, welke genres moeten worden beheerst? Scherper geformuleerde vaktaaldoelen steunen leraren om taalgebruik van leerlingen te beoordelen en om gerichte feedback en taalsteun te geven". Deze inzichten zijn leidend geweest voor de Platformactiviteiten in de jaren daarna.

De herziening van het *Handboek* in 2009 neemt deze nieuwe materialen en inzichten mee. In de inleiding wordt direct de volgende omschrijving gegeven: "Taalgericht vakonderwijs is onderwijs waarin naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet is benoemd. Die vak- en taaldoelen worden simultaan ontwikkeld via onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun wordt geboden". Het boek is geactualiseerd, gaat in de eerste hoofdstukken dieper in op de moeilijkheden van schools taalgebruik (kenmerken en onderbouwing) en is op punten gecorrigeerd. De indeling is verder gelijk gebleven: 'start', 'verwerking', 'afronding' en 'invoering'.

In de jaren daarna zijn er diverse ontwikkelingen geweest die de mogelijkheden tot taalgericht vakonderwijs verdiepen en verrijken en waarvan we er hier drie willen noemen. In de eerste plaats is er de ontwikkeling van het Kennisplatform 'De Taalontwikkende Leraar' (www.leoned.nl), een website van een groep lerarenopleidingen die samenwerken in een expertisecentrum, waarin theorie gekoppeld wordt aan praktijkvoorbeelden (filmfragmenten) en aan de competenties die de taalontwikkende leraar moet kunnen inzetten.

In de tweede plaats is er toenemende aandacht voor de leraar als ‘herontwerper’. Prototypes zijn verhelderd en richtinggevend; in de praktijk zal de leraar veelal werken met ander materiaal. Als vaardig worden in een vak en vaardig worden in de taal die daarbij hoort hand in hand gaan, hoe kan hij met bestaand lesmateriaal deze vaktaalontwikkeling stimuleren, gebruikmakend van het palet aan mogelijkheden dat het *Handboek* biedt? In 2012-2013 voeren samenwerkende Platforminstellingen een project uit waarin samen met leraren van diverse scholen en vakken gezocht is naar een route voor het herontwerpen van lessen. Gebruikmakend van het onderscheid tussen ‘dagelijkse algemene taalvaardigheid’ (DAT) en ‘cognitief academische taalvaardigheid’ (CAT) van Jim Cummins (1979) en de didactisch stappen die Pauline Gibbons (2009) aanreikt, wordt die route uitgewerkt en met lesvoorbeelden toegelicht in vier brochures *Werken aan vaktaal*, bij respectievelijk de exacte vakken, de groene vakken, de mens- en maatschappijvakken en de talen. De leraar als herontwerper en de route die hij daarbij kan volgen, is leidend bij de derde druk van het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (in uitvoering). Daarbij wordt ook de wens van gebruikers van het handboek gerealiseerd om de informatie over context, interactie en taalsteun te herordenen en bij elkaar te plaatsen.

De derde ontwikkeling heeft een meer verdiepend karakter. Met behulp van het taalkundig concept ‘genre’ is verkend en uitgewerkt wat vakspecifieke kenmerken zijn van taal in verschillende vakken en hoe daarmee in de klas kan worden gewerkt. Met een symposium van het Platform in 2010 is deze aanpak geïntroduceerd, en de eerste ervaringen ermee zijn samengebracht in twee daaropvolgende landelijke werkconferenties (2011 en 2012). In samenwerking met experts van diverse vakken zijn mondelinge en schriftelijke teksten uit klassen, schoolboeken en van leerlingen geanalyseerd. Per vak is beschreven hoe taal bij dat vak werkt en welke kenmerken de taalmiddelen hebben die daarbij worden gebruikt. Dit alles is diepgaand uitgewerkt in het handboek *Genres in schoolvakken* en verwerkt in het *Handboek taalgericht vakonderwijs*, opdat beide bij elkaar zouden aansluiten.

Hieronder geven we de (voorlopige) inhoudsopgaven van deze twee handboeken, die een beeld geven van de vernieuwingen. In de workshop zullen we met concrete voorbeelden uit de boeken aan de slag gaan.

Handboek taalgericht vakonderwijs

Voorlopige inhoudsopgave derde, herziene druk (t.p.)

Voorwoord

1 Inleiding (wat is dit boek en waarom dit boek)

- 1.1 Doel en doelgroep
- 1.2 Aanleiding, behoeften van leerlingen en leraren
- 1.3 Taalgericht vakonderwijs
- 1.4 Taalgericht vakonderwijs en taalbeleid

2 Het ontwerpen van taalgerichte lessen(series)

- 2.1 Inzichten in leerprocessen
- 2.2 Hoe zien taalgerichte lessen eruit?
- 2.3 Het plannen van DAT naar CAT
- 2.4 Het (her)ontwerpen van lessen

3 Context

- 3.1 Achtergrond
- 3.2 Praktijkvoorbeeld
- 3.3 Handvatten voor rijke context
- 3.4 Waar sta ik? Kijkwijzer taalgericht vakonderwijs

4 Interactie

- 4.1 Achtergrond
- 4.2 Praktijkvoorbeeld
- 4.3 Handvatten voor interactie in de les
- 4.4 Waar sta ik? Kijkwijzer taalgericht vakonderwijs

5 Taalsteun

- 5.1 Achtergrond
- 5.2 Praktijkvoorbeeld
- 5.3 Handvatten voor taalsteun
- 5.4 Waar sta ik? Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs

6 Toetsen en beoordelen in taalgerichte lessen

- 6.1 Achtergronden
- 6.2 Praktijkvoorbeeld
- 6.3 Handvatten voor taalgericht toetsen en beoordelen

7 Invoering van taalgericht vakonderwijs

- 7.1 Werken aan je eigen ontwikkeling
- 7.2 Samenwerken aan taalgericht vakonderwijs
- 7.3 Taalbeleid en kwaliteitszorg

Figuur 1: Voorlopige inhoudsopgave *Handboek taalgericht vakonderwijs*.

Genres in schoolvakken; taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs

Verschijnt 26 november 2014

Inleiding**Deel 1: Hoe werken genres op school?**

Vaktaal in teksten

2. Vertelling
3. Verhaal
4. Verslag
5. Beschrijving
6. Procedure
7. Verklaring
8. Beschouwing
9. Betoog
10. Respons

Deel 2: Hoe werkt taal?

Een functionele benadering van taal

Het taalkundige begrip Genre

Het taalkundige begrip 'register'

Talige bouwstenen voor veld, toon en modus

Deel 3: Genres in de praktijk van schoolvakken

Geschiedenis

Aardrijkskunde

Economie

Nederlands

Rekenen/wiskunde

Biologie

Scheikunde

Natuurkunde

Kunstvakken

Beroepsvakken

BSM

26. Genres in samenhang en een doorlopende leerlijn

27. Aanbevelingen voor de lespraktijk

Figuur 2: Inhoudsopgave *Genres in schoolvakken*.

Kijkwijzers, Coachen op taal, Prototypes van taalgericht vakonderwijs en de brochures Werken aan vaktaal zijn te downloaden van en te bestellen via www.taalgerichtvakonderwijs.nl.

Referenties

- Cummins, J. (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". In: *Working Papers on Bilingualism*, nr. 19, p. 121-129.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Proefschrift. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M., E. van der Laan & T. Meestringa (2010). *Taalgericht de vakken in!* Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004/2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Leeuw, B. & T. Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken*. Bussum: Coutinho.

Ronde 7

Nele Decroos

CTO, KU Leuven

Contact: nele.decroos@arts.kuleuven.be

Taalbeleidstrajecten in verschillende scholen

In deze presentatie verneem je, aan de hand van het traject dat twee secundaire scholen uit Beringen hebben doorlopen, onder begeleiding van het Centrum voor Taal en Onderwijs, hoe je een taalbeleid kunt voeren. De weg die de scholen hebben afgelegd, wordt toegelicht vanuit volgende vragen: waarom een taalbeleid uitwerken? Waarover kan een taalbeleid gaan? Hoe kun je een taalbeleid voeren? Wie is betrokken bij het voeren van een taalbeleid? Wat zijn de successen en de leerervaringen van de betrokken scholen?

Ronde 8

Kitty Wortel, Ron van Hogen, Hans de Weerdt & Rick de Graaff
 Hogeschool Inholland, lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs
 Contact: Kitty.Wortel@inholland.nl
 rick.degraaff@inholland.nl

Onderzoeksrapporten in het hoger onderwijs: instructie en feedback op genre en register

1. Aanleiding en vraag

Studenten in het hoger beroepsonderwijs moeten voor de afstudeeropdracht een onderzoek doen en een onderzoeksrapport schrijven, maar ze zijn niet altijd voldoende bekend met het genre ‘afstudeerrapport’ en met het register dat ze daarin moeten hanteren. Voor de (vak)docenten geldt dat ze niet alleen de inhoud maar ook het taalgebruik in het onderzoeksrapport begeleiden en beoordelen en daar feedback op moeten geven. Maar over wat passend taalgebruik is, bestaat niet altijd een consensus onder docenten. Bij het lezen van de onderzoeksrapporten zien beoordelaars zich soms geconfronteerd met onbegrijpelijke concepten (kernideeën) en onnavolgbare conceptuele stappen (gedachtegangen).

De startvraag in dit onderzoek is: ‘wat zijn de talige kenmerken van het genre onderzoeksrapport?’ En, meer in het bijzonder: wat is de structuur van het genre? Uit welke subgenres bestaat het? En welk register moet gehanteerd worden in de onderzoeksrapporten die voor de opleidingen Pedagogiek en de Lerarenopleiding geschreven worden? Daarnaast gaan we na hoe schrijfsproblemen van studenten bij het afstudeerrapport gekarakteriseerd kunnen worden. Op basis daarvan is een feedbackinstrument ontwikkeld dat wordt ingezet bij de begeleiding en beoordeling van onderzoeksplannen en -rapporten.

2. Uitvoering

In een voorstudie hebben we enkele professionele pedagogische en vakdidactische vakpublicaties (‘modelteksten’) geanalyseerd met behulp van de genreanalyse van Martin & Rose (2008). Zij hebben, op basis van de *Systemic Functional Linguistics* van Halliday (1993), een theorie ontwikkeld van genres die in schoolse situaties voorkomen. Binnen die genres wordt een bepaald register gehanteerd. Dat register is opgebouwd uit registervariabelen: *field* (waar gaat de tekst over?), *tenor* (wie zijn er in de

communicatie betrokken en wat is hun relatie?) en *mode* (welk kanaal: mondeling, schriftelijk, sms, film, chat, etc.?) (Martin & Rose 2008; Rose & Martin 2012). Daartoe hebben we het theoretisch kader geanalyseerd in de modelteksten op discours-semantische en lexico-grammaticale eigenschappen. Dat wil zeggen: op de betekenissen die de taaluitingen overbrengen en de woorden en de zinsconstructies die gebruikt worden. Daarnaast hebben we gebruikgemaakt van onze intuïtieve kennis van het onderzoeksrapport als tekstsoort (genre) en de problemen die studenten ermee hebben. Met deze ‘naïeve bril’ hebben we observaties gedaan in een aantal onderzoeksrapporten van studenten van onze lerarenopleidingen. Daarbij ontstond het inzicht dat er vele plaatsen vallen aan te wijzen waar de lezer aanwijzingen verwacht met betrekking tot wat er komt en hoe dat aansluit bij wat er eerder aan de orde is geweest (en dat aan deze verwachtingen niet in voldoende mate wordt voldaan). Ook wordt bekende informatie vaak uitvoerig nog eens gegeven en blijft essentiële informatie achterwege: de lezer krijgt te veel en te weinig. Formuleringen zijn op vele plaatsen vaag of subjectief of passen op een andere manier niet bij het genre ‘onderzoeksrapport’.

In een volgende fase zagen we de mogelijkheid om aan te sluiten bij de communicatietheorie van Grice (1975). De criteria ‘samenwerking’, ‘relevantie’ en ‘wijze’, ontwikkeld voor interactieve communicatie, lijken bruikbaar te zijn voor de kwaliteitsanalyse van onderzoeksrapporten (transactionele communicatie).

3. Resultaten

Het onderzoek levert een beschrijving op van de structuur van het macrogenre ‘afstudeerrapport’, van de model-vakpublicaties en van de subgenres in die rapporten. Ook levert het een beschrijving op van het register dat in het theoretisch kader van de modelteksten gehanteerd wordt. Daarnaast wordt duidelijk in hoeverre afstudeerbegeleiders en studenten zich bewust zijn van het register dat passend is voor het onderzoeksrapport.

Uit de kwaliteitsanalyse van de onderzoeksrapporten blijkt dat onduidelijk is tot wie de student zich communicatief zou moeten richten: is dat zijn begeleider, zijn beoordeelaar (die hij niet kent) of de betrokkenen op zijn praktijkschool? Het onderzoeksrapport is een complexe tekstsoort, wat het nog eens extra noodzakelijk maakt dat de schrijver rekening houdt met de drie criteria van Grice voor succesvolle communicatie.

Ten eerste moet de schrijver zich richten op samenwerking met de lezer. Binnen elk onderdeel van het rapport heeft de lezer behoefte aan een inleiding die duidelijk maakt wat er komt en waarom. Binnen elk onderdeel heeft de lezer ook behoefte aan een samenvatting die duidelijk maakt wat is gedaan en wat dat heeft opgeleverd.

Ten tweede moet de schrijver niet alleen doen wat relevant is, maar die relevantie ook

claimen en duidelijk maken aan de lezer. Dat criterium geldt voor elk onderdeel van het rapport. Zo hoort de schrijver binnen het 'theoretisch kader' te verantwoorden wat de relatie is tussen tekst X van auteur Y en de onderzoeksvragen. En zo hoort hij binnen het onderdeel 'resultaten' niet alleen tabellen en diagrammen te geven, maar ook duidelijk te maken wat daarin moet worden waargenomen.

Ten derde moet de onderzoeker op de juiste wijze rapporteren. Hij hoort de taal te gebruiken van het specifieke vak en rekening te houden met de cultuur van onderzoek binnen dat vak. In het 'theoretisch kader' hoort bijvoorbeeld correct te worden verwezen naar de literatuur, met formuleringen die gebruikelijk zijn voor samenvatten, vergelijken en argumenteren.

4. Toepassing

Als de kenmerken van het genre 'afstudeerrapport' beschreven zijn, kunnen die vertaald worden in talige eisen waarop de (vak)docenten de onderzoeksrapporten van de studenten op intersubjectieve wijze beoordelen en waarop de studenten zelf hun teksten kunnen beoordelen. Daarnaast biedt de beschrijving van het genre de mogelijkheid om het didactisch repertoire van de vakdocent uit te breiden en het taalbewustzijn van studenten te ontwikkelen.

Elke docent hoort een goede lezer te zijn, die instructie en feedback kan geven vanuit de criteria 'samenwerking', 'relevantie' en 'wijze'. Om hem daarbij te helpen, zijn twee handreikingen gemaakt die gebruikt worden door docenten én studenten: de eerste voor het maken van een definitievoorstel en de tweede voor het maken van een onderzoeksplan. Goede instructie kan de behoefte aan corrigerende feedback verminderen. Docenten reageren positief op de gegeven handreikingen, zodat naast theoretische en observationele adequaatheid ook gesproken kan worden van didactische adequaatheid. Een handreiking voor het rapporteren over resultaten, conclusies en aanbevelingen is in de maak.

Referenties

- Grice, P. (1975). 'Logic and conversation'. In: P. Cole & J. Morgan (eds.). *Syntax and semantics. Volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, p. 41-58.
- Halliday, M.A. (1993). "Towards a language-based theory of learning". In: *Linguistics and Education*, vol. 5, nr. 2, p. 93-116.
- Martin, J.R. & D. Rose (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Rose, D. & J.R. Martin (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

10. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Marleen Lippens (VVKSO)

Anneke Würth (ICLON, Leiden)

Lieve Knop

VVKSO

Contact: lieve.knop@vsko.be

Reflecteren op taal in de derde graad van het kunst- en technisch secundair (voortgezet) onderwijs

1. Inleiding en situering

Een grondige beheersing van taal opent deuren. Zoveel is zeker. Nochtans zijn jongeren niet altijd zo bezig met de Nederlandse taal op zich. Ze vinden taal zo vanzelfsprekend dat ze er niet over nadenken (Van der Velden 2012). In deze moderne en dikwijls complexe maatschappij is het buitengewoon belangrijk dat jongeren weten wanneer ze bepaalde taalregisters gebruiken of beter achterwege laten. Ook de invloed van sociale media, online *gaming* en internetfora op het taalgebruik van jongeren is niet te onderschatten. Daarnaast spelen vreemde talen in deze multiculturele samenleving een alsmat prominentere rol.

Bovenal hebben jongeren taal nodig om inzicht te krijgen in communicatieve situaties en om hun eigen ideeën op een juiste manier over te brengen. De vier vaardigheden ‘spreken’, ‘schrijven’, ‘luisteren’ en ‘lezen’, spelen daarbij een cruciale rol. Taalvaardigheid en taalbeschouwing zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Ten slotte hangt ook literatuur nauw samen met taalbeschouwing. Ze promoot inzicht in de eigen taal en cultuur en in die van anderen. Het leerplan Nederlands van het Vlaams Verbond van het Katholiek Onderwijs (VVKSO) verwoordt het als volgt:

“Leerlingen van verschillende sociaal-culturele achtergrond zitten samen in de klas. In de derde graad wordt het effect daarvan door de uitsplitsing in verschillende studierichtingen wel sterk gemilderd. Daar staat dan weer tegenover dat de aanwezigheid van allochtonen de verscheidenheid doet toenemen. Hoe dan ook, het onderwijs Nederlands kan aan dergelijke sociaal-culturele verschillen niet voorbij. Leraren zullen een inspanning leveren om hoogte te krijgen van de milieus waaruit hun leerlingen komen. Ze zorgen er ook voor dat alle leerlingen toegang krijgen tot een voor hun leeftijd aangewezen Nederlandse cultuursfeer. Zo breng je hen in contact met Nederlandstalige literatuur, met Vlaamse en Noord-Nederlandse boeken, films, tv-series, websites...” (VVKSO 2014: 4, 50, 52, 56).

2. De nieuwe aanpak taalbeschouwing van het leerplan Nederlands in de derde graad

Het nieuwe leerplan Nederlands waarin de vakgebonden eindtermen voor de derde graad van het secundair onderwijs verwerkt zijn, wil jongeren bewust laten stilstaan bij taal. Op vlak van taalbeschouwing zijn er duidelijke verschillen tussen algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs. Als leraar Nederlands heb je een doorslaggevende rol (1) om jongeren op hun niveau te boeien als het over taal gaat en (2) om hun taalcompetenties zoveel mogelijk te benutten.

Taalonderwijs moet in de eerste plaats functioneel zijn. “Het is een ‘middel’ om deze doelen na te streven:

- a. ondersteuning bieden bij de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands;
- b. hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen;
- c. via inzicht in het taalsysteem hulp bieden bij de spelling;
- d. bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen, bijdragen tot de culturele en interculturele vorming;
- e. respect leren tonen en hebben voor de eigen en andermans cultuur” (VVKSO 2014).

Bovendien moet taalonderwijs vertrekken vanuit concreet, actueel en betekenisvol materiaal. Artikels en columns in kranten en tijdschriften, het internet, de televisie, ja zelfs reclame in de straat of een ritje met de trein of metro kunnen inspirerend werken. Denk maar aan het recente augurkensprekwoord van Geert Bourgeois waarover menig taalliefhebber zich het hoofd brak. Of de Eén-serie *Eigen Kweek* waardoor het krakkemikkige Engels van Frank, een van de hoofdpersonages, erg populair werd. Ook nieuwe woorden vinden geregeld hun ingang in onze taal zoals de *shisha-pen* en een *twaiku*. Hoeveel mensen waren er niet in de ban van de internethype rond de *Ice Bucket Challenge* en voorzagen de videobeelden en nominaties van de nodige commentaar? Misschien herinner je je zelfs nog het spraakverwarringsincident over Moorlede en Moorslede bij de plaatselijke brandweer waardoor de inwoners opgeroepen werden om duidelijk te articuleren en geen dialect meer te gebruiken bij noodoproepen? De actualiteit is een onuitputtelijke bron voor taalmateriaal.

Daarnaast gaan leerlingen op een inductieve manier tewerk. Niet alleen moeten ze verschillende aspecten en taalverschijnselen in taalgebruik herkennen, ze moeten die ook onderzoeken en benoemen. Dankzij het inzicht in concreet taalgebruik wordt het abstracte taalsysteem voor hen toegankelijker. Op die manier leren ze reflecteren op hun eigen en andermans taal en taalgebruik. De negen vragen van de communicatieve situatie (VVKSO 2014), waaronder de vraag naar de bedoeling van de communicatie en de relatie van de boodschap tot de werkelijkheid, kunnen hen daarbij helpen. Zo leren ze in de derde graad bijvoorbeeld literatuur, een reclamecampagne of humor in

de juiste context plaatsen.

Taalbeschouwing is een breed domein. De integratie met andere taalvaardigheden en literatuur is vanzelfsprekend, maar ook tijdens een les ‘taalbeschouwing’ op zich moeten leerlingen bewuster leren omgaan met taal. Het brengt hen de rijkdom van cultuur en talige diversiteit bij. Bovendien nemen ze de wereld waarin ze leven vanuit een taalkundig oogpunt onder de loep en dat kan hen tot nieuwe inzichten brengen.

De nieuwe aanpak van het leerplan Nederlands op het vlak van taalbeschouwing heeft één uiteindelijk doel: het taalbeheersingsniveau van de leerlingen aanzienlijk verhogen. Een positieve houding ten aanzien van die vernieuwing heeft slechts effect als ze gedragen wordt door het hele lerarenteam. Taal is immers de zuurstof van het onderwijs. Taal doet leren (Van den Branden 2010: 9).

3. De workshop

In deze workshop werken we een aantal concrete lesvoorbeelden en werkvormen uit die leerlingen uit de derde graad van het kunst- en technisch secundair onderwijs aanzetten om stil te staan bij taal. De link met het nieuwe leerplan Nederlands is nooit ver weg. Aan de hand van drie fasen leren ze taalgebruik analyseren (VVKSO 2014): eerst nemen ze waar, vervolgens proberen ze te verwoorden en te begrijpen waarom iets zo is en ten slotte verwerken ze die inzichten door ze toe te passen en hun taalgebruik te verbeteren.

Bovendien speelt de geïntegreerde proef bij deze jongeren uit het tweede jaar van de derde graad een beduidende rol. Het correcte en gepaste taalgebruik in die proef is voor hen dikwijls een harde noot om te kraken. Op een frisse, uitdagende manier proberen we hen bij te brengen dat klare taal rendert.



CREATIVITEIT IN PLAATS VAN DOEMDENKEN!

Referenties

- Van der Velden, C. (2012). 'Jongeren, de Nederlandse taal & participatie'. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online raadpleegbaar op: [http:// www.taalunieversum.org](http://www.taalunieversum.org).
- VVKSO (2014). 'Leerplan secundair onderwijs, Nederlands, derde graad aso – kso – tso (D/2014/7841/001)'. Brussel: VVKSO.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Ronde 2

Ulrik De Roover
 College Paters Jozefieten, Melle
 Contact: ulrikderoover@gmail.com

Hoe met leerlingen uit de tweede graad (secundair onderwijs) reflecteren op taal?

1. Inleiding en situering

Even terug in de tijd... Vanaf het schooljaar 2012-2013 ging in het Vlaamse katholieke onderwijs een nieuw leerplan Nederlands voor de tweede graad van het secundair of voortgezet onderwijs van kracht. Het leerplan is het gevolg van een progressieve invoering van de nieuwe eindtermen 'taalbeschouwing' vanaf 1 september 2010.

De nieuwe eindtermen hebben dus alleen betrekking op het domein 'taalbeschouwing'. En dat heeft een aantal goede redenen. Enerzijds blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat de 'oude' taalbeschouwing weinig bijdraagt aan de taalvaardigheid van leerlingen. Anderzijds heeft onderzoek duidelijk gemaakt dat de vereiste abstractiegraad om inzichtelijk aan de slag te kunnen gaan met het taalsysteem pas bereikt wordt rond de leeftijd van 14 à 15 jaar. Vanuit die dubbele constatering werden de eindtermen 'taalbeschouwing' voor het basis- en secundair onderwijs grondig hervormd. Een belangrijk gevolg is dat er op dit moment een duidelijke doorlopende leerlijn voor taalbeschouwing bestaat van het basisonderwijs of primair onderwijs over de eerste en tweede graad naar de derde graad van het secundair of voortgezet onderwijs.

