31ste CONFERENTIE ONDERWIJS NEDERLANDS

Hogeschool Windesheim Zwolle,
24 & 25 november 2017

Georganiseerd door Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands i.s.m.
Hogeschool Windesheim Zwolle

31ste CONFERENTIE ONDERWIJS NEDERLANDS

Hogeschool Windesheim Zwolle, 24 & 25 november 2017

Georganiseerd door Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands
i.s.m. Hogeschool Windesheim Zwolle

Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren

SKRIBIS

© De auteurs
Skribis is het publicatieplatform van drukkerij Nevelland Graphics.
Publicaties bij Skribis worden uitgebracht in eigen beheer.

Skribis – Nevelland Graphics cvba-so
Industriepark-Drongen 21
9031 Gent

Tel. 09 244 72 68
info@skribis.be
www.skribis.be

Zetwerk: Le Pur et L'Impur
Cover: Frouke Feijen

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2017, XXVIII, 330 p.

ISBN 978 90 736 2669 0
D/2017/3988/29
NUR 840

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

Inhoud

André Mottart
XI *Woord vooraf*

XIII *Algemeen programmaoverzicht HSN-31*

XV *Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies*

XIX *Subplenaire lezingen*

Roel van Steensel
XIX *Betrokken lezers in het voortgezet onderwijs: Over de rol van leesmotivatie, woordenschat en leesstrategieën*
Peter Nieuwenhuijsen
XXII *Gesprek met Christiaan Coenraads*
Jan Rijkers & Steven Vanhooren
XXIV *Iedereen taalcompetent! Onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*

1 *Thematisch programmaoverzicht en beschrijving/presentaties workshops*

3 **1. Basisonderwijs**

Astrid Geudens (m.m.v. Marjolein Noé & Eline Van Kerckhove)
4 *Sterke klanktekenkoppelingen, veel meer dan letters!*
Jantien Smit
8 *En nu in rekentaal! Talige ondersteuning bieden in meertalige rekenklassen*
Sylvia Bacchini & Alois Ruitenbeek
12 *POL Nieuwkomers. Het Nederlandse aanbod aan nieuwkomers in Arnhem*
Ann Bessemans
17 *Lettertypes met stemmetjes*
Monica Koster & Renske Bouwer
21 *Het beoordelen van schrijfvaardigheid en het geven van feedback*
Linda Geerlings
25 *'Verdiepend lezen'. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten*
Eric Besselink & Eline Seinhorst
26 *Teksten schrijven in de basisschool: enjoyable én effectief*
Bea Pompert & Gerri Koster
32 *Thema's en Taal: een paar apart!*

37 2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Michel van Ingen & Nanke Dokter
38 *Werken aan vakmanschap van Pabostudenten*
Nynke van der Schaaf
42 *Het stimuleren van de ontwikkeling in en door interactie*
Hilde Van den Bossche
45 *Grammatica, Literatuur en Lego*
Gertrud Cornelissen & Maddy Caris
49 *Bibliotheek en Pabo op weg naar invoering van literaire gesprekken in het basisonderwijs*
Willemijn Zwart
53 *Regionale talen inzetten in het basisonderwijs*
Tinneke van Bergen
57 *Beter technisch lezen dankzij spelvormen in de instructie*
Hieke van Til & Lisa van der Winden
64 *Kunst Dichtbij: kunst dichterbij kinderen en onderwijs*
Heleen Leysen (m.m.v. Marjolein Noé)
68 *Leest Vlaanderen zoals Nederland? Vergelijking van technisch lezen aan de hand van de Drie-Minuten-Toets en de AVI-toetskaarten*

73 3. Taalonderwijs 12-18

Lisanne Bos & Gerdineke van Silfhout
74 *Lezen + schrijven = tekstvaardigheid*
Linda Geerlings
78 *Het vijffasenmodel – Leerlingen begeleiden bij het schrijven*
Else van Nieuwkerk
80 *Debatteren: effectief werken aan alle aspecten van mondelinge taalvaardigheid*
Anneke Wurth, Wilfried Admiraal, Jaap de Jong, Hans Hulshof & Dineke Tigelaar
83 *Ontwerpcriteria voor effectief spreekvaardigheidsonderwijs: de rol van feedback*
Nina Vandermeulen (a), Brenda van den Broek, Elke van Steendam en Gert Rijlaarsdam
87 *Hoe goed zijn Nederlandse leerlingen in het schrijven van syntheseteksten? Eerste verslag van peilingsonderzoek naar de schrijfprestaties, schrijfprocessen en schrijfprocesstijl van leerlingen uit vwo-4, -5 en -6*
Willemijn Zwart & Gertjan Baan
95 *Schrijven = herschrijven: feedback en schrijfontwikkeling*
Bart Devos & Jordi Casteleyn
100 *Improvisatietheater spelen om spreekangst te verminderen*

105 4. Lerarenopleiding secundair onderwijs

Joke van Balen
106 *"Mag ik u onderbreken?" Over hoe je ruimte voor subjectificatie kunt creëren binnen de vakles Nederlands*

Corina Breukink & Huub van den Bergh
110 *Hoe begrijpen en lezen beginnende literatuurlezers poëzie in vergelijking met proza? Over hun tekstbegrip, leesaanpak en leeservaringen*
Esther Arrindell & Gerdineke van Silfhout
114 *Fictie- en literatuuronderwijs formatief ingestoken: de aanpak in de lerarenopleiding als voorbeeld*
Jolien Brussen & Floor van Renssen
118 *Verhalen en gevoelige gesprekken in de klas. Een uitdaging voor het opleiden van leraren Nederlands*

123 5. Hoger onderwijs

Lieve De Wachter & Jordi Heeren
124 *Noteervaardigheden in het eerste jaar aan de universiteit. Hoe meten we het en wat is de verhouding tot lees- en woordenschatvaardigheden?*
Cindy Kuiper
126 *Genredidactiek in de vakken: een ontwerpgericht onderzoek in het hbo*
Marike Kwakman & Bas van Eerd
131 *Competentieprofiel van een Taalontwikkelende Docent. Nuttig of overbodig?*
Pieterjan Bonne, Joke Vrijders & Jordi Casteleyn
135 *Leren luisteren naar hoorcolleges*
Nicky Heijne & Ljiljana Vulinovic
139 *MOOC 'Beter Schrijven' in het hoger onderwijs*
Lieve De Wachter, Jordi Heeren & Kirsten Fivez
143 *Kijken naar de taak of naar de schrijver? Een interventiestudie naar het effect van observerend leren en het bestuderen van voorbeeldteksten bij startende universiteitsstudenten*
Janneke Gerards, An De Moor & Wilma van der Westen
146 *Nederlands en Engels in het hoger onderwijs. Een openbare bijeenkomst van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs*

153 6. Mbo (bso/tso)

Maarten De Beucker
154 *Nederlands als zetmeel? 'Leren