2. Taalbeschouwing in de tweede graad

In deze presentatie staat de vraag “Hoe met leerlingen uit de tweede graad reflecteren op taal?” centraal. Ons vertrekpunt is het leerplan Nederlands van het VVKSO (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs) voor de tweede graad, gebaseerd op de nieuwe eindtermen voor taalbeschouwing van de Vlaamse overheid .

Van leerlingen uit de tweede graad wordt verwacht dat ze bewust leren reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik en het taalsysteem. Ze kunnen daarbij de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie herkennen, onderzoeken (aso, kso, tso) en benoemen (aso). Uiteraard leren ze ook een aantal taalverschijnselen herkennen, onderzoeken (aso, kso, tso) en benoemen (aso). Concreet gaat het over:

- klanken, woorden, woordgroepen (aso), zinnen en teksten;
- spellingvormen (vormcorrectheid);
- betekenissen.

Leerlingen leren niet alleen taal door die dagdagelijks te gebruiken. Bij taalbeschouwing denken ze dus bewust na over het taalgebruik en het taalsysteem. Belangrijk om te benadrukken is dat dit alles gebeurt met het oog op een doeltreffende communicatie. Taalbeschouwing staat dus in nauwe relatie met taalvaardigheid. Of zoals het leerplan zelf aangeeft: “Dit leerplan, net zoals het leerplan van de eerste graad, blijft uitgaan van een brede taalbeschouwing. De maatschappij eist voldoende taalbeheersing en strategische taalgebruikers. Vertrekkend vanuit het eigen taalgebruik van de leerlingen en in talige situaties, via luisteren (en kijken), spreken, lezen en schrijven, probeert dit leerplan de taalbeschouwelijke vaardigheden van de leerlingen te laten groeien”.

3. Didactische aanpak

Aan de hand van een aantal concrete lesvoorbeelden en werkvormen wordt in deze presentatie aangetoond hoe leerlingen uit de tweede graad bewust leren reflecteren op het taalgebruik en taalsysteem. Hierbij wordt vertrokken van een bepaalde didactische aanpak, gebaseerd op een aantal kaders.

3.1 Negen vragen van de communicatieve situatie

De negen vragen van de communicatieve situatie zijn gekend uit het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs.

Negen vragen van de communicatieve situatie
1. Wie is de zender? 2. Wie is de ontvanger? 3. Wat is de boodschap? 4. Waarover gaat de boodschap? 5. Wat is de bedoeling? 6. Hoe wordt er gecommuniceerd? 7. In welke situatie wordt er gecommuniceerd? 8. Wat is het kanaal? 9. Wat is het effect?

Aan de slag gaan met die negen vragen heeft een aantal concrete voordelen. Je kunt:

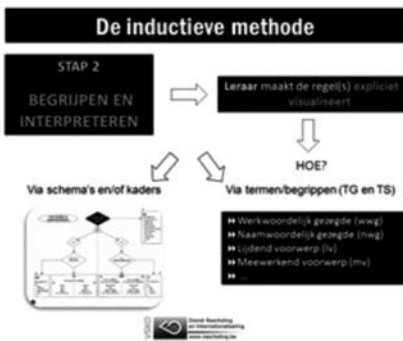
- er elke communicatiesituatie volledig mee analyseren;
- ze op alle communicatiesituaties toepassen;
- ze op alle niveaus toepassen: van kleuter tot wetenschapper;
- ze gebruiken om een taalhandeling voor te bereiden, te begrijpen en ook om die te evalueren.

Het grootste pluspunt van die negen vragen is dat je het taalgebruik altijd in zijn totale en reële context analyseert. Of zoals het leerplan aangeeft: “Daardoor maak je veel meer kans om tot een betrouwbaar inzicht te komen in hoe anderen taal gebruiken en hoe je je eigen taalgebruik in allerlei situaties kunt aanpakken en eventueel verbeteren. De hele taalbeschouwing wordt zo helderder en doorzichtiger”.

3.2 Waarnemen – begrijpen en interpreteren – verwerken

In het taalbeschouwingsonderwijs denken leerlingen na over allerlei taalverschijnselen. De leerling neemt ze waar en probeert ze te begrijpen, te interpreteren en tot slot te verwerken. Een dergelijke manier van werken is duidelijk inductief en zorgt ervoor dat er gewerkt wordt met herkenbare taalsituaties en opdrachten die leerlingen op de een of andere manier uitdagen.

De inductieve methode, toegepast op taalbeschouwing, bestaat uit drie stappen en kan als volgt worden samengevat:



4. Voorbeeld: nieuwsberichten lezen en vergelijken

WEBTEKST 1: KARREWEIT

Vulkaan uitgebarsten

In Guatemala in Zuid-Amerika is de Volcan de Fuego uitgebarsten. De vulkaan spuwde dikke wolken as de lucht in tot drie kilometer ver.

Er stromen grote hoeveelheden lava van de top naar beneden. Zo'n 17 dorpen zijn ondertussen ontruimd en meer dan 33.000 mensen zijn op de vlucht. Volgens specialisten zal de uitbarsting zeker twaalf uren duren.

WEBTEKST 2: DE STANDAARD

Zeventien dorpen ontruimd na vulkaanuitbarsting in Guatemala

De Volcan de Fuego in Guatemala is donderdag uitgebarsten. Meer dan 33.000 mensen zijn voor het natuurgeweld op de vlucht geslagen.

De 3700 meter hoge Volcan de Fuego spuwde dikke wolken as meer dan drie kilometer de lucht in. Grote hoeveelheden lava stromen vanaf de top naar beneden en zeventien dorpen rondom de vulkaan worden ontruimd.

Volgens seismologen gaat de uitbarsting van de vulkaan, die nabij het toeristoord Antigua ligt, gepaard met explosies. De aswolken bewegen zich in zuidelijke richting en volgens de autoriteiten loopt Antigua vooralsnog geen gevaar. De uitbarsting zal naar verwachting zeker twaalf uur duren.

Volgens het vulkanologisch instituut in Guatemala zijn de flanken van de vulkaan inmiddels volledig in as en rook gehuld. Het Rode Kruis heeft tien opvangplekken opgericht voor mensen die gevlucht zijn voor de uitbarsting. "Er zijn veel mensen met ademhalingsproblemen en problemen met hun ogen", aldus het Rode Kruis.

De uitbarsting kan ook gevolgen hebben voor het luchtverkeer in het gebied.

Opdracht 1

Pas de 9 vragen van de communicatiesituatie toe op de nieuwsberichten. Spreek af met je buurman: je onderzoekt elk een artikel.

Opdracht 2

1. Lees de teksten van *Karrewiet* en *De Standaard* nog eens grondig door. Let deze keer op de lengte van de zinnen. Welke tekst bevat de langste zinnen?
2. Hoe kun je dat verklaren?
3. Onderzoek en vergelijk de onderstaande zinnen.

A	<i>De 3700 meter hoge Volcan de Fuego spuwde dikke wolken as meer dan drie kilometer de lucht in.</i>
B	<i>De vulkaan spuwde dikke wolken as de lucht in tot drie kilometer ver.</i>
C	<i>Volgens seismologen gaat de uitbarsting van de vulkaan, die nabij het toeristenoord Antigua ligt, gepaard met explosies.</i>

- a. Over wie of wat wordt in de zinnen iets gezegd? Onderstreep het onderwerp.
- b. Welk(e) onderwerp(en) bevat(ten) de meeste informatie?
- c. Hoe is het onderwerp opgebouwd? Duid aan wat past.

- In zin A bestaat het onderwerp uit een woord / woordgroep / woordgroep met ww/nwg.
- In zin B bestaat het onderwerp uit een woord / woordgroep / woordgroep met ww/nwg.
- In zin C bestaat het onderwerp uit een woord / woordgroep / woordgroep met ww/nwg.

- d. Waaraan herken je een woordgroep met een ww/nwg?
- e. Haal uit de tekst nog twee zinnen met meer dan een ww/nwg.
- f. Schrijf de zinnen opnieuw en maak er zinnen van met een ww/nwg.
- g. Welk effect heeft dat op jou?

Wat onthoud ik als ik studeer?

Opdracht 3

Spreekopdracht	Stel: in de jeugdbeweging organiseer je een activiteit voor de allerjongsten. Je mag zelf iets leuks bedenken. • Je schrijft een uitnodiging voor de kinderen. • Je schrijft een brief aan de ouders om uit te leggen wat de activiteit precies inhoudt.
Oriënteren	Overloop enkele van de 9 vragen van de communicatiesituatie. • Welke tekstsoort? • Wie is de ontvanger? • Hoe zal je de boodschap verwoorden?
Voorbereiden	Denk vooraf goed na over wat jouw boodschap is. Welke gegevens moeten er in de uitnodiging en de brief staan? Vat alle informatie samen in een schema. Wat? Waar? Wanneer? Iets meebrengen?
Uitvoeren	Schrijf de twee teksten en let daarbij op het volgende: • <i>Inhoud.</i> Bevat jouw uitnodiging/brief voldoende informatie? • <i>Zinsbouw.</i> Is de bouw van de zinnen aangepast aan de kinderen/de ouders? Bevat de tekst vooral enkelvoudige of samengestelde zinnen? • <i>Woordkeuze.</i> Zijn de woorden niet te moeilijk voor de kinderen? Gebruik je voor hun ouders andere woorden? • <i>Stijl.</i> Ben je beleefd tegenover de ouders? Let op de aanspreking en op de slotgroet.
Reflecteren	Vul de reflectievragen in en geef ze af aan je leraar. • Lees je tekst goed na. Heb je met alles rekening gehouden? • Vond je de opdracht gemakkelijk of moeilijk? Waarom? • Wat zal jouw leraar goed vinden aan jouw teksten, denk je? • Wat zal jouw leraar misschien niet zo goed vinden? • Vond je de taak leuk om te maken?

Referenties

Lippens, M., U. De Roover & A. Bautier (2012/2013/2014). 'Taal beschouwen, hoe dan? Inzicht in het systeem... tweede graad'. Sessies nascholing taalbeschouwing VVKSO.

VVKSO (2012). 'Leerplan secundair onderwijs, Nederlands, tweede graad aso – kso – tso (D/2012/7841/001)'. Brussel: VVKSO.

Ronde 3

Annelies Bautier

VVKSO

Contact: Annelies.Bautier@vsko.be

Taal beschouwen met leerlingen van de derde graad aso

1. Inleiding en situering

Dit schooljaar zijn leraren Nederlands van start gegaan met een nieuw leerplan in de derde graad van het secundair of voortgezet onderwijs. Helemaal in lijn met de leerplannen voor de eerste en tweede graad is daarin meer plaats voor 'taalbeschouwing'. Het leerplan van het Vlaams Verbond voor Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) gaat daarbij uit van een 'brede visie' op taalbeschouwing: "Taalbeschouwing is op te vatten als reflectie die talig handelen begeleidt en zeker niet als kennisoverdracht. Leerlingen moeten de kenmerken van hun eigen en andermans taalgebruik ontdekken en daarop reflecteren" (VVKSO 2014: 4).

Die brede visie houdt in dat taalbeschouwing functioneel moet zijn. Het leerplan vermeldt vijf verschillende functies van taalbeschouwingsonderwijs (VVKSO 2014: 50):

1. ondersteuning bij de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands;
2. hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen;
3. via inzicht in het taalsysteem hulp bieden bij de spelling;
4. bijbrengen van de juiste denk- en redeneerwijzen, bijdragen tot de culturele en interculturele vorming;
5. respect leren tonen en hebben voor de eigen en andermans cultuur.

Taalbeschouwingsonderwijs is dus in eerste instantie bedoeld als ondersteuning van taalvaardigheid. Leerlingen die af en toe bewust reflecteren op bepaalde aspecten van het taalsysteem en van taalgebruik zullen die verworven inzichten inzetten in hun manier van lezen, luisteren, spreken en vooral schrijven. Bovendien kan taalbeschouwing hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen. Stilstaan bij verschillen tussen talen kan een leerling meer inzicht geven in het taalgebruik en taalsysteem van de eigen taal en van vreemde talen.

Verder blijft ook in de derde graad aandacht voor spelling noodzakelijk. Het spreekt voor zich dat een goed inzicht in zinsconstructies onontbeerlijk is voor een goede spelling van de werkwoorden. Ten slotte kan taalbeschouwing leerlingen iets leren over de wereld waarin zij leven. Aandacht voor taal en cultuur sensibiliseert leerlingen voor andere culturen.

De eindtermen voor aso, kso en tso zijn identiek voor de vaardigheden. Bij de eindtermen ‘taalbeschouwing’ en ‘literatuur’ zijn er wel duidelijke verschillen. Het leerplan van het VVKSO pleit dan ook voor een verschillende aanpak van taalbeschouwing in kso/tso enerzijds en aso anderzijds. Reflectie op eigen en andermans taalgebruik kan voor groepen in het aso op een hoog en abstract niveau. Het is een uitdaging om taal vanuit een wetenschappelijke hoek te benaderen. De taalbeschouwing komt dan terecht in een academisch kennisgebied “waar het gaat om een taalkundige, ‘taal-culturele’ vorming” (VVKSO 2014: 51).

3. Taalbeschouwing interessant en uitdagend maken voor leerlingen van de derde graad aso

In de eindtermen en leerplandoelen voor de derde graad zie je begrippen opduiken die al in de eerste en tweede graad aan bod kwamen. Betekent dat dat we leerstofdelen als ‘de zinsdelen’ gewoon moeten herkauwen? Zeker niet! Vanuit een interessante invalshoek kunnen we leerlingen uit de derde graad aansporen om te reflecteren op – bijvoorbeeld – de plaats van zinsdelen in een zin. Dat dezelfde woorden in een andere volgorde een totaal andere betekenis kunnen krijgen, bewijst het volgende tekstje.

*Alleen hij zei dat hij van haar hield.
Hij alleen zei dat hij van haar hield.
Hij zei alleen dat hij van haar hield.
Hij zei dat alleen hij van haar hield.
Hij zei dat hij alleen van haar hield.
Hij zei dat hij van alleen haar hield.
Hij zei dat hij van haar alleen hield.
Hij zei dat hij van haar hield, alleen ...*

Of hoe spelen met woordvolgorde tot poëzie kan leiden.

Een les over syntaxis wordt functioneel als je met de leerlingen ook reflecteert op eigen teksten, bijvoorbeeld als feedback op hun schrijfp opdrachten. Uit die schrijfp opdrachten kan bijvoorbeeld blijken dat het tijd is voor een ‘ode aan de interpunctie’. Zinnen als “Ik moet toegeven dat ik nu nog als ik vroeg in bed lig en nog niet te moe ben eens een Geronimo neem om te lezen”, lees ik wel eens in een leesautobiografie maar komen toch te vaak voor.

In de praktijk zal taalbeschouwing vooral gekoppeld worden aan taalvaardigheden. Maar ook binnen literatuur kan het een plaats krijgen. Het verschil in woordgebruik van Vlaamse en Nederlandse schrijvers geeft stof tot nadenken. Zelfs middeleeuwse klassiekers geven een reden om aan taalbeschouwing te doen. Leerlingen vinden de spelling van het Middelnederlands nogal bizar. Nochtans zijn er heel wat overeenkomsten met de fonetische spelling die ze op *Facebook* hanteren.

Hoewel we taalbeschouwing zo veel mogelijk integreren met andere leerplancomponenten, is het voor leerlingen van het aso ook zinvol om het taalsysteem *an sich* te onderzoeken en te duiden. Lange samengestelde woorden als *Kraftfahrzeug-Haftpflichtversicherung* zijn typisch voor het Duits. Het Frans heeft daarvoor een vertaling die uit zes woorden bestaat: *assurance de responsabilité automobile du véhicule*. Onderzoek naar gelijkenissen en verschillen tussen talen geeft leerlingen inzicht in een taalsysteem.

4. De workshop

In de workshop bespreken we enkele concrete lesvoorbeelden voor leerlingen van de derde graad aso. Belangrijk daarbij is de inductieve aanpak. We laten leerlingen concreet taalgebruik observeren en erover nadenken. Die reflectie leidt tot het onderzoeken en duiden van een aantal aspecten van het taalsysteem.

Referenties

VVKSO (2014). 'Leerplan secundair onderwijs, Nederlands, derde graad aso – kso – tso (D/2014/7841/001)'. Brussel: VVKSO.

Ronde 4

Marinka Marinus & Ann De Vuyst
 Mariagaard, Wetteren
 Contact: marinka.marinus@mariagaard.be
ann.devuyst@mariagaard.be

Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppen uitgetest in de klas

1. Inleiding

Het nieuwe leerplan Nederlands zorgt voor heel wat veranderingen in het grammaticaonderwijs. De nadruk komt op het reflecteren op taal te liggen. Leerkrachten worden uitgedaagd om leerlingen te laten nadenken over zinnen. Wat je wilt zeggen met een zin staat eigenlijk centraal. Tegelijkertijd ga je met je leerlingen op zoek naar patronen, naar grammaticale structuren. De nieuwe benadering vraagt dat we zinnen niet langer bestoken met trucjes en vraagjes die vooral tot het juiste antwoord moeten leiden. Iets wat we jarenlang wel gedaan hebben. Die abstracte, wereldvreemde benadering werkte zeer ontmoedigend, waardoor leerlingen afhaakten. Tijdens je grammaticalesen voelde je soms echt weerstand, frustratie bij de leerlingen, een gevoel van onmacht, etc. Achteraf kun je je afvragen waar we in hemelsnaam mee bezig waren. Pubers zijn daar gewoon niet rijp voor.

We zagen de nieuwe doelen taalbeschouwing dus echt als een opportuniteit. Je denkt aan het gepuf en gesukkel van je leerlingen tijdens grammaticalesen en intuïtief voel je aan dat een nieuwe aanpak wel eens nuttig en boeiend zou kunnen zijn.

Na het eerste enthousiasme kwamen echter de vragen. Vertrekken vanuit het taalgebruik van leerlingen, met leerlingen reflecteren op taal, hoe pakken we dat aan? Om nog maar te zwijgen over de evaluatie van taalbeschouwing.

“Bij de leerlingen in kso- en tso-studierichtingen beperken de eindtermen zich tot herkennen en onderzoeken”, lezen we in het leerplan tweede graad. Herkennen en onderzoeken, maar niet benoemen. Hoe doe je dat in godsnaam? Zinsleer zonder strepen die de zinsdelen afbakenen en zonder mooie etiketjes onder elk zinsdeel? *Mindfucking*, na jaren klassiek grammaticaonderwijs.

Een nascholing van professor Coppen zette ons op weg.

2. Een nieuwe kijk op onze grammaticalessen

Tijdens een studiedag in oktober 2011 zette professor Coppen zijn visie op een nieuwe taalbeschouwingsdidactiek uiteen. Die dag was erg inspirerend. Hieronder een aantal ideeën die wij meenamen.

1. Grammatica is *a messy problem*. Er is vaak niet slechts 1 juist antwoord. Nadenken en discussiëren over grammatica is eigenlijk het belangrijkste.
2. We moeten beroep doen op de ‘taalintuïtie’ van leerlingen. Vaak voelen ze dingen aan. Door te observeren, te manipuleren en uit te proberen, komen ze tot bepaalde hypothesen die dan kunnen worden getoetst. Dat denkproces is erg waardevol en boeiend.
3. Je kunt grammaticalessen gebruiken om leerlingen te leren redeneren. Ze observeren, werken een hypothese uit en toetsen deze.
4. Je moet proberen te werken met uitdagende, stimulerende werkvormen. Je daagt ze uit!

Alle bovengenoemde elementen zorgen ervoor dat leerlingen gemotiveerd blijven en tot een beter begrip komen.

3. Materiaal prof. Coppen in de praktijk

We zijn in onze klassen aan de slag gegaan met het materiaal over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde dat prof. Coppen aanbood tijdens de studiedag. Leerlingen leren een werkwoordelijk of naamwoordelijk zinsverband herkennen, zonder dat je het eerst tot in den treure moet hebben over werkwoordsoorten.

Bij de eerste werkvorm, die Peter Arno Coppen bespreekt in “Sturen zonder handen”, krijgen leerlingen kaartjes waarop taaluitingen staan die zogezegd afkomstig zijn van kleuters, bijvoorbeeld ‘mama lief’ of ‘hondje slapen’. De instructie is: verdeel de kaartjes in groepjes. De bedoeling is dat de leerlingen zien dat er uitspraken zijn waarbij iemand iets doet en andere waarbij iemand iets is. In de nabespreking exploreer je het verschil tussen die ‘doen-’ en ‘zijn-relatie’.

Bij een tweede werkvorm krijgen de leerlingen opnieuw kaartjes, waarmee ze taaluitingen vormen volgens een bepaald patroon. Bijvoorbeeld:

Mijn oma / een Ipod bedienen? / Ik dacht het niet.

De leraar / grappig / Dat zal wel.

In de tweede kolom gaan ze dan op zoek naar het kernwoord. De leerlingen beslissen of het onderwerp iets doet of iets is. Als het onderwerp iets doet, observeren ze dat het kernwoord een werkwoord is. Als het onderwerp iets is, stellen ze vast dat het kernwoord geen werkwoord is, maar (meestal) een naamwoord. Op die manier begrijpen de leerlingen wat de begrippen ‘werkwoordelijk’ en ‘naamwoordelijk gezegde’ inhouden.

Bij de derde werkvorm maken leerlingen met de kaartjes die ze krijgen, zinnen van dit type:

de leraar | wordt | een harde werker

mijn oma | schijnt | een iPod (te) bedienen

Opnieuw worden de kernwoorden gezocht en gaan de leerlingen na of er een ‘doen-’ of een ‘zijn-relatie’ is. De leerlingen merken dat alle zinnen, hoe complex ook, steeds tot de ‘doen-’ of ‘zijn-groep’ behoren en dat ze een beroep kunnen doen op hun taalgevoel om het verschil tussen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde te herkennen.

Het is onze ervaring dat leerlingen door op deze manier te werken de stap die ze vroeger het moeilijkst vonden, nu evident vinden. Ze krijgen fundamenteel inzicht in wat het verschil is tussen een werkwoordelijk en naamwoordelijk verband.

4. Een les over voorwerpen

Deze werkvorm bedachten we om het met leerlingen 3-tso te hebben over voorwerpen. We vragen ons, samen met de leerlingen, af welke zinsdelen je kunt verwachten bij een bepaald gezegde. Deze oefening wordt gebruikt om op te frissen wat een ‘lijdend voorwerp’ en een ‘meewerkend voorwerp’ zijn en introduceert tegelijkertijd ‘het voorzetselvoorwerp’.

De leerlingen krijgen *post-its* met infinitieven, met als opdracht om telkens een zin met het werkwoord op de *post-it* te maken. Elk werkwoord komt een drietal keer voor. Om het spontane karakter te benadrukken, mogen de leerlingen hun zinnen op reepjes transparant zetten en gaan we meteen aan de slag met hun zinnen. We proberen te voorspellen welke zinsdelen opgeroepen worden door een werkwoord/gezegde en bekijken dan de zinnen die leerlingen maakten. Ze merken dat een werkwoord als ‘zien’ meestal een lijdend voorwerp vraagt, terwijl ‘geven’ bijvoorbeeld ook een meewerkend voorwerp krijgt. Het voorzetselvoorwerp kennen ze aanvankelijk niet, maar ze stellen vast dat sommige werkwoorden steeds gecombineerd worden met

hetzelfde voorzetsel. Leerlingen vermelden bijvoorbeeld stevast *van* wie iemand houdt, *op* wie iemand verliefd is, etc. Door ook een werkwoord als ‘wonen’ toe te voegen krijg je heel wat discussie. In de meeste voorbeelden woont er iemand in een bepaalde stad. Maar je kunt ook op een eiland wonen, of onder een brug, of in een doos. Je leerlingen verzinnen dan natuurlijk eindeloos veel mogelijkheden en raken ervan overtuigd dat ‘wonen’ geen voorzetselvoorwerp krijgt. Op die manier breng je dat nieuwe zinsdeel aan.

Leerlingen zijn zeer enthousiast over deze werkvorm. Ze vinden het fijn dat met hun eigen zinnen wordt gewerkt, zijn gefascineerd door het feit dat ze vrij goed kunnen voorspellen welke zinsdelen in de zinnen zullen voorkomen en denken daardoor echt mee.

Eerst vonden we het als leerkracht stresserend dat er natuurlijk ook wel eens een moeilijke constructie voorkwam die niet echt behandeld moet worden (hoewel dat behoorlijk meevalt). In de meeste gevallen slagen leerlingen er echter in om de essentie te zien zonder in staat te zijn om de hele zin te ontleden. Er wordt meer dan vroeger nagedacht.

5. Positieve ervaringen

- a. Tot onze verbazing zagen we tijdens onze grammaticalessen ineens leerlingen die discussieerden over taal, die reflecteerden op grammatica en die af en toe zelfs geboeid waren.
- b. Door grammatica op een minder abstracte manier te benaderen, komen leerlingen tot échte inzichten en halen ze dus ook betere resultaten.
- c. De leerlingen begrijpen de leerstof beter omdat je vaak werkt met hun zinnen, met echte taal die relevant is voor hen.
- d. Praten over grammatica lukt ook zonder gebruik te moeten maken van begrippen die leerlingen niet vatten. Terwijl een sterke leerling zal argumenteren dat zin A een bijzin is (want die begint met een onderschikkend voegwoord en heeft bovendien bijzinsvolgorde), zal een minder taalvaardige leerling je vertellen dat je met een onderschikking te maken hebt (omdat “zin A zo een rare zin is die je niet apart kan gebruiken”) en zal hij prompt een van de zinnestukjes uit de inleidende oefening geven. Misschien wat vaag allemaal, maar zwakkere leerlingen, die vroeger na een tiental minuten afhaakten, participeren nu wel en kunnen in hun eigen woorden uitleggen wat ze zien.

6. Enkele bedenkingen

- a. Zelf goed materiaal ontwikkelen waarbij leerlingen tot inzichten komen, is niet evident. We hebben het gevoel dat daarvoor meer achtergrondkennis nodig is dan vroeger.
- b. Als je met leerlingen gaat discussiëren over grammatica, word je ook voortdurend uitgedaagd om mee te denken. De opdrachten zijn open en minder controleerbaar.

7. Conclusie

We weten dat heel veel collega's aan het experimenteren zijn en proberen om een invulling te geven aan het nieuwe leerplan. Voorlopig is het nog wat zoeken en uittesten. Er bestaat niet zo heel veel materiaal. Aangezien deze nieuwe aanpak zorgt voor extra motivatie en leerwinst hopen we van harte dat we verder deze richting uit kunnen gaan en dat er een uitwisseling van ideeën en materialen komt.

Referenties

Coppen, P.A. (2011). 'Materialen studiedag VSKO'. Brussel.

Coppen, P.A. (2012). "Sturen zonder handen". In: A. Mottart S. & Vanhooren. *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 207-213.

VVKSO (2010). 'Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands eerste graad A-stroom'. Brussel: VVKSO.

VVKSO (2012). 'Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands tweede graad aso – kso – tso'. Brussel: VVKSO.

Steven Delarue

Ugent

Contact: steven.delarue@ugent.be

Taalbewaker of taalbegeleider? Over de diverse posities die Vlaamse leerkrachten innemen in het standaardtaal-of-tussentaaldebat

1. Inleiding

In de zomer van 2012 verscheen met *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams* (Absillis, Jaspers & Van Hoof 2012) een boek waarin bijdragen werden gebundeld die over het algemeen een niet-veroordelend standpunt tegenover tussentaal innamen, in contrast met de vaak scherpe afkeuring die de variëteit in het publieke domein meekrijgt, niet in het minst van (sommige) taalkundigen en professionele taalgebruikers. De bundel haalde vrijwel meteen alle kranten, met koppen als “Tussentaal in klas is heel efficiënt” (*De Morgen*, 29 augustus 2012: 4), “Dialect verkleint de kloof met de gewone mens” (*De Morgen*, 31 augustus 2012: 10) en “We spreken allemaal wel eens tussentaal” (*De Standaard*, 30 augustus 2012: 7), wat leidde tot een gestage stroom aan verontwaardigde opiniestukken en lezersbrieven. Daarin werden mediafiguren, tv-presentatoren én leerkrachten met de vinger gewezen omdat ze tussentaal spraken, in plaats van ‘correct’ Standaardnederlands. Die ophef, die dagen- en zelfs wekenlang aanhield, was een rake illustratie van de ideologische gevoeligheid van de hele standaardtaaldiscussie in Vlaamse institutionele contexten, zowel in de media als in het onderwijs: moet steevast het Standaardnederlands worden gebruikt, zonder uitzondering, of kan er ook ruimte zijn voor andere vormen van taalgebruik, zoals tussentaal (of dialect)?

In deze bijdrage vertrek ik vanuit twee mogelijke visies op hoe leerkrachten met (standaard)taalgebruik en taalvariatie zouden kunnen omgaan: enerzijds als ‘taalbewakers’, anderzijds als ‘taalbegeleiders’. Daarna geef ik het woord aan de leerkrachten zelf: na een korte schets van mijn doctoraatsonderzoek, over taalgebruik en taalpercepties van leerkrachten in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs, analyseer ik hoe leerkrachten het concept ‘standaardtaal’ benaderen en interpreteren. Voor die eerste (kleinschalige) analyse baseer ik me op de interviewdata van 8 leerkrachten uit een secundaire school in het centrum van Gent (Oost-Vlaanderen).

2. Taalbewaker versus taalbegeleider: twee manieren waarop leerkrachten taal (kunnen) benaderen

2.1. Taalbewaker: de leerkracht als politieagent en poortwachter van het Standaardnederlands

“De leraar handhaaft de norm. Dat klinkt weinig sympathiek, de leraar als politieagent, maar we weten allemaal dat de verkeerspolitie nodig is. Heel erg nodig” (Van Istendael 2008: 31).

Voor Geert Van Istendael, aan wie we ook de term ‘Verkavelingsvlaams’ (voor ‘tussentaal’) te danken hebben, zijn leerkrachten bij uitstek de handhavers van ‘de norm’: het is aan hen om die norm, het Standaardnederlands, te bewaken, te bepalen en te verspreiden. Eenzelfde focus op het Standaardnederlands is terug te vinden in taalbeleidsdocumenten van de overheid. In het Vlaamse onderwijs werd taalbeleid in 2007 een prominent onderdeel van het beleid van de toenmalige minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke, met de publicatie van *De lat hoog voor talen in iedere school* (2007). Daarin worden de problemen van taalachterstand en meertaligheid in school- en klascontext aangekaart, samen met de sociale ongelijkheid en discriminatie die er volgens de nota uit ontstaan. Vandenbrouckes oplossing om voor alle Vlaamse leerlingen – en bij uitbreiding: alle Vlamingen – gelijke kansen te garanderen, komt – enigszins essentialiserend – neer op één simpele stelregel: op school is alleen het Standaardnederlands een acceptabele taalvariëteit, zowel binnen als buiten het klaslokaal. In de nota wordt de standaardtaal gedefinieerd als een variëteit die het resultaat is van “de lat hoog leggen” (Vandenbroucke 2007: 4) en gekenmerkt wordt door “een correcte en rijke vaardigheid” (ibid.) en “verzorgde taal en communicatie” (Vandenbroucke 2007: 11). Tegelijk krijgen niet-standaardtalige variëteiten (met name ‘tussentaal’ en ‘dialect’) minder flatteuze kwalificaties mee: ze zijn “krom en regionaal” (Vandenbroucke 2007: 4) of ronduit “slordig” (Vandenbroucke 2007: 11).

In juli 2011 verscheen met de concepttekst ‘Samen taalgrenzen verleggen’, van de hand van Vandenbrouckes opvolger en partijgenoot Pascal Smet, een nieuwe talenbeleidsnota. Daarin stelt Smet de focus op Standaardnederlands als enige onderwijstaal(variëteit) nog scherper: “In Vlaanderen groeien nog steeds veel kinderen op voor wie de moedertaal een regionale variant van het Standaardnederlands en dus niet het Standaardnederlands is. [...] Nochtans is een rijke kennis van het Standaardnederlands dé voorwaarde voor wie in Vlaanderen wil leren, wonen, werken, leven. Wie van elders komt, en geen Standaardnederlands leert, blijft in de beslotenheid van het eigen gezin of de eigen gemeenschap leven, en leeft – in Vlaanderen – buiten Vlaanderen” (Smet 2011: 3).

De visie dat het Standaardnederlands een *conditio sine qua non* is voor maatschappelijke participatie en promotie op de sociale ladder, werd door heel wat

scholen overgenomen bij het uitwerken van taalbeleidsdocumenten, en veel scholen besteden ook in hun schoolreglement aandacht aan de standaardtaalnorm, met regels als “Op school wordt altijd het Algemeen Nederlands gebruikt, zowel door leerlingen als door leerkrachten” of “Het gebruik van het Algemeen Nederlands is een doelstelling van ons onderwijs en een kenmerk van ontwikkeling”. Op die manier worden leerkrachten nadrukkelijk in de markt gezet als ‘taalbewakers’, die leerlingen niet alleen op inhoud, maar ook op het correcte gebruik van Standaardnederlands moeten afrekenen (en natuurlijk ook zichzelf constant moeten *monitoren* op het gebruik van standaardtaal), met de bijbehorende evaluatie- en strafmechanismen.

2.2. Taalbegeleider: een open, onbevooroordeelde houding tegenover taalvariatie

“De idee van zo’n strikte norm staat haaks op de dynamische ontwikkeling van taal en taalgebruik. Ze gaat terug op de manier waarop vroeger Latijn en Grieks werden gedoceerd. Dat is een heel formalistische aanpak, waardoor we taal toetsen zoals we dat doen voor wiskunde of aardrijkskunde. Dat vind ik onrealistisch. In het taalgebruik passen we ons voortdurend aan elkaar aan. Dat aanpassen, dat wisselen van registers, dat moeten we op school leren” (Backus, in: T’Sas 2012).

Lijnrecht tegenover de rol van leerkracht als bewaker van een strikte standaardtaalnorm op school staat de rol van leerkracht als ‘taalbegeleider’. Daarin ligt de focus net op taaldiversiteit, de “dynamische ontwikkeling van taal en taalgebruik” zoals Backus het hierboven stelt, en is er aandacht voor meer dan één taalnorm of -register. Voor leerlingen is het dan cruciaal dat ze voeling krijgen met het juiste taalregister in de juiste situatie en dat ze inzicht krijgen in hoe de verschillende taalvariëteiten van het Nederlands naast elkaar kunnen functioneren.

Het valt op dat de eindtermen voor het vak Nederlands veel dichter aansluiten bij deze (variatievriendelijke) visie op taalgebruik dan de talenbeleidsnota’s van ex-ministers Vandenbroucke en Smet, hoewel zowel die nota’s als de eindtermen deel uitmaken van het (onderwijs)taalbeleid dat de overheid uitdraagt. Hoewel die eindtermen recent werden vernieuwd – de nieuwe eindtermen Nederlands voor het lager onderwijs en de eerste graad secundair gingen in op 1 september 2010, die voor de tweede graad op 1 september 2012 en die door de derde graad op 1 september 2014 – zijn ze opmerkelijk open in vergelijking met de eenzijdige focus van Vandenbroucke (2007) en Smet (2011) op het Standaardnederlands als dé aangewezen taalvariëteit in alle school- en klascontexten. Voor een wat uitgebreidere analyse van die eindtermen verwijs ik naar Delarue (2011), maar de twee onderstaande voorbeelden kunnen dienen als illustratie van de manier waarop met taalvariatie wordt omgegaan in de eindtermen Nederlands: “Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties op hun niveau reflecteren op: het gebruik

van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten [...]” (ET 6.4., lager onderwijs – eigen markering, s.d.); “De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties [...] een bereidheid om: te spreken, Algemeen Nederlands te spreken, een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag” (ET 8, eerste graad secundair onderwijs A-stroom; cf. ook ET 14 tweede graad secundair onderwijs en ET 11 derde graad secundair onderwijs – eigen markering, s.d.).

In de eindtermen Nederlands ligt de nadruk op “een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid en taalvariatie”, zoals in de uitgangspunten van de eindtermen voor het lager onderwijs wordt gesteld. Er wordt gefocust op het belang van *reflecteren* over taalgebruik en taalvariatie, en als het begrip ‘Algemeen Nederlands’ valt, gebeurt dat vooral in termen van *bereidheid*, zonder resultaatsverplichtingen. Die open houding tegenover taalvariatie en taalbeschouwing is des te opvallender omdat Frank Vandenbroucke het vrijblijvende karakter van de (vorige) eindtermen taalbeschouwing net als een van de “problemen met het taalbeschouwingsonderwijs” (2007:19) karakteriseerde: “De huidige eindtermen taalbeschouwing [...] [zijn] te vrijblijvend. Vier van de vijf zijn geformuleerd als attitudes, waarvoor scholen nauwelijks een resultaatsverplichting hebben. [...] Wanneer we ‘zijn bereid om’ zouden vervangen door ‘kunnen’ of een ander actief werkwoord zetten we de attitude om in een resultaatsverplichting” (Vandenbroucke 2007: 19).

In de praktijk blijken de eindtermen nog steeds erg vrijblijvend, in de zin dat ze voornamelijk als attitudes zijn geformuleerd. Binnen het taalbeleid van de Vlaamse overheid valt er dus een vrij sterke tegenstelling op te tekenen: een zeer strikt geformuleerde talenbeleidsnota staat er tegenover opvallend vaag geformuleerde eindtermen Nederlands (cf. Delarue 2011: 8-9).

3. In de praktijk: hoe denken en handelen leerkrachten zelf?

De (veeleer theoretische) tweedeling tussen ‘taalbewakers’ en ‘taalbegeleiders’, zoals ze in de vorige paragraaf werd gemaakt, is in de praktijk veel minder absoluut: veel leerkrachten lijken tussen de twee visies in te zitten. Enerzijds erkennen ze de belangrijke (en in zekere zin geprivilegieerde) rol van Standaardnederlands als taalvariëteit op school, maar anderzijds nuanceren ze dat belang ook, door ook aan andere taalvariëteiten bestaansrecht te verlenen. Een van de hoofdonderzoeksvragen in mijn huidige doctoraatsonderzoek aan de Universiteit Gent (2010-2016) is net hoe leerkrachten zelf denken en handelen als het over taalgebruik en taalvariatie gaat: hoe staan ze tegenover Standaardnederlands, tussentaal en dialect? Wat voor taalgebruik vinden ze acceptabel of net noodzakelijk in een klascontext? En welke rol zien ze weggelegd voor taalbeleid op school? Na een korte schets van het onderzoek sta ik wat

uitgebreider stil bij de kleine subgroep van informanten die ik in deze bijdrage wil belichten: acht leerkrachten uit een Gentse secundaire school (zie Delarue 2014 voor een uitgebreidere analyse van die Gentse informanten).

3.1. Schets van het onderzoek

3.1.1. Onderzoeksopzet

Het onderzoek waaruit in deze bijdrage een klein onderdeel wordt belicht, wil het taalgebruik van leerkrachten op twee verschillende manieren bestuderen: enerzijds vanuit een taalproductiestandpunt, anderzijds vanuit een taalperceptueel perspectief. Om beide perspectieven nader te kunnen bekijken, werden lessen bijgewoond en opgenomen (participerende observatie), en werden achteraf ook interviews afgenomen van de leerkrachten.

In deze bijdrage focus ik op een aantal interessante passages uit de interviews die met de leerkrachten werden afgenomen. Die interviews duurden gewoonlijk 30 tot 45 minuten, en behandelden vier thema's:

1. een inschatting van (het taalgebruik van) de leerlingen;
2. de opleiding van de leerkracht, en de plaats van (correct) taalgebruik en Algemeen Nederlands daarin;
3. de kennis en het (gepercipieerde) belang van taalbeleid;
4. de eigen talige achtergrond als leerkracht (welk taalgebruik in welke situaties?) en de talige verwachtingen ten aanzien van zichzelf (als leerkracht) en anderen.

3.1.2. Selectie van de informanten

Het onderzoek werd in totaal bij 82 leerkrachten uitgevoerd, op 21 verschillende basis- en secundaire scholen in 10 verschillende steden: de vijf Vlaamse provinciehoofdsteden (Brugge, Gent, Antwerpen, Leuven en Hasselt) enerzijds, en vijf kleinere 'centrumsteden' (Ieper, Eeklo, Turnhout, Vilvoorde en Beringen) anderzijds, die inwoners uit de omliggende dorpen en gemeenten aantrekken.

Aan de scholen die aan het onderzoek konden deelnemen, werden daarnaast enkele bijkomende criteria gesteld: alle scholen moesten behoren tot de katholieke koepel van het gesubsidieerd vrij onderwijs, en enkel aso-afdelingen kwamen voor het onderzoek in aanmerking. Daarnaast werd ook geselecteerd op het aantal anderstaligen: om de 'problematiek' rond meertaligheid en de impact van thuistalen anders dan het Nederlands op het schoolse taalgebruik zoveel mogelijk los te koppelen van het hier beschreven onderzoek, werden in principe enkel scholen geselecteerd waarbij het

aantal anderstaligen voldoende klein was. Omdat de scholenselectie aan dergelijke strikte criteria was gekoppeld, werden er voor de selectie van de leerkrachten binnen die scholen geen criteria geformuleerd inzake leeftijd of geslacht. De leerkrachten die uiteindelijk meewerkten aan het onderzoek, werden meestal door de directeur of de taalbeleidscoördinator geselecteerd – hetzij via een open vraag aan het volledige korps, hetzij via een gerichte vraag aan een aantal leerkrachten¹.

3.1.3. *Profielschets Gentse informanten*

In Gent werd, naast een katholieke basisschool, ook een katholieke secundaire school bezocht. De school heeft een sterk vrouwelijk publiek en omvat enkel een aso-afdeling. Er zijn erg weinig anderstalige leerlingen op de school (4,9% volgens cijfers van februari 2012). In het doorlichtingsverslag worden de initiatieven rond taalbeleid geprezen als een voorbeeld van goede praktijk en de onderwijsinspectie looft het verzorgde taalgebruik van leerkrachten én leerlingen. Na overleg met de taalbeleidscoördinator van de school stemden acht leerkrachten in met deelname aan het onderzoek: vier uit het derde jaar aso, vier uit het zesde jaar aso. Twee van hen zijn mannen, zes vrouwen, en de leeftijd van de leerkrachten varieert tussen 26 en 60 jaar. Afgezien van twee leerkrachten wiskunde, zijn het allemaal leerkrachten ‘talen’ (Nederlands, Grieks) of ‘humane wetenschappen’ (geschiedenis, godsdienst).

3.2. *Casestudy: leerkrachten secundair onderwijs in Gent*

In de loop van de diepte-interviews die, telkens na de lesobservatie, werden afgenomen met alle betrokken leerkrachten, werd aan die leerkrachten onder meer drie keer gevraagd om – zonder het in die specifieke bewoordingen te formuleren – te omschrijven wat ‘standaardtaal’ (of ‘Algemeen Nederlands’) voor hen betekent, welke norm ze voor zichzelf naar voren schuiven en hoe ze zowel zichzelf als de leerlingen binnen (of net buiten) die norm positioneren:

- *aan het begin van het interview, met betrekking tot de leerlingen:* spreken de leerlingen standaardtaal? / verwacht u van de leerlingen dat ze standaardtaal spreken?
- *met betrekking tot het beleid:* moet er overal op school standaardtaal gesproken worden?
- *met betrekking tot de leerkracht zelf:* spreekt u standaardtaal?

In wat volgt, wordt kort overlopen wat voor antwoorden de Gentse leerkrachten op deze vragen gaven, om op die manier hun standaardtaaldiscours bloot te leggen: hoe ze het begrip ‘standaardtaal’ interpreteren, en hoe ze er op erg verschillende manieren mee omgaan.

3.2.1. *Inschatting van het (standaard)taalgebruik van leerlingen*

Voor de meeste leerkrachten blijken de leerlingen het vrij behoorlijk te doen. Afgezien van een dalende woordenschatkennis en problemen met zinsbouw, zijn de leerkrachten vrij tevreden. Als het over gesproken taalgebruik gaat, wordt vooral benadrukt dat het taalgebruik spontaan, respectvol en beleefd moet zijn, eerder dan correct of accentloos. Wanneer het taalgebruik van de leerlingen expliciet moet worden gekarakteriseerd of benoemd, treden er duidelijke verschillen op: voor sommigen spreken de leerlingen Algemeen Nederlands of sluit het er dicht bij aan, voor anderen is het tussentaal. Dat tussentaalgebruik wordt dan wel mild beoordeeld: het is vooral belangrijk dat de leerlingen geen (Gents) dialect gebruiken binnen de klascontext.

3.2.2. *Evaluatie van het standaardtaalideaal in de talenbeleidsnota's*

De meeste leerkrachten onderschrijven de stelregel van het taalbeleid dat het Standaardnederlands in principe de enige passende schoolvariëteit is. Daarbij valt op – net als in de andere interviews in het corpus trouwens – dat vooral de veeleer sloganeske taal uit de beleidsnota van Vandenbroucke (2007) is blijven hangen, mede dankzij allerhande nascholingen en brochures: het klassieke adagium “elke leerkracht is een taalleerkracht” wordt erg vaak gedebiteerd tijdens interviews, al blijken de meeste leerkrachten voor het overige amper iets van taalbeleid af te weten of te kunnen vertellen hoe dat adagium dan precies vorm krijgt (of zou moeten krijgen).

3.2.3. *Inschatting van het eigen (standaard)taalgebruik*

In het vierde en laatste deel van het interview, waarin gepeild wordt naar hoe de leerkrachten hun eigen taalgebruik inschatten, krijgen alle leerkrachten de vraag of ze hun eigen taalgebruik tijdens het lesgeven al dan niet zouden karakteriseren als standaardtaal. Van de drie contexten die ik hier heb beschreven, is dit consequent de ‘gevoeligste’: hier zijn de leerkrachten zich er doorgaans terdege van bewust dat van hen correct Standaardnederlands wordt verwacht. Bovendien hebben ze, eerder in het interview, vaak al het standaardtaaldiscours van de talenbeleidsnota's van de overheid onderschreven, zodat toegeven dat je als leerkracht géén standaardtaal spreekt een duidelijke afwijking van de verwachtingen van je werkgever impliceert. Het is boeiend om de diverse manieren te zien waarop leerkrachten met dat verschil tussen beleid en praktijk omgaan, en hoe ze richting proberen te geven aan het discours dat ze in het interview opbouwen. In de groep Gentse informanten zijn er ruwweg drie mogelijke strategieën aan te wijzen die leerkrachten (kunnen) inzetten om hun inschatting van standaardtaal en hun eigen (standaard)taalgebruik met elkaar te verbinden:

1. *Standaardtaal als een te formele variëteit.* Sommige leerkrachten benadrukken dat het Standaardnederlands belangrijk is, maar dat het een te formele variëteit is om

in een klascontext in te zetten. Leerkrachten leren hun leerlingen steeds beter kennen in de loop van het schooljaar, bouwen een band met hen op, en standaardtaal past voor sommige leerkrachten niet in die wat informelere klascontext.

2. *Verbreding van de norm / van wat acceptabel is in een klascontext.* Andere leerkrachten antwoorden wat ontwijkend op de vraag of ze standaardtaal gebruiken bij het lesgeven, door te stellen dat ze “hun best doen”, en “zeker geen dialect” spreken. Door dat niet-dialectische karakter te onderstrepen, rekken ze tegelijk de norm van ‘goed taalgebruik in de klas’ uit: niet enkel vlekkeloze standaardtaal is mogelijk in de klas, maar ook andere vormen van taalgebruik (die door sommigen als tussentaal zouden worden gecatalogeerd).
3. *Cognitieve dissonantie.* In de twee vorige strategieën slagen de leerkrachten erin om hun discours met betrekking tot standaardtaal vrij ‘incidentloos’ op te bouwen: dat ze het standaardtaaldiscours van de overheid onderschrijven, kunnen ze rijmen met het feit dat ze zelf (naar eigen zeggen) niet volledig standaardtalig spreken bij het lesgeven, door standaardtaal te formeel te noemen, of door de reikwijdte van de norm te verbreden. Die incidentloze discoursopbouw is echter niet van toepassing op alle interviews: soms raakt een leerkracht wat in de knoop wanneer hij of zij de diverse (talige en andere) verwachtingen en vereisten met elkaar moet combineren, en botsen verschillende definities van het begrip ‘standaardtaal’ met elkaar: een vrij strenge, descriptieve definitie tegenover een ruimere (variatievriendelijkere) definitie bijvoorbeeld. Die kloof tussen de beide definities kan leiden tot wat in de psychologie ‘cognitieve dissonantie’ wordt genoemd: een onaangenaam gevoel van spanning en frustratie dat ontstaat wanneer mensen worden geconfronteerd met informatie die hun eigen overtuigingen, normen of waarde tegensprekt. Automatisch treedt dan een psychisch mechanisme in werking, dat die spanning zo snel mogelijk wil wegwerken – in dit geval door een van de twee definities resoluut af te wijzen².

4. Conclusie: leerkrachten in een ‘tussenpositie’

Uit het voorgaande mag blijken dat leerkrachten op verschillende manieren in een ‘tussenpositie’ blijken te zitten. Enerzijds zitten ze tussen beleid en praktijk in, met aan de ene kant een erg strikt beleid, eenzijdig georiënteerd op het Standaardnederlands, en aan de andere kant een complexe klaspraktijk gekenmerkt door diversiteit en taalvariatie. Anderzijds zitten leerkrachten ook ergens tussen standaardtaal en géén standaardtaal in: op abstract niveau vinden ze het Standaardnederlands doorgaans wel belangrijk en lijkt het erop dat de boodschap uit het taalbeleid van de overheid succesvol is doorgesijpeld, maar in concrete situaties verandert het discours vaak. Dan geven de meeste leerkrachten aan dat ze geen ‘echte’ standaardtaal spreken, en geven ze een andere invulling aan het begrip: door het te verbreden (“alles wat geen dialect is”) en door het voor te stellen als minder noodzakelijk voor alle situaties (“enkel in

instructie”, “creëert een afstand”, “te formeel”). Tot slot zitten ze ook tussen de rollen van ‘taalbewaker’ en ‘taalbegeleider’ in: ze onderstrepen het belang van een norm, maar benadrukken dat het een relatieve en buigbare norm is, en dat leerkrachten zelf hun eigen norm (moeten) kunnen bepalen. Dat vereist natuurlijk dat leerkrachten de nodige kennis opdoen en het nodige bewustzijn ontwikkelen om hun eigen taalgebruik en dat van hun leerlingen adequaat in te kunnen schatten, een belangrijke taak die voor de Vlaamse lerarenopleidingen is weggelegd.

Referenties

- Absillis, K., J. Jaspers & S. Van Hoof (eds.) (2012). *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams*. Gent: Academia Press.
- Delarue, S. (2011). “Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik”. In: *Studies van de Belgische Kring voor Linguïstiek*, jg. 6, p. 1-20.
- Delarue, S. (2014). “Contrasterende (standaard)taalideologieën bij Vlaamse leerkrachten: een Gentse casestudy”. In: *Handelingen van de Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis*, jg. 67, p. 219-248.
- Smet, P. (2011). ‘Samen taalgrenzen verleggen. Conceptnota’. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf.
- T’Sas, J. (2012). “Zet een taalagent op die scholen!”. In: *De Standaard*, 21 november 2012, p. 4.
- Van Istendael, G. (2008). “Plezier en pijn van het Nederlands”. In: *Samen beleid maken in het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Beleidscahier 3*. Brussel: Ministerie van Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, p. 29-33.
- Vandenbroucke, F. (2007). ‘De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken’. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomain/nieuwsflash/berichten/talennota.pdf>.

Noten

¹ Dat de steekproef afhangt van de bereidwilligheid van leerkrachten om aan het onderzoek mee te werken, kan gezien worden als een potentieel vertekende factor in zowel het onderzoek als in de resultaten die eruit getrokken worden. Die bereidwilligheid zou er immers op kunnen wijzen dat de leerkrachten een meer uitgesproken mening hebben over de specifieke taalvariëteiten (tussentaal, maar ook standaardtaal of dialect) dan de gemiddelde Vlaamse leerkracht (cf. Delarue 2013).

² Karakterisering en als ‘cognitieve dissonantie’ lijken misschien te impliceren dat leerkrachten als personen met een psychologisch deficit worden beschouwd, die niet rationeel kunnen nadenken over wat ze zeggen. Dat is natuurlijk niet de bedoeling: die dissonantie is veeleer symptomatisch voor de moeilijke situatie waarin leerkrachten in Vlaanderen verkeren en waarin ze zich staande moeten houden. Leerkrachten zijn als het ware de speelbal van een erg strikt taalbeleid en krijgen daarbinnen weinig ruimte om adequaat in te spelen op wat er allemaal in het klaslokaal gebeurt. Met andere woorden: als het beleid en de praktijk dermate ver van elkaar staan dat ze amper op elkaar betrokken zijn, creëert dat *de facto* een dissonante situatie en (dus) inconsistent gedrag – en daarvoor kan niet met een beschuldigende vinger in de richting van de leerkracht worden gewezen.

Ronde 6

Jan Uyttendaele

Contact: jan.uyttendaele@gmail.com

Taalbeschouwing volgens de nieuwe eindtermen Nederlands

Sinds 2010 worden er nieuwe eindtermen voor taalbeschouwing (en aangepaste leerplannen) ingevoerd. In de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs zijn die nu al van kracht en in de derde graad worden ze binnenkort van toepassing, in 2014 in het vijfde jaar en in 2015 in het zesde jaar. Daardoor komt er niet alleen een doorlopende lijn in het grammaticacurriculum (van lager onderwijs tot eind secundair onderwijs), maar bovendien verschuift het zwaartepunt van de taalbeschouwing naar de bovenbouw van het secundair onderwijs (tweede en derde graad). Tijdens deze sessie willen we eerst kort ingaan op de taaldidactische uitgangspunten van de nieuwe eindtermen, de vernieuwde inhoudelijke opbouw van het curriculum en de nieuwe leerplannen waarin deze eindtermen zijn opgenomen. Daarna zullen we door middel van een uitgewerkt lesvoorbeeld rond ‘modaliteit’ laten zien hoe we daarbij concreet in de klas te werk kunnen gaan.

De nieuwe eindtermen Nederlands hebben dus enkel betrekking op het domein taalbeschouwing. Wat was daarmee aan de hand?

De taalbeschouwing en dan met name de zinsontleding en de woordbenoeming stonden in het basisonderwijs al lang op de helling. Enerzijds was er de constatering dat uit wetenschappelijk onderzoek een aantal keren was gebleken dat deze onderdelen weinig bijdroegen tot de taalbeheersing van kinderen. Anderzijds had het onderzoek

naar het abstractievermogen van kinderen herhaaldelijk duidelijk gemaakt dat zulke onderwerpen niet thuishoorden in het basisonderwijs. Meer nog: dat de vereiste abstractiegraad hiervoor bij de meerderheid van de leerlingen pas bereikt wordt rond 14 à 15 jaar en dat de zinsontleding en de woordbenoeming daarom beter in de tweede graad van het secundair onderwijs aan bod zouden komen.

In de nieuwe eindtermen Nederlands voor het basisonderwijs werd het aantal grammaticale termen en begrippen drastisch beperkt. In het 'syntactische domein' staan maar vijf termen/begrippen meer: 'zin', 'zinsdeel', 'onderwerp', 'persoonsvorm' en 'woordgroep'. Bovendien besliste de Vlaamse overheid dat de samenhang tussen de eindtermen basisonderwijs en secundair onderwijs (verticale samenhang) moest verbeteren en dat er een betere concordantie tussen verschillende taalvakken moest worden gerealiseerd (horizontale samenhang). De nieuwe eindtermen moesten dus niet alleen zorgen voor een betere afstemming van de eindtermen Nederlands en moderne vreemde talen, maar ook voor een duidelijk doorlopende leerlijn voor taalbeschouwing van het basisonderwijs over de eerste en de tweede graad naar de derde graad van het secundair onderwijs. Dat heeft geleid tot de volgende wijziging in de eindtermen Nederlands voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Onder de rubriek 'syntactisch domein' worden er in de eindtermen Nederlands voor de A-stroom nog maar vier zinsdelen genoemd: 'onderwerp', 'persoonsvorm', 'lijdend' en 'meewerkend voorwerp'. (De aanwezigheid van lijdend en meewerkend voorwerp in dit lijstje, wordt in de "Uitgangspunten" gemotiveerd als dienstverlening aan het vak Frans, waar men kennis van die begrippen wenselijk acht.)

In de nieuwe eindtermen taalbeschouwing voor de tweede graad wordt het syntactische domein uitgebreid met nieuwe zinsdelen. Daar is nu sprake van "de belangrijkste zinsdelen waaronder gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk; onderwerp; noodzakelijke aanvullingen: lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp; bijwoordelijke bepalingen". Volstrekt nieuw voor de leerlingen van de tweede graad is dus niet alleen de bijwoordelijke bepaling, maar ook het gezegde (met het onderscheid tussen naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde). Dat is toch wel een niet te onderschatten wijziging: terwijl dit onderscheid vroeger al aan de orde kwam in het basisonderwijs, wordt het nu in de eindtermen pas geïntroduceerd in het secundair onderwijs, en dan nog wel in de tweede graad.

Overigens wordt het 'Taalstelsel' nog uitgebreid met een aantal andere zaken. We citeren uit de eindtermen voor de tweede graad also uit het syntactische domein:

"woordgroepen

- woordgroepen: zelfstandignaamwoordgroep en werkwoordgroep;
- onderscheid tussen woordgroep en zinsdeel;

zinsdelen: de belangrijkste zinsdelen waaronder;

- gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;

- onderwerp;
- noodzakelijke aanvullingen: lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
- bijwoordelijke bepalingen;

zin

- zinstypen waaronder mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;
- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevenschikte en ondergeschikte zinnen;
- hoofdzinnen en bijzinnen”

In de eindtermen voor de derde graad worden dezelfde rubrieken overgenomen, maar worden de concrete termen achterwege gelaten (met uitzondering van ‘zinstypen in relatie tot taalhandelingen’ in de rubriek ‘zin’). Als je dit lijstje bekijkt, dan kun je alleen maar constateren dat er in de tweede en de derde graad heel wat aandacht naar de zinsontleding zal moeten gaan. Maar dat blijkt onvoldoende uit de nieuwe leerplannen Nederlands voor de tweede en de derde graad. Ook over de spreiding van die leerstof over de twee graden komen we in die leerplannen weinig te weten.

Als ‘nevenproduct’ bij de actualisering van de eindtermen taalbeschouwing Nederlands werd door de entiteit Curriculum van het Departement Onderwijs een ‘Advieslijst taalbeschouwelijke termen’ samengesteld, die meer duidelijkheid en het liefst ook eenvormigheid in de gebruikte terminologie wil bereiken. Deze advieslijst, die geheel vrijblijvend is en op geen enkele manier verplichte termen wil opleggen, werd recent nog herzien en verbeterd.

Hoe het taalbeschouwingsonderwijs heel concreet in de klas kan verlopen, wordt gedemonstreerd in ons lesvoorbeeld. We kozen daarbij voor het onderwerp ‘modaliteit’, dat in de eindtermen en in de leerplannen op verschillende plaatsen wordt genoemd. De les is in de eerste plaats bedoeld voor het aso, maar kan gemakkelijk aangepast worden voor gebruik in kso- en tso-richtingen. In die studierichtingen beperken de eindtermen zich tot het *herkennen en onderzoeken* van taalverschijnselen. Het leerplan van het VVKSO signaleert wel dat “voor bepaalde leerlingen van kso en tso ook benoeming van bepaalde aspecten en het kunnen geven van de juiste term belangrijk (kan) zijn” (47). Bovendien lezen we in de toelichting bij de termenlijst: “Termen die leerlingen niet moeten kennen, kunnen – indien dat gewenst is – door de leraar wel gebruikt worden.” (51) De leerkracht kan er dus zelf over oordelen of het nuttig is om een bepaalde term in de klas te introduceren.

Het uitgewerkte lesvoorbeeld over ‘modaliteit’ is te vinden op de website van *KlasCement*, het leermiddelennetwerk van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming. Zie: <http://www.klascement.be/artikels/47415/?previous>

Referenties

- 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. (2013). “Tegen het leed dat grammatica heet”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXXIV-XXXIX.
- Departement Onderwijs & Vorming (2012). ‘Advieslijst Taalbeschouwelijke Termen Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/talenbeleid/advieslijst-2012/advieslijst-taalbeschouwelijk-termen-nederlands-2012-final.pdf>.
- Devos, F. (2012). “Grammatica in het Vlaamse lager en secundair onderwijs: een verkennend attitude-onderzoek bij leerkrachten”. In: *Onze Taal*, jg. 51, nr. 5, p. 134-137.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven: Garant.
- Ros, H. (2006). “Het grote misverstand. De plaats van grammatica in de eindtermen”. In: *Impuls*, jg. 37, nr. 2, p. 85-89.
- T’Sas, J. e.a. (1997). ‘Neejandertaal’. Antwerpen: Deurne: Wolters Plantyn. Online raadpleegbaar op: <http://www.neejandertaal.be/>
- Uyttendaele, J. (2013). “Taalbeschouwing volgens de nieuwe eindtermen en het nieuwe leerplan Nederlands voor de tweede graad aso-kso-tso (VVKSO)”. In: *Leerrijk*. Mechelen: Plantyn. Online raadpleegbaar op: <http://www.leerrijk.be/Artikels/index.aspx?id=070bace0-3f42-443d-8f41-7a629913c9ed>.
- Van Vooren, V. & F. Devos (2008). “Grammaticaonderwijs: het grote zeer”. In: *Over Taal*, jg. 47, nr. 4, p. 90-92.

Ronde 7

Loes Bazen

Eerste Christelijk Lyceum, Haarlem

Contact: loesbazen@gmail.com

Taalbeschouwing en taalkunde als kennismaking met wetenschappelijk onderzoek in de bovenbouw

1. Inleiding

Hebben tweetalige kinderen een taalachterstand? Praten dieren, net als mensen? Bestaat er een talenknobbel? Spreken mannen anders dan vrouwen? Afasie: wat laat het zien over taal en hersenen? Waarom kunnen Engelsen geen 'u' zeggen? Aansprekende vragen die zich uitstekend lenen voor een kennismaking met wetenschappelijk onderzoek in de bovenbouw van het vwo. In dit geval zijn de vragen afkomstig uit *de Taalcanon* (Boogaard & Jansen 2012), maar dergelijke vragen zijn op vele plaatsen te vinden of kunnen leerlingen zelf formuleren. Tijdens deze workshop bespreken we hoe we leerlingen kennis kunnen laten maken met taalkundige en taalbeschouwende onderwerpen, en hoe de vragen die leerlingen daarbij stellen of tegenkomen omgezet kunnen worden in wetenschappelijke vraagstukken waar ze mee aan de slag kunnen.

2. Leerlingen kennis laten maken met de theorie

De behandeling van taalbeschouwelijke en taalkundige onderwerpen (die verder gaan dan grammatica in dienst van spelling en stijl) is lang niet op alle scholen vanzelfsprekend. Om een idee te krijgen van wat er zoal gebeurt op dat vlak, zullen we met de deelnemers aan deze workshop kort inventariseren hoe dat zit op hun school. Wellicht worden taalkundige of taalbeschouwende onderwerpen ingebed in andere onderdelen van het schoolvak Nederlands, worden er speciale modules of projecten aan besteed, of komen deze onderwerpen in het geheel niet aan de orde. Mocht u een voorbeeld van een opdracht met een taalbeschouwend of taalkundig onderwerp mee kunnen nemen naar de bijeenkomst, wordt dat zeer op prijs gesteld.

Intussen is er heel wat te vinden om leerlingen kennis te laten maken met taalkundige en taalbeschouwende onderwerpen. Dat taalkunde een waardevolle aanvulling op het bovenbouwprogramma in het vwo zou kunnen zijn, concludeerden bijvoorbeeld de auteurs van de methode *Taalkunde voor de tweede fase* (Hulshof, Rietmeijer &

Verhagen 2006); een methode die, zo bleek uit een korte enquête, door leerlingen in 4-vwo zeer wordt gewaardeerd. Een andere plaats waar inhoud voor taalbeschouwende of taalkundige lessen kan worden gevonden, is bijvoorbeeld de website van de eerder genoemde *Taalcanon*. Ook in het tijdschrift *Onze Taal* en op de website van het genootschap ‘Onze Taal’ is veel te vinden, en voor meer praktische invulling van lessen bieden de oefenopgaven op de site van ‘de Taalkunde Olympiade’ veel stof (de adressen staan hieronder genoemd). Het bespreken van deze en andere bronnen, en de bijdrage of aanvullingen van de deelnemers vormen het eerste deel van deze workshop.

3. Kennismaken met de wetenschap; de praktijk

Voor een groot aantal leerlingen blijken de lessen met een taalbeschouwende en/of taalkundige inhoud zeer inspirerend, zozeer zelfs dat dit in een aantal gevallen leidt tot bijvoorbeeld de keuze voor een dergelijk onderwerp in het profielwerkstuk (het PWS). Voor met name leerlingen in het vwo geldt vaak dat het PWS een eerste echte kennismaking is met wetenschappelijk onderzoek, waar ze in de meeste gevallen in hun vervolgstudie veelvuldig mee te maken zullen krijgen. Het doel van het PWS is tweeledig: het laat de leerling zich enerzijds verdiepen in theoretische kennis, en toetst de leerlingen anderzijds op vaardigheden, zoals het opzetten van onderzoek, experimenteren, analyseren, beschrijven en presenteren. Taal leent zich daarmee uitstekend als onderwerp voor dit werkstuk of voor een vergelijkbare onderzoeksopdracht in de bovenbouw van het vwo.

Een voorbeeld van een dergelijk profielwerkstuk is ‘Tweetalige kinderen, wat zijn de cognitieve voordelen?’ van Mikki Richert en Robin Smits (2014). De belangrijkste vraag die in dit werkstuk behandeld wordt, is of leerlingen die successief tweetalig zijn opgevoed in het voordeel zijn bij het uitvoeren van inhibitietaken (het vermogen niet te handelen naar of bij een bepaalde prikkel) ten opzichte van eentalige kinderen. Dat is eveneens een deelvraag in onderzoek dat op dit moment onder leiding van dr. Elma Blom gaande is aan de Universiteit Utrecht. De samenwerking van de leerlingen met promovendi in deze onderzoeksgroep heeft geleid tot een mooi werkstuk, met gebruikmaking van tests die ook in de studie in Utrecht worden ingezet. Opvallend was dat deze onderzoekstaken door leerlingen goed af te nemen waren, en interessante, bruikbare data opleverden voor een statistische analyse. Twee gebruikte, op inhibitie gerichte taken met de omschrijvingen zoals die in het profielwerkstuk zijn opgenomen, staan hieronder ter illustratie afgebeeld (figuur 1). In het tweede deel van deze workshop bekijken we deze en een aantal specifiek taalgerichte taken die door leerlingen gebruikt kunnen worden bij het doen van taalkundig of taalbeschouwend onderzoek.



Sky Search

Bij deze test moeten de kinderen uitsluitend op zoek gaan naar de ruimteschepen die hetzelfde zijn. De niet gelijke paarjes moeten genegeerd worden. Dit testje is ontworpen door de Universiteit Utrecht speciaal om inhibitiesvermogen te onderzoeken.

ROOD	PAARS	ORANJE	GEEL
BLAUW	ORANJE	PAARS	ROZE
GROEN	GEEL	ZWART	ORANJE
ROZE	PAARS	ROZE	GROEN
ZWART	GROEN	BLAUW	PAARS

Stroop Test

Deze test is alom bekend. Er is sprake van inhibitie omdat de impuls om het woord wat er staat te lezen onderdrukt moet worden. Slechts de kleur van het woord telt. We hebben ervoor gekozen om de test zelf samen te stellen, omdat we geen geschikte test op internet konden vinden.

Figuur 1: De Sky Search en de Stroop Test (uit: Richert & Smits 2014).

Referenties

Publicaties

- Boogaard, M. & M. Jansen (red.) (2012). *Alles wat je altijd al had willen weten over taal. De taalcanon*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Richert, M. & R. Smits (2014). 'Tweetalige kinderen, wat zijn de cognitieve voordelen?'. Profielwerkstuk vwo, Eerste Christelijk Lyceum, Haarlem.

Websites

- <http://www.taalcanon.nl/>
- <https://onzetaal.nl/>
- <http://onderwijs.leidenuniv.nl/honoursacademy/olympiade/>

Marcella Veldthuis
Deltion College, Zwolle
Contact: marcellaveldthuis@hotmail.com

Spelenderwijs woordwijs: van memoriseren naar een *web-based game*

1. Inleiding

“Mijn spelen is leeren, mijn leeren is spelen, En waarom zou mij dan het leeren vervelen?”, schreef Hieronymus van Alphen al eeuwen geleden in *Kleine Gedichten voor Kinderen*. Een leerling die in de klas zit te spelen, wordt door de docent doorgaans snel tot de orde geroepen. Spelletjes kunnen echter oplossingen bieden voor een ervaren probleem of de motivatie verhogen om een probleem aan te pakken. Deze presentatie geeft de resultaten weer van een onderzoek naar de inzet van een digitaal woordenschatspel als mogelijk motiverende (huis)werkvorm.

2. Achtergrond

Bij het onderzoek is uitgegaan van de volgende uitgangspunten:

- leerlingen geven niet altijd evenveel blijk van motivatie om hun woordenschat uit te breiden;
- leerlingen lijken wel degelijk intrinsiek gemotiveerd om (digitaal) spelletjes te spelen.

Er is daarom gezocht naar een manier om de motivatie om te spelen in te zetten voor het aanleren van lesstof; in dit geval voor woordenschatuitbreiding.

Woordenboek *Van Dale* definieert woordenschat als “al de woorden van een taal of van een persoon”. Een twaalfjarig kind kent receptief 17.000 woorden (SLO 2014). Receptieve woordenschat is bepalend voor tekstbegrip. Om de betekenis van een tekst te kunnen begrijpen, moet een leerling minstens 85% van de inhoudswoorden en 35% van de functiewoorden kennen (Schijf 2009: 134). Een Nederlandse volwassene kent receptief tussen 50.000 en 70.000 woorden (SLO 2014). Dat betekent dat een brugklasleerling die op het vwo begint, bij het in ontvangst nemen van zijn diploma, zijn woordenschat ongeveer moet hebben verdrievoudigd.

Een spel kan gezien worden als een vrijwillige poging om overbodige hindernissen te overwinnen (McGonigal 2011: 35). Een *game* ontnemt de speler namelijk de mogelijkheid om op de meest logische en efficiënte wijze te werk te gaan. Elk spel bevat vier kenmerken (McGonigal 2011: 90; Renger 2013):

1. een doel;
2. regels;
3. vrijwillige deelname;
4. een terugkoppelingssysteem.

Games worden vaak beschouwd als tijdverdrijf, als iets leuks ter ontspanning. Het is echter een misvatting dat *games* ‘leuk’ zijn. 80% van de tijd is *gamen* helemaal niet leuk (Renger 2011). *Gamers* falen voortdurend: ze kunnen geen speelkaarten meer verplaatsen, weten de beste *racetijd* niet te verbeteren of worden verscheurd door een horde moordlustige zombies. Toch krijgen *games* het voor elkaar dat spelers blijven spelen; het na de zoveelste *game over* opnieuw proberen.

Gamers ervaren *flow*, een begrip dat psycholoog Csíkszentmihályi (1999) introduceerde om de geestestoestand te beschrijven waarbij iemand volledig opgaat in zijn bezigheden. Ze lijken intrinsiek gemotiveerd om te spelen. Uit de literatuur zijn drie terugkomende aspecten te destilleren die zorgen voor motivatie. Het eerste aspect is een duidelijk omschreven doel met tussenstappen. *Games* voorzien spelers van een stappenplan om de *game* uit te spelen. Met dat plan wordt de relevantie en het belang van elke afzonderlijke stap duidelijk (Renger 2011). Door het welomschreven doel en de achtereenvolgende stappen hebben *games* een ingebouwde productiviteitsgarantie (McGonigal 2011: 78-79). Het tweede is een uitdagende en productieve opdracht. Iedere stap die de speler zet, staat in dienst van het einddoel. Elk van die stappen is lastiger dan de vorige: moeilijk genoeg om betrokkenheid en motivatie op te wekken, maar altijd mogelijk en haalbaar (McGonigal 2011: 80). Een derde aspect is directe feedback. *Games* laten bij elke actie aan spelers zien hoe ze presteren, zowel op spelniveau als in vergelijking met anderen.

Een spel biedt een kader voor het reguleren van gedrag, viert successen op uitbundige wijze en presenteert een concreet doel, haalbaar stappenplan, productieve opdracht en directe feedback. Bij een woordenschat*game* weten leerlingen wat van ze verwacht wordt en wat ze moeten doen om het doel te bereiken. Leerlingen maken zich geen zorgen over gemiddeldes, maar zijn bezig met opbouw van punten. Die opbouw wordt zichtbaar gemaakt door voortdurende directe feedback. Leerlingen mogen falen en kunnen kiezen om een level opnieuw te spelen, waarmee woorden op een effectieve manier herhaald worden. De *game* is daarmee geen doel op zich, maar een middel of werkvorm die mogelijk kan motiveren.

3. Taal Telt

Om te onderzoeken of een spel een motiverende huiswerkvorm is, is een digitaal woordenschatspel gemaakt: *Taal Telt*. Het spel maakte tijdens het onderzoek geen deel uit van het curriculum op school, maar er was sprake van een kleinschalige pilot buiten het gegeven huidige onderwijs. Het kleinschalige karakter en de rijke dataset boden de mogelijkheid om het gebruik en ontwerp van een woordenschatspel heel precies te verkennen.

Enkele leerlingen uit vwo-4 hebben *Taal Telt* gespeeld en feedback gegeven. Het onderzoek heeft zowel kwalitatieve aspecten opgeleverd, in de vorm van gegenereerde speeldata, als kwantitatieve aspecten, in de vorm van enquêtes die na een testperiode voorgelegd werden aan leerlingen. Bij een woordenschatspel zijn er echter niet alleen ‘leerling-gebruikers’, maar ook docenten. Aan enkele docenten is daarom in interviews om feedback gevraagd.

Uit de verzamelde gegevens blijkt dat leerlingen het spel een leuke manier van leren vinden, dat de algehele manier van spelen fijn was en dat het prettig was dat de woordenschat werd uitgebreid. Wel zouden ze meer variatie en medespelers willen en geven ze aan dat het wenselijk is om extrinsiek motiverende elementen toe te voegen. De geïnterviewde docenten hebben aangegeven dat het spel hun leerlingen zou aanspreken. Ze zien vooral toepassingsmogelijkheden als huiswerkvorm. Daarnaast geven ook zij aan dat het goed zou zijn om extrinsiek motiverende elementen toe te voegen.

In de presentatie wordt nader ingegaan op het onderzoek en op de bevindingen.

Referenties

- McGonigal, J. (2011). *Beter dan echt*. Amsterdam: Maven Publishing B.V.
- Renger, W.J. (2013). ‘Games as design language for teaching and learning: Willem Jan Renger at TEDxAmsterdamED 2013’. Online raadpleegbaar op: <http://www.youtube.com>.
- Renger, W.J. (2011). *Wat kunnen we leren uit games*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Schijf, G. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2014). *Woordenschat*. Enschede: SLO.

11. Taalvaardigheid

Stroomleiders

Jan Bonne (pedagogisch begeleider VVKSO)

Klaas Heemskerk (Stedelijk Gymnasium, Leiden)

Herlinde Debackere & Ilse Welvaert

Educo, Lochristi

Contact: herlinde.debackere@edugo.be

ilse.welvaert@edugo.be

Verhogen van taalvaardigheid als springplank naar een hoger welbevinden en grotere slaagkansen in het secundair onderwijs (technisch en beroepsonderwijs)

Wat schrijf je op een rapport van een leerling wiens leef- en leerhouding maar niet verbetert? Vraag jij je soms af wat je nog meer kunt doen om die houding te veranderen? Zit ook jij vaak met de handen in het haar als je leerlingen jou stomverbaasd aankijken als je iets uitlegt? Merk ook jij tijdens je verbeterwerk dat leerlingen compleet naast de kwestie antwoorden? Heb ook jij leerlingen in de klas die heel wat in hun mars hebben, maar dat amper kunnen uiten?

Misschien ligt het aan jou: had ik te weinig geduld met die leerling? Heb ik die leerstof toch wat te ingewikkeld aangebracht? Was mijn vraag op die toets te moeilijk of te vaag geformuleerd? Heb ik te weinig gedifferentieerd? Wellicht niet.

Waarom ligt het dan wel? Op onze school hebben we binnen het Gelijke Onderwijskansenbeleid een aantal initiatieven ontwikkeld, waarmee we een passend antwoord proberen te geven op bovenstaande vragen. Zijn het sluitende antwoorden? Neen, maar ze zijn gebaseerd op de volgens ons cruciale inbreng van onze leerlingen uit het technisch en beroepssecundair onderwijs. Bij onze leerlingen hebben deze initiatieven alvast hun nut bewezen: hun leer- en leefhouding verbeteren dankzij positieve en constructieve feedback en concrete tips. Onze leerlingen met grote taalachterstand krijgen extra ondersteuning op korte termijn, om op lange termijn zelfredzaam aan de slag te kunnen. Omdat maatschappelijke weerbaarheid steeds belangrijker wordt binnen en buiten de schoolmuren, zetten wij bij al onze leerlingen ook in op een betere schoolse en functionele taalvaardigheid. Op die manier willen wij het zittenblijven beperken en het welbevinden van onze leerlingen verhogen.

Ronde 2

Peter Van Damme

VSKO, DPB Gent

Contact: peter.vandamme@vsko.be

Alledaagse mysteries, aan de slag met informatieve teksten. ‘Lezen om te leren’

Ik was ongeveer achttien toen ik Louis Paul Boons *Mijn kleine oorlog* een eerste keer las. Iedereen zou dit boek moeten lezen, vond ik, en ik werd leerkracht Nederlands, omdat ik van literatuur hield en leerlingen uit het secundair onderwijs wou besmetten met deze liefde voor boeken en literatuur. Lezen kon je niet leren, vond ik, lezen was leven en omgekeerd.

Als jonge leerkracht in het technisch onderwijs leerde ik snel dat het curriculum vooral verlangde dat ik leerlingen heel wat strategieën bijbracht om verschillende zakelijke teksten te lezen. Strategieën die ik blijkbaar zelf had toegepast tijdens mijn studieloopbaan moest ik nu expliciteren aan mijn leerlingen. In leerplannen en handboeken stond hoe de leerlingen strategische en actieve lezers moesten worden.

Ondertussen geef ik les aan leerlingen die al jaren verschillende leesstrategieën aangeleerd krijgen. Het gaat om zinvolle en nuttige strategieën, maar toch lezen deze leerlingen niet goed genoeg, niet graag en onvoldoende. In deze lezing breng ik verslag uit van waar ik na 25 jaar onderwijspraktijk sta als ik leerlingen uit het secundair onderwijs non-fictionele teksten wil leren lezen, doen lezen en laten lezen.

Hoe weet je als leerkracht of jouw leesles krachtig is? Guthrie's *model for engagement in reading* (2008) was een eyeopener; het voegde heel wat structuur toe aan een intuïtieve leesdidactiek. De wetenschap heeft immers heel wat te vertellen over de kenmerken van een krachtige leesomgeving. Een aantal inzichten wil ik graag met de toehoorders delen aan de hand van uitgewerkte lesvoorbeelden en ambitieuze lesideeën.

Een leerkracht wordt uitgedaagd door een gevuld curriculum. Hoe kun je leesvaardigheid integreren met andere taalvaardigheden? Een leerkracht heeft leerlingen die niet zitten te wachten op de teksten uit het handboek.

In de lezing stel ik een lessenreeks voor die vertrekt vanuit een aantal ‘alledaagse mysteries’. De leerlingen willen het mysterie lezen en ze lezen de teksten op het beoordelende niveau (= het hoogste niveau). Het resultaat is een blog waarin zij mondeling

verslag uitbrengen van hun leestocht.

Hoe krijg je leerlingen aan het lezen en hoe laat je hen leeservaringen met elkaar delen? Twee uitdagende vragen die ik probeer te beantwoorden.

De lezer van deze tekst moet het als afsluiter doen met enkele citaten die aan bod zullen komen in of verband houden met de lezing:

- “Meneer, waarom lezen we op school alleen saaie teksten?” (Yannick, leerling uit Lokeren, 18 jaar, 2009).
- “The questions a student asks after reading a text are a better assessment than the questions that a student can answer about a text” (Pearson, speech in Nieuw-Zeeland, 2010).
- “Op de meeste scholen zijn de lessen leesvaardigheid gericht op het juist kunnen beantwoorden van vragen bij teksten. De toetsvorm is inmiddels onderwijsvorm geworden” (Fetsje Reinsma 2012, “De leerling als eigenaar van de leesvaardigheidslessen”, in: *Levende Talen Magazine*, nr 8).
- Enkele klaspraktijken die Guthrie aanraadt om de leesmotivatie te verhogen:
 - beloon inspanning eerder dan prestatie;
 - zorg voor onderzoeksprojecten;
 - laat open, door leerlingen geleide discussies over het lezen toe;
 - herken en erken de kloven tussen de leerlingen en de teksten;
 - maak verbindingen met de echte wereld;
 - ontwerp taken die de leerlingen kansen tot expressie geven;
 - ontwerp uitdagende taken (Guthrie, 2008, *Engaging Adolescents in Reading*; eigen vertaling).
- “Uit een grootschalig onderzoek van de University of London (Institute of Education) blijkt dat ‘reading for pleasure’ (lezen voor je plezier) bij leerlingen tussen 10 en 16 een zeer positieve impact heeft op hun woordenschat, spellingvaardigheden en... prestaties voor wiskunde” (Kris Van den Branden, “Het effect van leesplezier op woordenschat, spelling- en ... wiskundeprestaties”, online raadpleegbaar op: www.duurzaamonderwijs.com).
- “Meneer, waarom lezen we op school alleen simpele teksten?” (Andreas, leerling uit Lokeren, 16 jaar, 2012).

Ronde 3

Jean Jacobs

Pedagogische begeleidingsdienst secundair onderwijs

Contact: jacobs.jean@gmail.com

‘Kunt u dat nog eens herhalen?’ Bewust werken aan luistervaardigheidslessen en -toetsen op structurerend en beoordelend niveau

1. Inleiding

Luisteren is vaak nog het zwakke broertje onder de vaardigheden. Leraren vinden het niet eenvoudig om op een goede manier aan de luistervaardigheid van hun leerlingen te werken (Van Gorp 2014). Door de band trekken leraren in de klaspraktijk minder tijd uit voor luisteren dan voor lezen en schrijven. Daarbij komt nog dat luisteropdrachten vaak meteen gequoteerd worden met een cijfer, zonder dat er veel oefenmomenten aan de evaluatie voorafgaan. Terwijl er een uitgebreide literatuur bestaat over wat werkt in lees- en schrijfonderwijs is dat minder het geval voor luisteren. Wie er bijvoorbeeld *Levende Talen Magazine* en *Levende Talen Tijdschrift* op naslaat, merkt dat de meeste bijdragen handelen over lees- en schrijfvaardigheid en literatuur. Een heel enkele keer vindt de lezer er een bijdrage over luisteren en dan nog enkel voor vreemde talen.

In deze tekst en tijdens de HSN-sessie ga ik in op de criteria waaraan de opbouw van een goede luisteropdracht dient te beantwoorden. Ik richt me daarbij vooral op zakelijke luisterteksten, omdat leraren dikwijls op zoek zijn naar kwaliteitsvol materiaal dat ook nog eens afwisselend moet zijn. Leraren willen alleen maar terugvallen op nieuwsberichten. De vraag naar ander luistermateriaal dan enkel nieuwsfeiten is bijzonder groot. In deze sessie maken de deelnemers kennis met enkele schitterende websites die garant staan voor gevarieerde luisteropdrachten en luisterplezier – zie punt 8. Aan de hand van dat materiaal worden diverse luisterlessen uitgewerkt. Luisteren in combinatie met spreken komt niet aan bod, omdat leraren doorgaans wel de gelegenheid vinden om een tweegesprek, debat en discussie te organiseren waarbij er aandacht aan luisteren besteed wordt in de vorm van zelf- en peerevaluatieformulieren.

Voor de vier vaardigheden hechten de eindtermen en leerplannen Nederlands secundair onderwijs vooral belang aan de verwerkingsniveaus ‘structureren’ en ‘beoordelen’. Zeker voor luisteren is het niet evident om op die niveaus vragen te stellen. Vaak hoor je de klacht dat luistertoetsen te licht uitvallen en dat leerlingen daardoor overdreven

hoge scores halen. Het peilingonderzoek Nederlands (2011) voor de derde graad aso, kso, tso bevestigt die trend. Leerlingen presteren beter wanneer ze informatie letterlijk uit een tekst moeten selecteren (beschrijvend verwerkingsniveau) dan wanneer ze informatie moeten afleiden, combineren, ordenen, interpreteren of evalueren (structurerend en beoordelend verwerkingsniveau). Tot dezelfde conclusie komt het peilingsonderzoek voor het basisonderwijs (2014).

Hoewel de eindtermen voor de derde graad secundair onderwijs, op het vlak van verwerkingsniveau en doelpubliek, hogere eisen stellen dan aan het einde van het basisonderwijs, zijn er inhoudelijk duidelijke overeenkomsten tussen de peilingsresultaten aan het einde van het basisonderwijs en aan het einde van het secundair onderwijs:

- Niet alleen aan het einde van het basisonderwijs, maar ook aan het einde van het secundair onderwijs, slaagt een aantal leerlingen er niet in om op een beoordelend niveau om te gaan met wervende teksten of om het belangrijkste doel van een tekst te bepalen. Dat maakt hen kwetsbaar voor bijvoorbeeld reclame en de media die hier soms bewust op inspelen. Ze stellen zich vaak nog te weinig kritisch op ten opzichte van wervende teksten of de media. Een behoorlijk aantal leerlingen doorziet de bedoeling van de auteurs van dergelijke teksten niet.
- Leerlingen slagen er beter in om informatie rechtstreeks uit een tekst te selecteren dan om die informatie af te leiden uit de tekst. Het bewerken en ordenen van de informatie (en zeker het combineren van elementen), het leggen van verbanden en het interpreteren en beoordelen, is voor een aantal leerlingen nog te moeilijk.
- In beide onderwijsniveaus maken leerlingen in de luistertoetsen meer fouten bij open vragen dan bij gesloten vragen.

Aan welke criteria dient een goede luisterles en -toets te beantwoorden? Uit de eindtermen en leerplannen kunnen we onderstaande aandachtspunten afleiden (zie: 2). Door er bewust mee om te gaan, winnen toetsen én lessen aan diepgang. Voor alle duidelijkheid: het gaat hier om zakelijke luisterteksten, niet om fictie.

2. Verwerkingsniveaus

- a. *kopiërend niveau*: informatie uit de tekst letterlijk weergeven.
- b. *beschrijvend niveau*: via gerichte vragen op zoek gaan naar specifieke info uit de tekst, de info begrijpen, parafraseren, met eigen woorden navertellen, etc.
- c. *structurerend niveau*:
 - de boodschap of het thema van de (luister)tekst bepalen;
 - info uit verschillende zinnen en alinea's combineren en verbanden leggen;
 - hoofd- en bijzaken onderscheiden;

- feiten onderscheiden van meningen;
- soorten argumenten onderscheiden;
- omgaan met moeilijke woorden (toepassen van woordstrategieën);
- aard en structuur van de tekst begrijpen;
- de tekst samenvatten.

d. *beoordelend niveau*

- een eigen standpunt innemen tegenover de tekst;
- kritisch omgaan met beeldtaal;
- eigen mening toetsen aan die van de tekst;
- info uit verschillende teksten met elkaar vergelijken en verbanden leggen.

De eindtermen en leerplannen focussen op (c) en (d).

3. Luisterstrategieën

Daarnaast moet er aandacht zijn voor luisterstrategieën. Bij luisterstrategieën gaat het over oriënterend (voorspellen), zoekend (selectief), globaal, intensief en kritisch luisteren. Deze worden vaak nog te stiefmoederlijk behandeld. Al te vaak starten luisteropdrachten met de opgave: “Luister naar de tekst en beantwoord de volgende vragen”. Wat volgt, zijn dan vaak louter inhoudsvragen op beschrijvend niveau, waarbij leerlingen enkel de zoekende of intensieve luisterstrategie dienen toe te passen. Wat leraren wel trachten te doen in hun lessen wordt helaas niet altijd gereflecteerd in de luister-toets.

4. Planningsstrategie – OVUR

Luisterstrategieën hangen nauw samen met de leren leren-strategie OVUR: ‘oriënteren’, ‘voorbereiden’, ‘uitvoeren’ en ‘reflecteren’ – zeg maar: het zorgvuldig plannen van de hele luisteropdracht.

Bij *oriënteren* en *voorbereiden* gaat het om de volgende vragen: Met welk teksttype en welke tekstsoort hebben we hier te maken? Wat is het luisterdoel? Wie is de zender en wat zou zijn bedoeling kunnen zijn? Uit welke bron komt deze tekst? Wat weet ik al over het onderwerp? Welke vragen kan ik daarbij formuleren? De laatste twee vragen hebben te maken met het oproepen van de voorkennis. In zijn blog ‘Duurzaam onderwijs’ vraagt Van den Branden (2014) hiervoor expliciete aandacht. Een krachtige luisterles start met een interessante, uitdagende vraag. Onderwijzen en leren gaan in wezen over het maken van verbindingen: het verbinden van verschillende werelden; van de buitenschoolse en de schoolse wereld.

Het *uitvoeren* van de luistertaak zelf spitst zich toe op het onderscheiden van hoofden en bijzaken, de tekst begrijpen en verbanden ontdekken, leren omgaan met moeilijke woorden, verwijs- en verbindingswoorden begrijpen en interpreteren, aantekeningen maken, aard en structuur van de tekst opsporen en de tekst samenvatten, beeldtaal begrijpen en er kritisch mee omgaan. Van den Branden: “Bij de eerste beluistering noteren de leerlingen om te beginnen kort voor zichzelf wat ze denken dat het antwoord op de vraag is; ze vergelijken in duo’s hun nota’s met elkaar. Vervolgens kan er een klassikale discussie volgen, waarbij leerlingen beargumenteren waarom ze denken dat hun antwoord juist is. Uiteindelijk wordt het fragment een tweede keer beluisterd, waarbij de leerlingen vooral goed de aandacht dienen te vestigen op de onbeantwoorde en betwiste vragen. [...] Een alternatief voor deze opbouw is dat bij de eerste beluistering enkel vragen op het beschrijvende niveau (dus informatie letterlijk terug te vinden in de tekst) worden gesteld, of enkel makkelijke vragen, en bij de tweede beluistering ook detailvragen of vragen op structurerend niveau (combineren van informatie) aan bod komen”.

Waar Van den Branden bij de luisterdidactiek ervoor pleit om een tekst twee keer te beluisteren, moet het uiteindelijk de bedoeling zijn dat leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs in staat zijn een tekst slechts een keer te beluisteren, omdat deze situatie een reflectie is van wat in authentieke situaties gebeurt.

Reflecteren kan uitgevoerd worden op twee niveaus: de beoordeling van de tekst (het product) en de uitvoering van de taak (het luisterproces). Op het niveau van de tekst stelt de luisteraar zich de volgende vragen: Heb ik de tekst begrepen? Weet ik waarover de tekst gaat? Heb ik antwoorden op mijn vragen gekregen? Klopt het wat in de tekst gezegd wordt en ben ik het ermee eens? Bij het proces gaat het om de beoordeling en de uitvoering van de luisteropdracht. Hoe verliep het luisteren? Welke conclusies kan ik trekken uit de aanpak van deze opdracht?

Het is van belang dat de leraar in zijn luisteropdracht rekening houdt met deze OVUR-strategie en erop toeziet dat die stappen doorlopen worden.

5. Doelpubliek en teksttypes

De eindtermen delen het doelpubliek in in vier categorieën: ‘bekende leeftijdsgenoten’, ‘onbekende leeftijdsgenoten’, ‘bekende volwassenen’, ‘onbekende volwassenen’. In de praktijk kiest de leraar – vaak noodgedwongen – voor luisteropdrachten die zich richten tot onbekende volwassenen als gevolg van het feit dat hij met teksten werkt uit radio- en tv-programma’s die voor een breed publiek bedoeld zijn. Het komt er bijgevolg op aan hier de juiste keuzes te maken. Grosso modo worden de volgende teksttypes gelinkt aan het volgende doelpubliek:

- ‘bekende leeftijdsgenoten’: gesprekken en discussies tussen leeftijdsgenoten, oproepen en uitnodigingen voor een activiteit, uiteenzetting over een leerstofonderdeel door een bekende volwassene (leraar);
- ‘onbekende leeftijdsgenoten’: instructies, reclameboodschappen gericht op jongeren, fragmenten uit jeugdprogramma’s;
- ‘bekende volwassenen’: vragen stellen en antwoorden geven bij de leerstof uit de schoolvakken, informatie presenteren bij een schoolse opdracht;
- ‘onbekende volwassenen’: zakelijke (telefoon)gesprekken, inlichtingen vragen en geven, verslag doen van gebeurtenissen, luisterfragmenten op diverterend, informatief, activerend en persuasief niveau via diverse (multi)mediale informatiedragers.

6. Complexiteit van de tekst

De tekstcomplexiteit heeft een grote impact op de moeilijkheidsgraad van de opgaven. Uit de peilingtoetsen voor het basisonderwijs (2014) en de derde graad van het secundair onderwijs (2011) blijkt dat zowel 12-jarigen als 18-jarigen beter presteren wanneer de teksten zich tot hen richten, betrekking hebben op onderwerpen die aansluiten bij hun leefwereld en handelen over thema’s waar ze op korte termijn mee geconfronteerd worden, dan wanneer ze in contact komen met abstracte teksten. Toch moet ook op dat laatste geoeft worden. Aan het einde van het secundair onderwijs zouden de leerlingen, afhankelijk van de studierichting die ze volgden, in staat moeten zijn om teksten over alledaagse, beroepsgerichte, maatschappelijke, populairwetenschappelijke en academische onderwerpen te begrijpen. De structuur van de teksten gaat daarbij van ‘duidelijk’ naar ‘complex’, waarbij de verbanden niet altijd expliciet worden aangegeven. De teksten worden aangeboden in de standaardtaal, in een tempo dat varieert van ‘normaal’ tot ‘hoog’.

7. Kijkwijzer luistervaardigheid

Onderstaande kijkwijzer kan helpen om als leraar je eigen vragen bij een luisteropdracht kritisch te bekijken. Het is de bedoeling dat de leraar de vragen uit de luisteropdracht in de linker kolom vermeldt en vervolgens nagaat aan welk criterium elke vraag beantwoordt. Op die manier bekomt men een overzicht en kan men nagaan of bijvoorbeeld de toegepaste luisterstrategie (criterium 3) niet eenzijdig afgestemd is op ‘selecterend luisteren’.

Vragen	Criteria					
	1. Op welk verwerkings-niveau heb ik de vraag gesteld?	2. Welke soort vraag binnen dit verwerkingsniveau: • feit-mening; • structuur; • alineaverband; • woordenschat; • hoofd- en bijzaken • ...	3. Welke luister-strategie heb ik toegepast? • oriënterend • zoekend • globaal • intensief • kritisch	4. Welke stap van de OVUR-strategie heb ik toegepast?	5. Welk doelpubliek?	6. Welke tekstsoort of -type werd getoetst?
Vraag 1						
Vraag 2						

8. Luisterteksten

Zonder exhaustief te zijn – alsof dat ooit zou kunnen voor informatie op het web – vermeld ik hieronder een aantal interessante sites, waar boeiend materiaal voor authentieke luisterlessen te vinden is:

- www.klasse.be/tvklasse > Driemaal woordwaarde. Doelgroep: onbekende volwassenen. Thema: diverse maatschappelijke onderwerpen.
- www.klasse.be/tvklasse > Reporter. Doelgroep: onbekende leeftijdsgenoten. Thema: onderwijs en alles wat daar van ver of dichtbij mee te maken heeft.
- www.explanian.com. Doelgroep: onbekende leeftijdsgenoten en volwassenen. Thema: instructiefilmpjes over sport, gezondheid, bedrijven, technologie, geld & werk, talen, hobby's.
- www.schooltv.nl > Categorieën > Nederlands. Doelgroep: onbekende leeftijdsgenoten – 13-15 jaar & 16-18 jaar. Thema's: taal, schrijfvaardigheid, literatuur.
- www.universiteitvannederland.nl. Doelgroep: onbekende volwassenen. Thema's: diverse maatschappelijke onderwerpen.
- www.cobra.be & www.literatuurplein.nl. Doelgroep: onbekende volwassenen. Thema: cultuur en literatuur in respectievelijk Vlaanderen en Nederland.

Tijdens de sessie gaan we dieper in op het formuleren van goede vragen voor luisteren aan de hand van luisterfragmenten.

Referenties

- Baeyens, H. e.a. (2012). *Maatschappelijke taalvaardigheid in duet. Conferentie na de peiling Nederlands in de derde graad aso-kso-tso*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Ekens, T. & M. de Boer (2005). *Kijk- en luisteronderwijs in het vmbo. Een beschrijving van de praktijk en een advies voor een leerlijn*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T. & H. de Vries (2010). *Instrumenten voor de beoordeling van taalvaardigheden voor het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Van den Branden, K. (2014). “Het ene oor in ... Werken aan luistervaardigheid”. Online raadpleegbaar op: www.duurzaamonderwijs.com.
- Van Gorp, K. (2014). “Beschouwingen bij de peiling Nederlands: lezen en luisteren in het basisonderwijs”. In: *Peiling Nederlands. Lezen en luisteren in het basisonderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, p. 58-61.
- Verhaegen, A. (2011). *Peiling Nederlands in de derde graad algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- VVKSO (2010; 2012; 2014). ‘Leerplannen Nederlands’. Online raadpleegbaar op: www.vvkso.be.

Ronde 4

Gerdineke van Silfhout
Bureau ICE
Contact: GvSilfhout@bureau-ice.nl

Hoe ziet een effectieve schooltekst eruit? En een goede toets dan?

“Zoals het onmogelijk is zonder krachttraining de spieren sterker te maken, zo is het ook onmogelijk te werken aan een goede leesvaardigheid zonder goede teksten” (Shanahan, Fisher & Frey 2012).

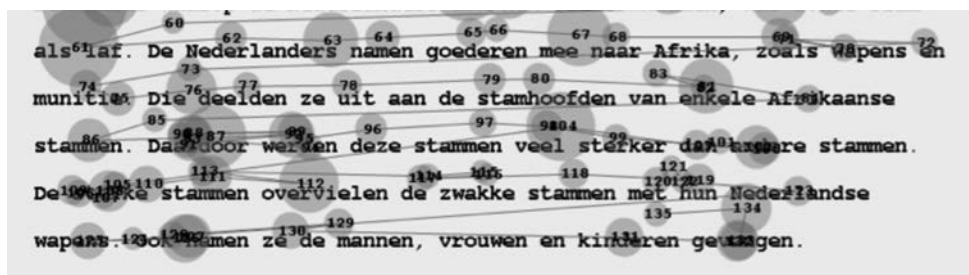
1. Inleiding

Voor veel leerlingen is lezen niet eenvoudig. De cijfers liegen er niet om: 15% van de middelbare scholieren is onvoldoende leesvaardig om hun studiematerialen voldoende

te begrijpen, waarvan een kwart op het vmbo zit (Cito 2010; OECD 2010). De vraag die dan rijst, is of veel schoolteksten en toetsen voor deze leerlingen niet onnodig ingewikkeld zijn.

2. Een optimale schoolboektekst schrijf je zo!

Daarom voerden we de afgelopen jaren diverse oogbewegingsexperimenten uit onder tweedeklassers in het vmbo-kgt, de havo en het vwo. De leerlingen lazen korte verhalen, geschiedenis- en zaakvakteksten. Door de oogbewegingspatronen van leerlingen te analyseren, kunnen we uitspraken doen over tekstenkenmerken die een positief effect hebben op het tekstbegrip van leerlingen. Figuur 1 geeft de oogbewegingen weer van een vmbo-tl'er.



Figuur 1: Oogbewegingen van een 2-vmbo-tl'er tijdens het lezen van een schooltekst. [De bolletjes (fixaties) zijn de plaatsen waar de leerling kijkt. De grootte van de bolletjes laat de duur zien: hoe groter het bolletje, hoe langer het woord is bekeken. De getallen in de cirkels geven de volgorde aan waarin de leerling heeft gelezen.]

De resultaten laten zien dat leerlingen baat hebben bij tekstenkenmerken die aanzetten tot een actieve verwerking van de tekst, dat ze vaak en kort terugkijken naar eerdere informatie en daardoor sneller de informatie verwerken die volgt. Precies dat leesgedrag vinden we wanneer leerlingen teksten lezen zoals geformuleerd in fragment 1a. Het gevolg is dat leerlingen bij dergelijk geformuleerde schoolteksten hoger scoren op begripsvragen dan wanneer ze teksten lezen zoals in fragment 1b.

- 1a. Het Romeinse leger was bijna niet te verslaan. Ze veroverden land na land, *omdat* de soldaten de beste wapens hadden en prima getraind waren. *Ook* werden ze goed betaald en kregen ze volop te eten. Meestal vonden ze het een eer om te vechten voor Rome.
- 1b. Kelvin wilde dat hij ook al achttien was.
 Hij zou direct het leger in gaan.
 Net zo'n leger als het Romeinse leger eeuwen geleden.
 Het Romeinse leger was bijna niet te verslaan.
 Ze veroverden land na land.
 De soldaten hadden de beste wapen en waren prima getraind.
 Ze werden goed betaald en kregen volop te eten.
 Meestal vonden ze het een eer om te vechten voor Rome.

Effectieve schoolteksten zijn dus teksten waarin 'slechts' leerstof wordt aangeboden zonder extra personages en verhaallagen (*Kelvin in het hier en nu* versus *Romeinse soldaten eeuwen geleden*), waarin zinnen doorlopend zijn gepresenteerd en verbanden tussen zinnen zijn gemarkeerd met signaalwoorden (*omdat, ook*). Zulke teksten zorgen ervoor dat leerlingen de informatie beter integreren en dat ze verbanden leggen tussen zinnen. En dat leidt tot een samenhangende mentale representatie van de tekst.

3. Voor een begrijpelijke toets geldt hetzelfde!

Ook toetsen blijken vaak moeilijk gevonden te worden. Critici geven aan dat reken-, geschiedenis- en maatschappijleertoetsen hun toetsdoel voorbijschieten en door de aanwezigheid van lange contexten en ingewikkelde bronnen eerder verschillen in werkgeheugen, woordkennis en taalvaardigheid meten. Laten we een voorbeeld over politieke beïnvloeding nemen uit een voorbeeldexamen 'Maatschappijleer II' voor het vmbo-bk. In de syllabus 'Maatschappijleer II' voor het vmbo staat daarover het volgende:

"Mogelijkheden van belangengroepen om invloed uit te oefenen op de politiek:

- openlijke actie, zoals blokkades, vastketenen (...)
- overleg in adviesorganen
- lobbyen (...via direct contact met politieke besluitvormers...)"

De eerste vraag bij het maken van een goede toetsvraag is wat je met de vraag wilt meten: kennis, toepassing of inzicht. In het examen 'Maatschappijleer II 2012' is gekozen voor een kennisvraag:



De inwoners van Boerakker hebben een actiegroep opgericht tegen de plannen voor opslag van CO₂*. Ze maken zich zorgen, nu Barendrecht is afgevalen als locatie voor CO₂-opslag. Daardoor komen de dorpen Boerakker, Sebaldeburen en Eleveld in beeld. De actiegroep wordt gesteund door Dorpsbelangen Boerakker/Lucaswolde.

* CO₂ = een soort gas

bron: Dagblad van het Noorden van 14 november 2011

Stel dat de actiegroep besluit om een openlijke actie te starten om te voorkomen dat er CO₂ onder hun dorpen wordt opgeslagen.

(1p) Welke mogelijkheden om de politiek te beïnvloeden vallen onder een openlijke actie?

- ☐ blokkades van gemeentehuizen, plaatsnemen in adviesorganen, handtekeningacties houden
- ☐ demonstreren, lobbyen, vastketenen
- ☐ handtekeningacties, radiospotjes uitzenden, protestmars organiseren
- ☐ praten onder een etentje met invloedrijke politici, ambtenaren benaderen, via de media aandacht vragen voor de zaak

Figuur 2: Kennisvraag uit het examen Maatschappijleer II (2012).

Aan de kennisvraag is een afbeelding én context toegevoegd. De leerlingen blijken de context echter niet nodig te hebben, omdat het om een kennisvraag gaat. Hetzelfde geldt voor de afbeelding. Ook is de context redelijk lang (50 woorden), de informatie-dichtheid hoog en de plaatsnamen en begrippen niet eenvoudig. Allemaal factoren die het toch al beperkte werkgeheugen van leerlingen onnodig belasten.

Bovenstaande voorbeelden laten dus zien dat het selecteren en schrijven van een goede schooltekst of toetsvraag niet eenvoudig is. Wat zijn de *do's & don'ts*? Die licht ik in de workshop aan de hand van voorbeeldteksten en toetsvragen toe. En natuurlijk gaat u ook zelf aan de slag.

Ronde 5

Heleen Vellekoop
Hogeschool Windesheim
Contact: AH.Vellekoop@windesheim.nl

Lessen in leesvaardigheid

1. Inleiding

Begrijpend lezen is misschien niet het meest sexy, maar is wel een erg belangrijk onder-

deel van het schoolvak Nederlands. In studie, werk en dagelijks leven moeten onze leerlingen immers met teksten kunnen werken. Aan die vaardigheid dragen leraren Nederlands in belangrijke mate bij. Of zijn onze leeslessen soms minder zinvol en effectief dan we zouden willen?

Ik ging met drie ervaren leraren Nederlands in gesprek over onderwijs in leesvaardigheid naar aanleiding van hun lessen die ik had gefilmd. De opvattingen en aanpakken van deze leraren heb ik vergeleken met actuele inzichten uit de literatuur over tekstbegrip. Op basis daarvan zijn drie sleutelbegrippen geformuleerd, die voor leraren en lerarenopleiders richting kunnen geven aan leesdidactiek.

2. Hoe leesvaardig zijn onze leerlingen?

Onze leerlingen staan op de tiende plaats in het PISA-onderzoek naar de leesvaardigheid van scholieren in 65 landen (Gille e.a. 2010). Opmerkelijk is dat de groep leerlingen die het hoogst presteert relatief klein is vergeleken met andere goed presterende landen, terwijl de zwakste groep lezers tussen 2006 en 2009 wat beter is gaan lezen. In een analyse van de PISA-resultaten wordt geopperd dat “het Nederlands leesvaardigheidsonderwijs, met een sterke oriëntatie op strategieverwerving en procesvaardigheden, misschien meer vruchten af(werpt) onder zwakke lezers dan onder gemiddelde of sterke lezers” (Kuiper 2010).

Ander onderzoek toont aan dat 23% van de brugklassers moeite heeft met begrijpend lezen. Dat geldt voor maar liefst 73% van de vmbo-bbl-leerlingen (Schijf 2009). Ook geven de meeste brugklasdocenten (van diverse vakken) aan dat leerlingen moeite hebben met begrijpend lezen (Hacquebord 2004).

Een aanzienlijke groep leerlingen wordt dus mogelijk in zijn functioneren belemmerd door een lage leesvaardigheid, met name leerlingen in het vmbo. Dat is een zorg die niet alleen leraren Nederlands, maar alle docenten aangaat. In dit onderzoek beperkte ik me tot de manier waarop in de lessen Nederlands aan leesvaardigheid wordt gewerkt.

3. Hoe gaven en geven wij het leesonderwijs op het VO?

Tot de jaren 1990 was er nauwelijks aandacht voor leesinstructie binnen realistische contexten. Eind jaren 1970 werd tekstbegrip in de klas wel getoetst, maar instructie ervoor ontbrak nagenoeg (Pressley 2000). Uit Nederlands onderzoek begin jaren 1990 blijkt dat er nauwelijks aandacht is voor leesstrategieën in de les: leesdoel en toepassingscontext ontbreken meestal en leerlingen krijgen weinig sturing en feedback

(Oostdam & Rijlaarsdam 1993). Ook Britse onderzoekers troffen aan het eind van de jaren 1990 veel leeslessen in de vorm van ‘vragen-na-de-tekst’, maar weinig *comprehension instruction* (Pressley 2000). Bonset vermeldt in zijn handboek (2010): “Het leesonderwijs in taalmethodes bestaat voornamelijk uit teksten met vragen”, waarbij hij pleit voor meer realistische verwerkingsopdrachten.

In de jaren 1980 en 1990 komt met name in het primair onderwijs in Nederland ‘strategiegericht leesonderwijs’ in de belangstelling (Aarnoutse 1982). De effecten ervan vielen tegen (Vernooij 2012). Begrijpend lezen is niet hetzelfde als het toepassen van strategieën, al is er wel een samenhang tussen die twee aangetoond (Hacquebord & Galema 1990; Moelands e.a. 2007).

In goed leesonderwijs is er niet alleen aandacht voor cognitieve strategieën voor lezen en woordenschat, maar ook voor metacognitieve strategieën die bewust en zelfcontrolerend leesgedrag en bovenal leesmotivatie bevorderen. De kennis en vaardigheden van de docent zijn hierin doorslaggevend (Pressley 2001). Dat betreft kennis en vaardigheden van álle docenten: in taalgericht vakonderwijs (Hajer 2004) wordt de rol van taal in alle vakken belicht.

De kennis en vaardigheden van drie leraren Nederlands heb ik onder de loep genomen in mijn onderzoek. Ik heb hun lessen gefilmd en ze samen met hen bekeken en besproken. Hun lespraktijk en praktijkopvattingen en de onderzoeksliteratuur breng ik hieronder samen onder drie noemers: *Tools that work*, *Content matters*, *Stay in touch*.

4. Tools that work

4.1 Leesstrategieën

Een aantal leesstrategieën hebben bewezen nuttig tekstgereedschap te zijn, bijvoorbeeld ‘voorkennis activeren’, ‘voorspellen vanuit structuuraanduiders’ en ‘schema’s maken’ (Hattie 2009; Pressley 2006; Bimmel & Van Schoten 2004; Chamot & Keatley 2004). De docenten die ik filmden zijn ook overtuigd van het nut daarvan:

- “Kijk, als je ze gewoon een tekst geeft, dan gaan ze meteen de vragen maken. Ze moeten leren begrijpen hoe je het aanpakt, in stappen” (Peter).
- “Ik vind het enorm belangrijk dat leerlingen niet als een bok op de haverkist duiken, maar dat ze eerst hun gedachten afbakenen. Daarom heb ik een aantal essentiële vragen gesteld, naar de inleiding, vetgedrukte woorden, illustraties, etc. Ik leer ze hoe ze te werk moeten gaan” (Jan).

4.2 Metacognitie

Om zinvol gebruik te leren maken van deze tekstgereedschappen is niet alleen oefening in het hanteren ervan nodig, maar ook metacognitie: wanneer kies ik welk gereedschap? Hoe gebruik ik het? Heeft het z'n werk gedaan?

Er is een sterk verband tussen metacognitieve kennis en leesvaardigheid (Pressley & Ghatala 1990; Garbe 2009; Hacquebord & Galema 1990). Strategische lezers kunnen leesdoelen stellen en mentale activiteiten bewust kiezen, ze herkennen begripsproblemen bij zichzelf en kunnen manieren kiezen om die op te lossen. Kortom, ze hebben zelf controle over hun leesproces en zicht op hun gereedschapskist.

In het volgende lesfragment besteedt Peter aandacht aan de metacognitie van zijn leerlingen:

Docent: Hoe heb jij deze vraag aangepakt? Koen, wat heb jij gedaan?
Koen: Ik heb de vraag gelezen en dan bij alle alinea's gekeken, maar bij twee stond meteen: de verklaring voor het bouwen van hoge flats, dus... (andere leerling: ja).
Docent: Sleutelwoord is...
Leerling: Verklaring.
Docent: Verklaring. Wie heeft al die alinea's gelezen?
Leerling: Alleen de tweede.
Andere leerling: Dat kan toch niet zo snel.
Leerling: ...een klein stukje.
Docent: Dat kan niet zo snel. Maar hoe kun je dan toch snel even...?
Diverse leerlingen: Die eerste twee zinnen / globaal lezen / ja.
Docent: Globaal lezen.
Leerling: Ja, zoekend...
Docent: Of... van welke alinea wat lezen?
Leerling: De kernzin.

Peter laat leerlingen nadenken over de manier waarop ze de leestaak hebben aangepakt om hun doel (het beantwoorden van de vraag) te bereiken. In onze leeslessen moeten we leerlingen leren om de beste gereedschappen doelbewust te gebruiken.

4.3 Motivatie

Naast cognitie en metacognitie speelt motivatie een voorname rol bij de ontwikkeling van leesvaardigheid. Oxford (1996) noemt een aantal sociale en affectieve strategieën die een rol spelen bij tekstbegrip: 'het hanteren van spanning', 'jezelf moed inspreken' en 'samenwerken'.

Alexander & Fox (2011) wijzen erop dat zelfbeeld van invloed is op leesvaardigheid: moeilijke lezers, met name jongens, zien zichzelf vaak als ‘niet-lezer’. Door teksten en lezen ruim op te vatten en verbinding te leggen met buitenschools lezen, kan dat worden doorbroken: kies non-traditionele (vaak digitale) teksten uit buitenschoolse contexten, die aansluiten bij de belangstelling van de leeftijdsgroep.

De invloed van metacognitieve en motivationele strategieën moet niet worden onderschat. Ze maken (een mate van) autonomie mogelijk: zelf keuzes maken voor activiteiten die betekenisvol voor je zijn. Als leesstrategieën te rigoureus worden voorgeschreven, kunnen ze autonomie en daarmee motivatie verminderen. Bimmel & Van Schooten (2000; 2004) beschrijven een negatief verband tussen de waardering van aangeboden leesstrategieën enerzijds en de beheersing van leesstrategieën en de leesvaardigheid anderzijds. Ook Vernooij (2012) en Kuiper (2010) waarschuwen voor een te eenzijdige focus op het leren van zoveel mogelijk leesstrategieën en pleiten voor differentiatie.

Docent Jan heeft zijn best gedaan om een interessante tekst voor zijn leerlingen te kiezen, over D-day: hij weet dat veel jongens in zijn vmbo-2-klas geïnteresseerd zijn in de tweede wereldoorlog. Ter voorbereiding op de tekst bekijkt hij met hen een stukje uit een documentaire, waar de leerlingen ademloos naar kijken en waarover een levendig gesprek ontstaat. Bij de behandeling van moeilijke woorden uit de tekst weet hij de kennis en belangstelling van zijn leerlingen te betrekken bij het proces van betekenis-toekenning:

Docent: Invasie, wat is een invasie? Jullie kenden alle woorden.

Leerling 1: Zeg maar: aankomen, dat ze beginnen met het gevecht.

Docent: Ja, precies... nee, ik wil het nog iets scherper hebben.

Leerling 2: Invasie is toch dat er heel veel komen?

Docent: Precies, heel massaal, heel veel.

Leerling 1: Onverwachts.

Docent: Onverwacht natuurlijk.

Leerling 3: De aanval.

Docent: Ze komen, vallen een land binnen, heel massaal, er is een militaire inval, heel massaal. Dat is een invasie.

Dit is een voorbeeld van een kleurrijk gesprek (Hajer 2004), waarin het denken van leerlingen zichtbaar wordt.

Docent Berber heeft de moeite genomen om diverse teksten van het genre *infographic* te verzamelen, over uiteenlopende onderwerpen (van meikevers tot astronautenkleeding). In de opdracht die leerlingen van haar krijgen (om tekstenmerken te benoemen), wordt echter voorbijgegaan aan de inhoud van de teksten en aan de eventuele

belangstelling en voorkennis van de leerlingen. Daardoor heeft haar keuze niet het gewenste motiverende effect.

4.4 Didactiek

Volgens Chamot (2004) bestaat een goede instructie voor een leesstrategie uit:

- the development of students' awareness of the strategies they use;
- teacher modeling of strategic thinking;
- student practice with new strategies;
- student self-evaluation of the strategies used;
- student practice in transferring strategies to new tasks.

Teacher modeling wil zeggen dat leraren een strategie uitleggen door hem voor te doen. Deze directe en expliciete didactiek van *modeling* of *reciprocal teaching* is bijvoorbeeld onderzocht en beschreven door Ton van IJzendoorn (2001). Mentale activiteiten kan je niet zien, ze vinden plaats in de *black box* van het brein. Deze methode maakt ze zichtbaar, doordat de docent hardop denkend expliciteert hoe een goede lezer te werk gaat. Op de website van Leoned (het kennisplatform voor taalontwikkeland onderwijs) staat bij de goede opleidingspraktijken een filmpje van een docent aardrijkskunde die deze techniek in de praktijk brengt. Ik heb het geen van de drie leraren in mijn onderzoek duidelijk zien doen. Een aanzet is misschien de laatste zin van dit fragment uit Jans les:

Jan: Zo op het eerste oog kun je bepaalde dingen al opmerken. [Leerling steekt vinger op].

Jan: [noemt naam leerling].

Leerling: over de tweede wereldoorlog.

Jan: waar maak je dat uit op?

Leerling: Nou, er staat 1944 en de Duitse troepen...

Jan: oké, oké. Het valt mij op dat dat gedeelte cursief gedrukt staat. Dat valt mij op.

5. Content matters

In 1984 werd al gewaarschuwd voor overwaardering van leesstrategieën in het onderwijs: "Comprehension is like gardening: we should be more interested in the vegetables produced than the tools in the shed" (Wilkinson, in: Tierny & Cunningham 1984). Leesstrategieën zijn een middel, geen doel. Het gevaar is dat de strategieën ingewikkelder worden dan de leestaak zelf, waardoor de mogelijkheid bestaat dat "stu-

dents will become trapped in introspective nightmares” (Pearson & Fielding, in: Wilkinson 1994).

Lezen is geen kunstje, maar communicatie: een ontmoeting tussen een lezer en een tekst. Zeker adolescenten lezers willen dat een tekst iets met hen te maken heeft: “adolescents are typically engaged in active experimentation with roles and values, and get vicarious information from peer and adult models, as well as from text” (Alexander 2011). Puberlezers willen een dialoog aangaan. Anonieme schoolboekteksten spreken vaak niet aan; het zijn “authorless and anonymous constructions”.

Als in een schoolse leestaak voorbij wordt gegaan aan de inhoud van de tekst en de betekenis daarvan voor de leerling, ligt demotivatie op de loer, zoals dit lesfragment uit de les over *infographics* illustreert:

Docent: De engerling leeft 4 jaar onder de grond en komt dan als een meikever boven. Volgens mij is die van Sander en Tim. Wat valt jullie op aan de tekst?

Tim: Helemaal niks

Docent: Helemaal niks? Wat heb je opgeschreven?

Tim: Plaatjes.

Docent: Het heeft plaatjes. Zijn het allemaal verschillende plaatjes of is het eigenlijk een groot geheel?

Tim: Je hebt verschillende én de grote tekening.

Docent: Eén grote tekening met kleine plaatjes erin. Je hebt eigenlijk een hele dwarsdoorsnede van de grond.

Tim: Ja, dat hebben we.

Docent: Wat valt je dan nog meer op?

Tim: Uh... niet veel.

Docent: Niet veel. Vond je het een interessante tekst?

Tim: Nee.

Docent: Nee. Kun je uitleggen waarom je het niet interessant vond?

Tim: Nee.

Sander: Het maakt voor mij niet zoveel uit.

Docent: Dus het onderwerp spreekt je eigenlijk niet zo erg aan.

Tim: Nee.

Docent: Sander, waar lag het bij jou aan?

Tim: Wat lag waar aan?

Docent: Dat je het niet interessant vond.

Sander: Omdat het niet interessant was? Omdat het me vrij weinig interesseert.

Docent: Oké. Had ik een tekst gegeven over... voetbal, autosport, was het dan misschien interessanter geweest?

Sander: Nee.

Docent: Wat voor tekst had ik jou kunnen geven om het wel interessant te laten zijn?

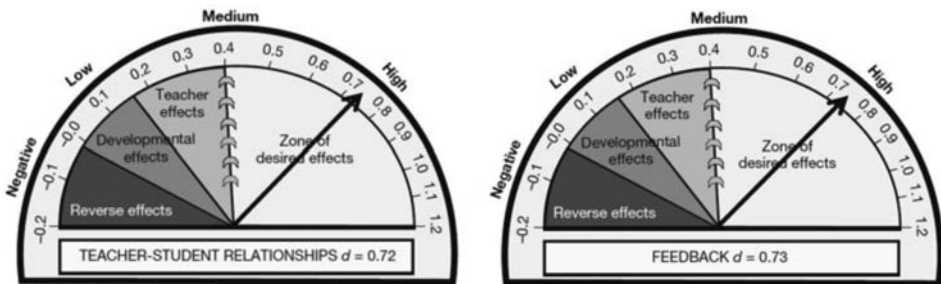
Sander: Niks.

Docent: want ik zit op school, het is verplicht en ik wil niet..?

Overigens komt in taalgericht vakonderwijs de inhoud van de tekst haast per definitie wél centraal te staan. Binnen de context van de vakgebieden kan taal bij uitstek doen waarvoor het bedoeld is: inhouden communiceren die ertoe doen.

6. Stay in touch

Gekozen strategieën, teksten en didactiek hebben invloed op het succes van leesonderwijs, maar het allerbelangrijkste is misschien wel het moeilijkste om te leren: zicht op het leren en contact met de lerende. Hattie (2009) concludeert uit vele meta-analyses van onderwijsonderzoek dat goede feedback en een goede relatie tussen leraar en leerlingen, twee van de meest invloedrijke factoren van effectief onderwijs zijn.



De docenten die ik filmde en interviewde, bevestigden dit: “Dir is het hart van ons vak: het omgaan met pubers [...]. Relatie is het allerbelangrijkste. Zorg voor positieve bekrachtiging, [...] je moet het juiste moment kiezen, de juiste snaar raken” (docent Jan).

Er is veel verschil in effect tussen soorten feedback. Goede feedback geeft specifieke informatie over de taak, het proces of het product, die de kloof overbruggt tussen wat al is begrepen en wat moet worden begrepen. In de lessen die ik bezocht, zag ik veel positieve feedback (“Goed werk”), maar geen duidelijke voorbeelden van de individuele, taakgerichte feedback zoals Hattie die verwoordt: “feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge,

beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies” (Hattie 2007).

7. Besluit

In een optimale leesdidactiek lezen leerlingen teksten die er (voor hen) toe doen, leren ze strategieën die werken, door een docent die het ze voordoet en leren ze die bewust toe te passen om echte leesproblemen mee op te lossen, waarbij de docent voortdurend ontwikkelingsgerichte, individuele feedback geeft vanuit een authentieke pedagogische relatie.

Referenties

- Aarnoutse, C. (1982). *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs*. Dissertatie. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Alexander, P. & E. Fox (2011). ‘Adolescents as readers’. In: M.L. Kamil e.a. *Handbook of reading research volume IV*. London/New York: Taylor & Francis Group, z.p.
- Bonset, H. & M. de Boer (2010). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Bimmel, P. & E. van Schooten (2004). “The relationship between strategic reading activities and reading comprehension”. In: *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, nr.4, p. 85-102.
- Chamot, A. (2004). “Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching”. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, nr. 1, p. 14-26.
- Garbe, C. e.a. (2009). *Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*. Rapport van het EU ADORE-project.
- Gille, E., C. Loijens, J. Noijons & R. Zwitser (2010). *Resultaten Pisa 2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Hacquebord, H. & K. Galema (1990). “Allochtone en autochtone leerlingen hebben baat bij nieuwe methode”. In: *Didaktief*, decembernummer, p. 18-21.
- Hacquebord, H. (2004). “Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, nr. 2, p. 17-28.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). “The power of feedback”. In: *Review of Educational research*, jg. 77, p. 81-112.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen/New York: Taylor & Francis Groep.
- Kuiper, W., M. van der Hoeven, E. Folmer, M. van Graft & J. van den Akker (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. Enschede: SLO
- Moelands, F., I. Jongen, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). 'Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005'. PONN-reeks nummer 35. Arnhem: Cito.
- Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam (1993). "Strategisch georiënteerd moedertaalonderwijs". In: *Spiegel*, jg. 11, p. 9-30.
- Oxford, R.L. (1996). "Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies". In: *Applied Language Learning*, vol. 7, nrs. 1/2, p. 25-45.
- Pressley, M. & E.S. Ghatala (1990). "Self-regulated learning: monitoring learning from text". In: *Educational Psychologist*, jg. 25, nr. 1, p. 19-33.
- Pressley, M. (2000). 'What should Comprehension Instruction be the Instruction of?'. In: M.L. Kamil & P.B. Mosenthal (eds.). *Handbook of reading research Vol. III*. Mahwah: Erlbaum, p. 545-562.
- Pressley, M. e.a. (2001). *Learning to Read: Lessons from Exemplary First-grade Classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Van IJzendoorn, T. (2001). "Training in begrijpend lezen door rolwisselend leren". In: A. Mottart (red.). *Veertiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 243-250
- Vernooij, K. (2012). *Nog een weg te gaan. Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Wilkinson, I.A.G & E.H. Son (2011). 'A Dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend'. In: M.L. Kamil & P.D. Pearson. *Handbook of reading research volume IV*. London/New York: Taylor & Francis Group, z.p.

Dicky Antoine (a) & Veerle Maniquet (b)

(a) Koninklijk Atheneum I, Brugge

(b) Koninklijk Atheneum, Tervuren

Contact: debatwedstrijd@telenet.be

<http://www.facebook.com/debatwedstrijd>

Waarom nog debatteren?

1. Inleiding

Het is een vreemde paradox dat in een wereld waarin nieuwe technologieën onze communicatie intensifiëren en iedereen meer en meer zijn stem wil laten horen, we net in ons onderwijs maar weinig aandacht hebben voor de manier waarop we het best met elkaar van gedachten wisselen. Meer nog, in een democratische samenleving primeert het debat tussen verschillende meningen en is het nodig om verschillende ideeën op een correcte, vlotte en duidelijke manier over te brengen. Een voorwaarde voor een goedwerkende democratie is dan ook het bestaan van een echte debatscultuur. De vraag is of we onze leerlingen en studenten nog wel voldoende voorbereiden op een goed debat en hen de debatcompetenties meegeven die van hen mondige en kritische burgers moeten maken. Hoe onderhevig zijn we anders aan demagogie, manipulatie en retorische trucs als we niet geleerd hebben hoe je echt debatteert. De grondslagen van een debatscultuur liggen uiteraard thuis, maar ook op school. Debatteren moet je immers leren.

Een goed debat is niet enkel een retorisch spel of gevecht waarbij iedereen voet bij stuk houdt zonder na te denken over wat de tegenstander probeert te bereiken. Wie leert debatteren, ontdekt gauw dat inzicht in andermans denkwijze en logica heel belangrijk is. Dat een eerlijke en vooral correcte manier van debatteren hem of haar meer overtuigingskracht kan geven en daarbij de tegenstander uitdaagt en dwingt om dat ook te doen. Een goed debat is geen schreeuwgevecht, maar het toppunt van menselijk redeneren.

Met het creëren van een Vlaamse debatwedstrijd voor de derde graad proberen we alvast de debatscultuur een duw te geven. Daarvoor inspireren we ons op wat in Nederland al langer bestaat en wat in veel Angelsaksische landen een evidentie is.

2. Het effect en het belang van debatteren

Er is nogal wat Amerikaans onderzoek naar de effecten van debatteren in de klas. Ook in Nederland lijkt men een eerste aanzet te doen (van der Woude 2012). Enkele voor-

oordelen over debatteren worden in de onderzoeken grondig onderuit gehaald. Zo is debatteren helemaal geen vrijblijvende oefening of een spelletje. Ook lijkt het helemaal niet op sommige debatprogramma's waarbij de luidste en de brutaalste wint. Debatteren is meer dan deze karikatuur en als het in schoolverband op een didactische manier wordt toegepast, brengt het leerlingen heel wat bij. Zo suggereert een Engelse overzichtsstudie dat leerlingen (Akerman 2011):

1. beter begrip ontwikkelen;
2. kritischer leren denken;
3. communicatief vaardiger worden;
4. hogere studieverwachtingen hebben;
5. meer zelfzekerheid kweken;
6. zich bewuster worden van culturele identiteit en diversiteit.

In Amerikaanse en Engelse scholen wordt debatteren als een ernstig onderdeel van het curriculum beschouwd. Ook universiteiten richten er *debating classes* in, als onderdeel van wat ze *Leadership Studies* noemen. Het is wellicht daarom dat we Angelsaksische landen associëren met de kunst van het debatteren en met debatcultuur.

In Vlaanderen en Nederland is debatteren eerder een bijkomstigheid in een klas en afhankelijk van de leerkracht raken leerlingen er bedreven in. Wie het ernstig aanpakt en een aantal simpele debatformules toepast, zal merken dat leerlingen erg enthousiast zijn en blijk geven van de positieve ontwikkelingen die hierboven worden opgesomd.

Er zijn een aantal initiatieven in Nederland en Vlaanderen die het debatteren in het onderwijs willen stimuleren. Het organiseren van landelijke debatwedstrijden is alvast een stimulans om leerlingen en scholen gemotiveerd te krijgen.

3. Wat doet Nederland?

In Nederland organiseert De Stichting Nederlands Debat Instituut al zeventien jaar onderwijsactiviteiten met als doel "het debat als methode een vaste plek te geven in het curriculum op alle Nederlandse scholen". Ook richten ze de nationale debatkampioenschappen in voor alle onderwijsniveaus. Zowat 400 scholen doen hier aan mee en op hun website vind je nuttige informatie en lesmaterialen voor leerkrachten. Ook geven ze nascholingen en leiden ze leerkrachten op om debatteams op te richten.

In tegenstelling tot andere organisaties, zoals Debatrix en het meer gecommercialiseerde Op weg naar het lagerhuis, sluit De Stichting Nederlands Debat Instituut aan bij een internationaal erkende debatformule. Nederland is dus al ruime tijd op weg om een debatcultuur vanuit het onderwijs mogelijk te maken.

4. Wat gebeurt er in Vlaanderen?

In Vlaanderen bestaat er sinds twee jaar een samenwerking tussen twee Athenea, Het Koninklijk Atheneum Tervuren en het Koninklijk Atheneum I, Brugge, om de Vlaamse debatwedstrijd voor de derde graad te organiseren. Een tiental scholen neemt jaarlijks deel aan deze wedstrijd.

Een enquête onder deelnemers en leerkrachten bracht aan het licht dat deelnemende leerlingen bijzonder positief staan tegenover dergelijke wedstrijden. Daarbij bevestigden leerkrachten vooral de Amerikaanse onderzoeken. Bij de vraag wat ze als de voordelen zagen aan de deelname aan een debatwedstrijd vonden leerkrachten dat leerlingen “meer dan een stap vooruit zetten. Ze groeien in spreekdurf, taalvaardigheid en flexibiliteit” (interne enquête 2013).

Leerlingen vonden debatteren “handig voor in de toekomst. Je leert correct je mening te uiten door te spreken, maar ook te luisteren. Je komt in contact met leeftijdsgenoten”. Knelpunten waren echter de voorbereiding en het gebrek aan goede voorbeelden en ondersteuning.

Daar willen we uiteraard werk van maken, zodat debatteren als methode en cultuur een echte kans maakt. De idee bestaat immers om binnen afzienbare tijd, samen met De Stichting Nederlands Debat Instituut, een supercup te organiseren. Landsgrenzen hoeven immers geen hinder te zijn in een echt debat. Hieronder vind je alvast de debatformule die ook internationaal wordt gehanteerd. Zo kan je meteen aan de slag

5. Startkabels voor debatteren op school

Hoe ziet een debatwedstrijd eruit en hoe kan je met deze formule aan de slag in de klas? Er is vooral bij De Stichting Nederlands Debat Instituut heel wat interessant materiaal te vinden. De website (www.schooldebatteren.nl) deelt heel wat videomateriaal en lesbundels. Ook posten ze regelmatig nieuwe stellingen die leerkrachten kunnen gebruiken in de klas. In Vlaanderen is er sinds kort www.facebook.com/debatwedstrijd, waar je voorbereidingsmateriaal voor de Vlaamse wedstrijd kunt bezichtigen en downloaden.

Een wedstrijd heeft de volgende opstelling en regels:

- Elke ploeg bestaat uit drie leden. Elk lid neemt een ronde voor zijn rekening.
- De leerkracht mag niet helpen tijdens het debat.
- Er wordt geen gebruik gemaakt van een coach in de teams.

Het verloop van het debat:

- Opzetronde: voorstanders (3 minuten) – tegenstanders (3 minuten)
- Verweerronde: voorstanders (3 minuten) – tegenstanders (3 minuten)
- Conclusieronde: tegenstanders (2 minuten) – voorstanders (2 minuten)

Argumenteren:

Argumenten worden ontwikkeld in de opzetronde en de verweerronde. In de conclusieronde worden geen nieuwe argumenten aanvaard.

Interrupties:

Een interruptie bestaat uit een vraag of opmerking van maximum 15 seconden, opgeworpen tijdens het debat. De tijd van de spreker blijft gewoon doorlopen. Interrupties zijn alleen toegelaten in de opzetronde en de verweerronde.

De stelling:

Het wordt niet toegestaan om de stelling te wijzigen. Het wordt wel toegestaan dat de voorstanders de stelling vernauwen. De vernauwde stelling en de definitie van de stelling moeten gevolgd worden door de tegenstanders. Als de vernauwing te scherp is, waardoor er onvoldoende ruimte is voor een debat, zal de jury dat tijdens de beoordeling in rekening brengen.

Tijd:

De niet-gebruikte spreektijd van de vorige spreker wordt overgedragen aan de volgende spreker van het andere team, met uitzondering van eventuele overgebleven tijd in de conclusieronde. De spreker kan de extra tijd aanvaarden of weigeren.

Professor Jean Paul Van Bendegem brak onlangs nog een lans voor meer retorische vaardigheden in het Vlaamse onderwijs en heeft met veel plezier het peterschap van de debatwedstrijd op zich genomen. We hopen alvast hiermee de start van een Vlaamse debatacultuur te hebben genomen.

Referenties

- Akerman, R. & N. Neal (2011). "Debating the Evidence: an international review of current situation and perception, research report". In: *CfBT Education Trust and English Speaking Union* 1 okt. 2011.
- Janssen, D., T. Sanders & N. van der Woude (2012). "Hear, Hear! Leer scholieren debatteren". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 99, nr. 5, p. 10-13.

Barbara Axters

Immaculata Instituut, Sint-Michiels (Brugge)

Contact: barbara.axters@vsko.be

***Universal Design* voor taalvaardigheidslessen: diversiteit als troef!**

1. Start to... Nederlands

1.1 Ongelijke start voor vaardigheden

Na het geven van het startschot bij het begin van het schooljaar ontdekken we als leraar Nederlands vrij snel dat de startpositie van onze leerlingen niet dezelfde is. Bovendien maakt de ruime aandacht voor vaardigheden het ons niet makkelijker. Ook daar vertrekken leerlingen vanuit een heel verschillende positie uit de startblokken. We krijgen leerlingen in de klas met spreekangst, met een stotterproblematiek, die moeilijk uit hun woorden raken, die iedereen omver praten, die heel gestructureerd hun mening geven in een betoog of klasgesprek, met een andere thuistaal of uit een taalarmer milieu, etc. We hebben leerlingen die leeszwak zijn, al dan niet bevestigd door een attest van dyslexie, naast leerlingen die vlot lezen. Sommigen begrijpen meteen wat ze lezen, zowel op macro-, meso- als microniveau. Ze willen uitgedaagd worden met teksten op hun niveau. Andere leerlingen hebben te weinig woordenschatkennis om de teksten die we aanbieden te begrijpen of hebben moeite met logisch redeneren over wat ze lezen. Een aantal leerlingen begrijpt alle woorden en zinnen wel, maar het lukt hen nadien niet om kort samen te vatten waarover de tekst gaat. Bovendien zijn de onderwerpen die we in teksten aanbieden lang niet voor elke leerling even interessant.

Hetzelfde geldt voor luisteren (en kijken). Het is niet voor elke leerling evident om op structurerend en beoordelend niveau te luisteren. Iemand die moeite heeft om zich te concentreren, zal tijdens een luisteroefening vaak vastlopen. Bovendien luisteren wij zelf ook beter naar dingen die ons interesseren dan naar zaken die ons minder aanbelangen. Ook voor schrijfvaardigheid ondervinden sommige leerlingen heel wat struikelblokken.

1.2 Waar wringt het schoentje?

Leraren Nederlands hebben de laatste jaren veel inspanningen geleverd om rekening te houden met de startpositie van leerlingen met attesten. Toch wringt daar soms net

het schoentje. Het gevoel heerst dat er een vorm van ongelijkheid blijft bestaan. Het al dan niet kunnen terugvallen op een enthousiaste thuisbasis bepaalt mee het eindresultaat van onze inspanningen. Waarom krijgt de een wel een attest en de ander niet, terwijl ze allebei echt moeilijk lezen? Bovendien rijzen er vragen over het aantal labels en attesten. Is het wel gezond voor onze leerlingen om hen ‘dyslexie’, ‘ADHD’ of ‘dysorthografie’ als een ‘stoornis’ op te dringen? Doen we dat voor hen of eerder voor de ouders en voor onszelf, als leraar (Verhaeghe 2012: 206)? Kunnen we dat niet opvangen door onze lessen zo te ontwerpen dat een attest geen bewijs van een ‘stoornis’ hoeft te zijn en zelfs overbodig wordt? UDL wil én kan daar een antwoord op bieden.

2. Leerzorg: van individugerichte aanpak naar UDL

2.1 *Universal design (UD) als inspiratiebron*

Universal design is een begrip dat al geruime tijd in de architectuur bestaat voor het toegankelijk maken van gebouwen en openbare ruimtes voor een zo divers mogelijk publiek, ongezien leeftijd of eventuele beperking. Een dergelijke manier van denken, bevoordeelt niet alleen meer mensen, maar is ook goedkoper dan nadien aanpassingen doorvoeren. Bovendien oogt een UD-gebouw esthetisch beter dan een gebouw dat pas later aangepast werd.

2.2 *Universal design for learning: verscheidenheid is de norm*

Het is daarom evident dat ook leraren lessen proberen te ontwerpen die een grotere en meer verscheiden groep leerlingen vooruit helpen. *Universal Design for Learning* beschouwt de variatie tussen leerlingen uit dezelfde lesgroep als de norm en niet langer als een te overwinnen moeilijkheid. Het is niet de bedoeling om enkel speciale maatregelen te nemen voor een deel van de leerlingen voor wie ‘leren’ in al zijn betekenissen en contexten moeilijker verloopt. UDL pleit voor een curriculum dat leerkanalen biedt op maat van een heel verscheiden groep en niet op een grootste gemene deler. UDL stelt zich, net zoals UD, tot doel om zo veel mogelijk leerlingen te bereiken en vooruit te helpen van bij het begin. Op die manier moeten we als leraar, net als de architect bij UD, achteraf niet meer zoveel bijsturen. Dat gebeurt door de sterktes, interesses en motivatie van leerlingen aan te spreken en als inzet te gebruiken om tot leren te komen.

2.3 *Universal design for learning: neurowetenschappelijk onderzoek*

UDL ontstond na het samenleggen van verschillende neurowetenschappelijke onderzoeken naar de werking van onze hersenen tijdens het leren. Daaruit kwamen volgens

CAST (non-profitorganisatie voor onderzoek en ontwikkeling die de leermogelijkheden door UDL zo veel mogelijk wil verspreiden) twee belangrijke bevindingen naar voren:

1. leren gebeurt op zeer diverse manieren en op verschillende plaatsen in de hersenen;
2. verschillende individuen leren op verschillende manieren en door het gebruik van heel verschillende plaatsen in de hersenen.

Het kan daarom interessant zijn om vanuit de drie UDL-principes te werken en zo elk neurologisch netwerk van de leerder aan te spreken (SIHO, s.d.). CAST besloot uit zijn verder onderzoek ook dat het heel effectief kan zijn om speciale maatregelen voor zorgleerlingen toegankelijk of mogelijk te maken voor alle leerlingen (Hall e.a. 2012:5).

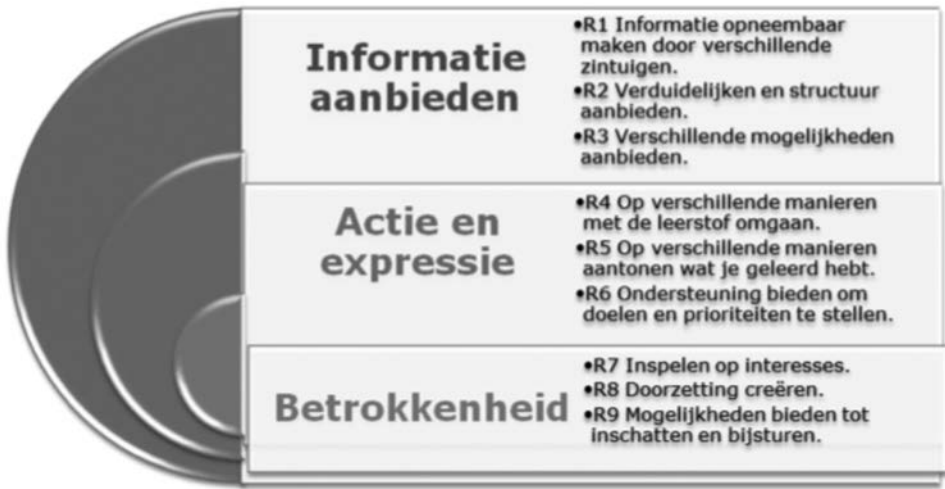


Figuur 1: UDL-principes.

3. UDL: drie principes

3.1 De drie principes: algemeen

De drie UDL-principes en de negen richtlijnen helpen ons bij het zoeken naar concrete manieren om onze lessen toegankelijker te maken voor meer leerlingen. De principes zijn een antwoord op de bevindingen van het neurowetenschappelijke onderzoek, besproken onder 2.3. Meer uitleg over de drie principes en de richtlijnen vindt u op de website van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, www.siho.be/udl.



Figuur 2: 3 UDL-principes; 9 richtlijnen.

3.2 UDL en ICT

Nieuwe technologieën – en digitale media in het bijzonder – kunnen een grote ondersteuning zijn voor onze lessen. Lesmateriaal digitaal ter beschikking stellen, kan daarin een eerste stap zijn. Leerlingen kunnen in die documenten dan doorklikken naar meer informatie over onderwerpen die hen interesseren of naar extra uitleg of bijkomende oefeningen. Ze kunnen delen van de cursus herbekijken. Door tekst achter een afbeelding te plaatsen, kunnen leerlingen op de afbeelding klikken om op te frissen wat de leraar er tijdens de les over vertelde. Bovendien bestaan er heel wat instrumenten om presentaties visueel te ondersteunen of om informatie duidelijk gestructureerd weer te geven.

ICT kan ook heel waardevol zijn als we het inzetten voor ‘zorg’leerlingen. We kunnen nu bijvoorbeeld ondertitels maken bij de filmpjes die we tonen voor dove of slechthorende leerlingen. Dat kan bij bepaalde luister- en kijkopdrachten ook interessant zijn voor andere leerlingen. De tekst van een cursus inspreken, kan zinvol zijn voor leerlingen die moeite hebben met lezen. Dat geldt ook voor leerlingen die meer kennis opdoen door te luisteren of voor leerlingen die in de trein naar huis de teksten in de cursus liever beluisteren om dan thuis verder te lezen. Leerlingen met spreekangst zullen tijdens een klasdiscussie misschien makkelijker hun mening kwijt kunnen met *tools*, zoals *Padlet* of antwoordsystemen, zoals *Socrative* of *Kahoot*.

4. Start to... UDL in taalvaardigheidslessen?

Het spreekt voor zich dat leraren Nederlands veel van de UDL-richtlijnen onbewust al toepassen in hun lessen. Het is uiteraard niet altijd mogelijk om dat als leraar heel ver door te drijven en op korte tijd alle lessen volledig volgens de UDL-principes te ontwerpen. In het secundair onderwijs zijn leraren bovendien gebonden aan een vrij vaststaand curriculum. De leerplannen (eindtermen) zijn prescriptief en vragen ons om dezelfde doelen voor alle leerlingen na te streven. Anderzijds loont het de moeite om in deze denkwijze mee te gaan en met de UDL-principes rekening te houden tijdens het voorbereiden van uw lessen. Het creëert nieuwe invalshoeken en tal van creatieve ideeën. De motivatie is niet alleen groter bij leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, maar ook bij wie graag uitgedaagd en geprikkeld wordt én bij u als leraar zelf.

Op de *sharepoint* Nederlands van de Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst van Brugge <http://dpbbrugge-public.sharepoint.com/nederlands/UDLvoorTV.aspx> staan ter inspiratie een reeks UDL-tips voor de leraar Nederlands en een aantal uitgewerkte taalvaardigheidslessen(reeksen) voor 16- tot 18-jarige leerlingen. De UDL-principes dienden als inspiratie en leidraad voor het ontwerp van de lessen. Tijdens het lesgeven was het fantastisch om te zien hoe leerlingen op een opmerkelijk volwassen manier hun eigen leertempo bepaalden, inschatten wat binnen hun mogelijkheden lag, zichzelf evalueerden, hun vooropgestelde doelen bijstelden als dat nodig was, klasgenoten ondersteunden, hun interesseveld verruimden en vaak tot mooie resultaten kwamen. Het mooiste was een tot hiertoe ongeziene trots op hun eigen prestaties en een groot verantwoordelijkheidsgevoel voor hun leervorderingen.

Met speciale dank aan Leen Thienpondt en Karen Leyman van Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO) voor hun inspirerende nascholing "Intensieve trainingsdag UDL" op donderdag 16 mei 2013 in Antwerpen.

Referenties

- Axters, B. & M. Decock (2013). *Universal Design voor Nederlands: een praktische gids*. Brugge: DPB. Online raadpleegbaar op: <http://www.dpbbrugge.be/secundair/dipebe/2013-2014/documenten/Nederlands/nederlands.pdf>.
- CAST (s.d.). 'Universal Design for Learning (UDL) Guidelines'. Online raadpleegbaar op: <http://www.cast.org/library/UDLguidelines/version1.html>.
- Hall T.E., A. Meyer & D.H. Rose (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: practical applications*. New York: The Guilford Press.

SIHO (n.d.). 'Universal Design for Learning (UDL)'. Online raadpleegbaar op:
<http://www.siho.be/UDL>.

Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.

12. En verder nog...

Bart van der Leeuw & Joanneke Prenger

SLO

Contact: b.vanderleeuw@slo.nl

j.prenger@slo.nl

De toekomst van het schoolvak Nederlands

1. Inleiding

In het najaar van 2013 heeft SLO voor het schoolvak Nederlands een trendanalyse uitgevoerd. Daarin beschrijven en documenteren we voor alle onderwijssectoren de stand van zaken op het gebied van het taalonderwijs Nederlands. Op basis van deze gedocumenteerde analyse brengen we thema's en ontwikkelingen in kaart die in de komende jaren aandacht verdienen. De trendanalyse speelt zodoende een rol in het overleg met het ministerie van OCW over de programmering van SLO-werkzaamheden. In deze bijdrage presenteren we de werkwijze die bij deze trendanalyse is gehanteerd en beschrijven we de gevonden trends en ontwikkelopdrachten voor de toekomst.

2. Werkwijze

Om de trends in het schoolvak Nederlands goed te kunnen rapporteren, is eerst de rationale van het schoolvak Nederlands beschreven: welke algemene doelen en wettelijke kaders liggen ten grondslag aan het schoolvak? Vervolgens is voor alle onderwijssectoren de stand van zaken van het schoolvak Nederlands beschreven. Daarvoor hebben de SLO-taalexperts de leerplandocumenten voor het vak Nederlands in de verschillende sectoren (po, so, vo onderbouw, vmbo, havo en vwo) geanalyseerd en vergeleken. Verder is op een tweetal actuele thema's, te weten 'taalgericht vakonderwijs' en 'geletterdheid', een nader bronnenonderzoek uitgevoerd. Op basis van die analyse is een drietal perspectieven geformuleerd voor verbetering van het leerplan voor het schoolvak Nederlands.

Ten slotte is de trendanalyse – de stand van zaken in het schoolvak en de daaraan gekoppelde ontwikkelperspectieven – voorgelegd aan verschillende, bij het onderwijs Nederlands betrokken partijen: leraren in primair en voortgezet onderwijs, vakdidactici, lerarenopleiders en adviseurs/nascholers.

3. Rationale van het schoolvak Nederlands

Het schoolvak Nederlands is vooral een praktisch vak, een instrumentele vaardigheid voor alledag, binnen en buiten de school. Taalvaardigheid is een set van talige gereedschappen, waarmee je je goed kunt redden in de moderne samenleving. Een belangrijke implicatie van deze omschrijving is dat het vak Nederlands ondersteunend is aan andere vakken; taal speelt immers een rol bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle vakken en leergebieden. Daarnaast kent het vak Nederlands doelen voor ‘fictie’ en ‘literatuur’, waarbij zowel de esthetische functie als de waarde voor burgerschapsvorming zijn meegenomen. Bovendien is er aandacht voor reflectie op en beschouwing van het verschijnsel taal.

Nederland kent geen in detail vastgelegd nationaal curriculum, maar er is wel een breed gedragen consensus over de drie belangrijke functies van het onderwijs:

- het onderwijs draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen;
- het onderwijs zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden;
- het onderwijs rust kinderen toe voor participatie aan de samenleving.

De belangrijkste dingen die kinderen moeten leren om actief deel te kunnen nemen aan de samenleving, zijn vastgelegd in een aantal richtinggevende of kaderstellende curriculumdocumenten. Voor het schoolvak Nederlands gaat het om de kerndoelen voor het primair onderwijs (po) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo-ob) en de examenprogramma's voor het vmbo, havo en vwo. Daarnaast is sinds augustus 2010 het *Referentiekader Taal* wettelijk van kracht. Het is van toepassing op alle onderwijssectoren.

4. Drie leerplanniveaus: beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd

De stand van zaken in het schoolvak Nederlands is beschreven aan de hand van een ‘BUG-analyse’: een beschrijving van het beoogde curriculum (het curriculum van de beleidsmakers en de leermiddelen), het uitgevoerde curriculum (zoals het in de klas door leraar en leerlingen tot stand wordt gebracht) en het gerealiseerde curriculum (het curriculum in termen van leerresultaten en leerervaringen van leerlingen).

Op dit moment kunnen we het meest zeggen over het beoogde curriculum, waar de eerder genoemde leerplandocumenten, kerndoelen, examenprogramma's en het *Referentiekader Taal* een prominente plaats in innemen. Onze kennis over het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum is veel diffuser en minder gedocumenteerd. Daarmee is meteen een knelpunt van deze stand van zaken genoemd: ons beeld van het curriculum Nederlands is eenzijdig en beperkt; we weten veel van het beoogde cur-

riculum, maar relatief weinig van het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum. Onze indruk over het uitgevoerde curriculum is dat veel docenten noodgedwongen houvast zoeken bij leergangen en methodes en er daardoor niet altijd in slagen om zelfstandig hun onderwijs af te stemmen op functionele taalvaardigheid, zoals beschreven in het *Referentiekader Taal*. Over het gerealiseerde curriculum moeten we onze informatie afleiden uit toetsgegevens. Voor alle sectoren geldt dat ze een gefragmenteerd en beperkt beeld geven van taalvaardigheid. Er wordt over het algemeen weinig gebruik gemaakt van observaties, gesprekken met en tussen leerlingen en portfolio's. Bovendien signaleren we dat veel nadruk op de eindtoets of het eindexamen tot verschraving van het taalonderwijs kan leiden.

5. Ontwikkelperspectieven

De BUG-analyse van de diverse sectoren heeft geleid tot een formulering van drie ontwikkelperspectieven:

1. Ontkaveling van het onderwijs Nederlands: geïntegreerde didactiek

Het schoolvak Nederlands kent verschillende onderdelen of domeinen, die in het algemeen tamelijk los van elkaar worden onderwezen en ook los van elkaar worden gepresenteerd. Dat leidt onder meer tot praktijken waarin de transfer tussen vakonderdelen achterwege blijft, bepaalde vakonderdelen onevenredig veel aandacht krijgen en andere onderdelen verwaarloosd worden. Ontkaveling – het weer samenvoegen van onderdelen – kan een oplossing bieden voor problemen in het taalonderwijs Nederlands. Onder 'geïntegreerd taalonderwijs' verstaan we taalonderwijs waarin leerlingen vaardigheden ('lezen', 'schrijven', 'spreken', 'luisteren') en kennis over taal ('spelling', 'woordenschat', 'grammatica/taalbeschouwing') niet in cursorische deelleergangen, maar in onderlinge samenhang verwerven. De taaltaken (inclusief die van de 21^{ste} eeuw, zoals het lezen en schrijven van webteksten en het gebruik van korte tekstberichten) die leerlingen uitvoeren staan centraal, en bij het uitvoeren van taaltaken komen verschillende taalvaardigheden geïntegreerd aan de orde.

2. Taal in andere vakken: taalgericht vakonderwijs

De toenemende aandacht voor de taalprestaties van leerlingen en de invoering van het *Referentiekader Taal* gaan gepaard met het besef dat taalonderwijs verder reikt dan de taallessen of de lessen Nederlands. Ook tijdens het onderwijs in andere vakken leren leerlingen taal, al is het maar de taal van die vakken. Met 'taalgericht vakonderwijs' duiden we op deze verbinding van taal en andere vakken. Door te zoeken naar functionele verbindingen van taalonderwijs met die andere vakken kan het taalonderwijs zowel vorm krijgen in expliciete taallessen Nederlands als impliciet tijdens het onderwijs in de andere vakken. Het vakonderwijs biedt daarmee een betekenisvolle en effectieve context voor taalonderwijs. Bovendien kan het vakonderwijs – dat door de

nadruk op de kernvakken 'taal' en 'rekenen' soms in de verdrukking lijkt te zijn gekomen – zo weer meer ruimte krijgen in het curriculum.

3. Kennis over taal: genredidactiek

Kennis van taalkundige begrippen bevordert het gesprek binnen en buiten het taalonderwijs over taal en taalverschijnselen. Maar hoe uitgebreid moet die kennis zijn en welke vorm moet ze hebben? Uit onderzoek is gebleken dat systematische kennis over taal wel degelijk een positieve rol kan spelen in de taalontwikkeling van leerlingen. Daarom sluit het derde ontwikkelperspectief aan bij de genredidactiek. Met het begrip 'genre' verwijzen we naar essentiële taalfuncties zoals 'beschrijven', 'verklaren' en 'betogen'. Het biedt inzicht in de talige middelen waarmee een tekst gestructureerd is om een specifiek sociaal doel te bereiken. Doordat de genredidactiek zich zowel richt op het proces van taalgebruik (hoe schrijf ik, hoe lees ik, hoe voer ik gesprekken, welke keuzes maak ik en welke betekenis hebben die keuzes in de gegeven situatie?) als op de producten ervan (heeft de tekst de specifieke vormkenmerken van het genre?) biedt ze uitstekende mogelijkheden voor geïntegreerd taalonderwijs.

Referenties

- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapportage*. Enschede: SLO.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004/2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kerdoelen Nederlands primair onderwijs.
- Ministerie van OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen; de referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Van Beek, W. & M. Verhallen (2004/2012). *Taal een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Leeuw, B. & T. Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken; taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Gelderen, A. & E. van Schooten (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: Rotterdam University Press.

Joke Morshuis (a) & David Stalpers (a), m.m.v. Rick de Graaff (b)

(a) Hogeschool van Amsterdam

(b) Hogeschool Inholland

Contact: j.morshuis@hva.nl

d.stalpers@inholland.nl

Van woordweb naar vakconcept. Studenten ontwerpen een taalgerichte lessenserie

1. Inleiding

De lerarenopleidingen van Inholland en de Hogeschool van Amsterdam laten hun studenten werken met de pijlers van Taalgericht Vakonderwijs: ‘context bieden’, ‘taalsteun aanbrengen’ en ‘interactie bevorderen’ bij de vaklessen. De generieke kennisbasis voor de lerarenopleiding stuurt daarbij ook op de begrippen ‘Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid’ (DAT) en ‘Cognitief Academisch Taalgebruik’ (CAT). Lerarenopleiders Joke Morshuis en David Stalpers bestudeerden, in het kader van hun onderzoek voor de Kenniskring Taaldidactiek, 20 taalgerichte lessenseries: 10 die door onder andere studenten wiskunde en biologie zijn ontworpen en 10 vakoverstijgende lessenseries van studenten Nederlands. Uit de analyses blijkt dat het studenten goed lukt om een variëteit aan woordwebben, schrijfkaders en interactievormen in te zetten, maar dat het koppelen aan vakinhoud vaak achterwege blijft. Ook valt op dat studenten Nederlands een taaltak goed en zorgvuldig kunnen opbouwen, maar moeite hebben met het uitwerken van een vakconcept. Bij studenten wiskunde of biologie is dat omgekeerd: de vakconcepten leggen ze goed uit (‘hoekensom’, ‘zintuigen’), terwijl het opbouwen van taaltaken (schrijven en spreken over de stof) onuitgewerkt blijft. Deze conclusie leidt tot de aanbeveling om bij het ontwerpen van geïntegreerde lessen en projecten samenwerking te zoeken tussen (zaak)vakdocenten en docenten Nederlands, met het oog op kwaliteitsverhoging, zowel op de lerarenopleiding als op de (vo-)school. In de workshop zien we een voorbeeld van een lesproject Economie en Nederlands voor 3-vmbo.

In de lessenserie Economie en Nederlands voor vmbo-3 tl, brengen de studenten nadrukkelijk interactie in. Het rondlopen en zoeken of de omschrijving op een kaartje met ‘hoort bij BV / Eenmanszaak / VoF’, lokt natuurlijke interactie over de lesstof uit. Sommige kaartjes matchen zowel bij een BV als bij een VoF, dus inhoudelijk overleg is nodig. Als de groepjes gevormd zijn, maken de leerlingen samen een tekstje met behulp van een schrijfkader. Eerder in de lessenserie is de voorkennis geactiveerd en de

alledaagse kennis over bijbaantjes gekoppeld aan ondernemingsvormen. Alle drie de pijlers van taalgericht vakonderwijs hebben zo een plek gekregen op een voor ons, onderzoekende lerarenopleiders, kwalitatief voldoende wijze.

Soms slaat de balans tussen taalopdracht en vakinhoud door naar de taaltaak en de opbouw en beoordeling ervan. Geïntegreerd onderwijs is echter meer dan een taalvaardigheidsles waar een vakbegrip bij wordt gehaald. Vakstudenten stellen juist graag een vakconcept centraal, en letten in hun ontwerp minder op de opbouw van de taaltaak en de feedback op taaldoelen.

2. Analyses van de taalontwikkellende lessenseries

De analyses van 20 lessenseries laten zien dat studenten veel vormen van context, taalsteun en interactie toepassen in hun ontwerpen. In het didactisch repertoire van de gemiddelde student van de lerarenopleiding Nederlands (HvA) en zaakvakken (Inholland) treffen we veelvuldig 'woordwebben', '*mindmaps*', 'werken in duo's', 'schrijfkaders', 'schema's', '*memory*spellen' en '*matchings*opdrachten met kaartjes'. Studenten ontleen de werkvormen aan de theorie van Taalgericht Vakonderwijs, het congruent opleiden of *modelling* tijdens colleges. De prototypen 'taalgerichte lesbrieven' (SLO 2009) worden graag geraadpleegd om inspiratie uit op te doen en verschillende werkvormen worden uitgetoetst en op hun effect nabesproken.

We kunnen na analyse en beschrijving van de onderwijseenheden over taalgericht werken constateren dat we een uitgevoerd curriculum (Van den Akker 2003) zien dat is voorzien van gerichte opdrachten voor studenten om lessen te ontwerpen waarin vakconcepten centraal staan en de leerlingen hulp krijgen bij het ontwikkelen van CAT. Hebben wij, lerarenopleiders, de doelen uit de Kennisbasis bereikt en kan iedere startbekwame docent taalgericht ontwerpen en lesgeven? Nog niet. Over de daadwerkelijke uitvoering van de ontworpen lessen en over de kwaliteit van die uitvoering kunnen we weinig zeggen. Over de ontwerpen meer. De analyses van de lessenseries geven inzicht in de kwaliteit van de interventies die studenten voorstellen. We vinden het van belang om bij die analyses niet alleen te letten op kwantiteit (zitten er wel voldoende vormen van interactie in deze serie?), maar om er ook de kwaliteit van de interventie bij te betrekken. Die kwaliteit is ook een aspect bij de feedback en beoordeling van de lessenseries. Zo is het aanleggen van een woordenlijst na een (vak)leestekst een goede eerste stap. Maar als het de bedoeling is dat de leerlingen die woorden straks kennen en kunnen gebruiken, of dat ze de tekst beter begrijpen nadat ze de betekenis van de woorden hebben opgezocht, is het nodig om met die woorden aan de slag te gaan, of ten minste de tekst te herlezen. Vakstudenten moeten leren dat het maken van een woordenlijst niet veel meer oplevert dan... een lijst met woorden.

Er is dus ook aandacht nodig voor de kwaliteit van de interventie. Om die kwaliteits-slag te realiseren, zijn er criteria toegevoegd aan het beoordelingsmodel (Stalpers 2013). Deze omschrijving van kwalitatief goede interventies geeft studenten en docenten die lessen ontwikkelen houvast. Een voorbeeld uit de beoordelings*rubric*:

Taalsteun in het leerlingmateriaal

Taalsteun	leidt daadwerkelijk tot een beter begrip en/of	draagt in enige mate bij aan begrip en / of productie	draagt niet of nauwelijks bij aan begrip en / of productie
De geboden taalsteun is effectief	productie van vaktaal / algemene schooltaal <i>bv. een verwerkings-opdracht bij de opgezochte betekenissen waarin aandacht is voor de gebruikte vaktaal / algemene schooltaal</i>	<i>bv. een woordweb bij de start van de les, zonder verdere verwijzing</i>	<i>bv. uitsluitend vakvragen bij de tekst</i>

3. Conclusies en aanbevelingen

Studenten Nederlands en vakstudenten hebben elk hun eigen focus en blinde vlek als zij een geïntegreerde lessenserie ontwerpen. Waar vakstudenten als vanzelf de vakconcepten centraal zetten in hun educatieve ontwerp, maken studenten Nederlands van elke vakoverstijgende lessenserie het liefst een uitgebreid project Nederlands met – vooruit – een paar vaktermen erin. De inmiddels verschenen brochures ‘Werken aan vaktaal’ van SLO (2013) laten zien hoe studenten en zittende docenten samen kunnen werken en het ontwerpproces het best kunnen beginnen bij de selectie van vakconcepten.

Wij sluiten ons daar bij aan. Het vakconcept ‘hoekensom’ centraal zetten en verbinden met alledaagse kennis gaat een student wiskunde beter af dan zijn collega Nederlands. Een taaltaak opbouwen en van feedback voorzien is de specialiteit van de taaldocent. Samenwerking tussen taal- en vakstudenten in de lerarenopleiding leidt tot producten waarin leerlingen de vakconcepten helder en correct kunnen verwoorden in gesproken en geschreven taal. Een *rubric* met geëxpliciteerde criteria voor goede vormen van context of taalsteun, ten behoeve van een beter begrip en gebruik van vaktaal en -kennis, kan richting geven aan het ontwerpen van taalgerichte lessen.

Referenties

- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- HBO-raad (2011). 'Generieke Kennisbasis Tweedegraads lerarenopleidingen'.
- Platform Taalgericht Vakonderwijs (2009). *Dertien prototypen van taalgerichte lessenseries voor het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO. Online raadpleegbaar op: www.taalgerichtvakonderwijs.nl/publicaties.
- Stalpers, D. (2013). *Rubric voor vakoverstijgende lessen en projecten*. Hogeschool van Amsterdam: interne publicatie.
- Thijs, A. & J. van den Akker (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Van den Akker, J. (2003). 'Curriculum perspectives. An introduction'. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 1-10.
- Van Dijk, G., M. Hajer, R. Scharthen & B. de Vos (2013). *Werken aan vaktaal bij de exacte vakken*. Enschede: SLO.

Acroniemen- en begrippenlijst¹

APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
aso	algemeen secundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Studierichtingen binnen het aso bieden een algemene theoretische vorming die jongeren in de eerste plaats voorbereiden op een hogere studie.
atheneum	<i>in Nederland:</i> één van de drie schooltypes van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs voor leerlingen van 12 tot 18 jaar. Aan het atheneum wordt geen Grieks en Latijn gegeven. <i>in Vlaanderen:</i> officiële, neutrale scholen die behalve algemeen (aso) ook kunst- (kso), technisch (tso) en beroepsonderwijs (bso) geven.
basisvorming	Benaming voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs in Nederland, ongeacht het feit of het om een opleiding binnen vmbo, havo of vwo gaat. Doel van de basisvorming is om leerlingen tussen 12 en 15 jaar een brede vorming te geven. Binnen de basisvorming is geen strikte scheiding tussen algemene en technische vakken.
bovenbouw	Algemene benaming in Nederland voor: • het derde en vierde leerjaar van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo); • het vierde en vijfde leerjaar van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo); • het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).
brugklas	<i>in Nederland:</i> startjaar of -jaren in het voortgezet onderwijs. De meeste scholen voor voortgezet onderwijs hebben een brugklas van één jaar. Aan de hand van de resultaten die de leerling in de brugklas behaalt, kiest hij daarna voor een opleiding in vmbo, havo of vwo. <i>in Vlaanderen:</i> eerste jaar van het secundair onderwijs voor leerlingen vanaf 11 jaar die geen getuigschrift basisonderwijs

	behaalden. Voor de brugklas wordt een apart kerncurriculum vastgelegd.
bso	beroepssecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Deze onderwijsvorm richt zich in het bijzonder op jongeren die vooral al doende leren.
bve	beroeps- en volwasseneneducatie
centraal examen	afsluitend examen van het voortgezet onderwijs in Nederland
Cito	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling Nederlands instituut dat standaardtesten, examens en examen-systemen ontwikkelt voor het basisonderwijs en de basisvorming. Naast het ontwikkelen en aanbieden van toetsen, ondersteunt Cito organisaties en onderwijsgevendenden met advies, training en cursussen op het gebied van toetsing en evaluatie.
CLB	Centrum voor Leerlingbegeleiding
DPB	Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst
ET	Eindterm(en) <i>in Nederland:</i> omschrijving van de kennis en vaardigheden waarover een leerling of student aan het eind van elk onderwijsniveau moet beschikken. <i>in Vlaanderen:</i> minimumdoelen op het gebied van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid als noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie.
havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland die kan gekozen worden na de basisvorming. Het havo bereidt leerlingen voor op een opleiding in het hoger beroepsonderwijs.
hbo	hoger beroepsonderwijs Vorm van hoger onderwijs dat aan de hogescholen wordt verstrekt. Het hbo leidt op voor functies op midden- en hoger

niveau in het bedrijfsleven, de maatschappelijke dienstverlening, de gezondheidszorg en de overheidssector.

ILT	Interfacultair Instituut voor Levende Talen
KPC	Katholiek Pedagogisch Centrum
mbo	middelbaar beroepsonderwijs Onderwijsvorm in Nederland die deel uitmaakt van de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Een mbo-opleiding duurt vier jaar en is bedoeld voor leerlingen van 16 tot 20 jaar. In het mbo worden zowel algemene als beroepsgerichte vakken gegeven. Leerlingen uit het mbo stromen door naar een baan of naar het hoger onderwijs.
OKAN	Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers In de onthaalklas wordt anderstalige nieuwkomers een jaar lang intensief Nederlands geleerd. Daarna zijn ze in principe in staat om door te stromen naar een reguliere klas. Elke Vlaamse school kan een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers organiseren.
onderbouw	Algemene benaming voor: • de eerste twee leerjaren van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo); • de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)
pabo	pedagogische academie basisonderwijs Instelling die de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Nederland verzorgt. De pedagogische academie basisonderwijs valt onder het hoger beroepsonderwijs. Zowel de voltijdse als de deeltijdse opleidingen duren vier jaar.
po	primair onderwijs
PTA	Programma van Toetsing en Afsluiting In het Programma van Toetsing en Afsluiting wordt het schoolexamenprogramma vastgelegd. Daarin worden alle toetsen en opdrachten opgenomen die leerlingen in het kader van het schoolexamen voorgelegd krijgen.

PWS	profielwerkstuk Praktische opdracht voor leerlingen in de laatste klas van de bovenbouw van het vmbo, havo en vwo die als een soort ‘meesterproef’ dient.
roc	regionaal opleidingscentrum
tso	technisch secundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Het tso biedt algemeen en technisch-theoretisch onderwijs, vaak aangevuld met praktijklessen. Binnen het tso zijn er enerzijds opleidingen die voorbereiden op het hoger onderwijs en anderzijds opleidingen die mikken op tewerkstelling of op een zevende specialisatiejaar.
Tweede Fase	Andere benaming voor bovenbouw van havo en vwo.
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Na de basisvorming kiest de leerling in het vmbo een leerweg. Er zijn vier leerwegen: • de theoretische leerweg: biedt in het bijzonder algemene vakken aan. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4 of naar havo; • de gemende leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (vier uur per week), gericht op één specifieke richting. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3. • de kaderberoepsgerichte leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (12 uur per week), gericht op één beroep. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4. • de basisberoepsgerichte leerweg: biedt in het bijzonder praktijkvakken. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 1 en 2.
VVKBaO	Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs
VVKSO	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland.

Het vwo bereidt leerlingen voor op de universiteit.

Noot

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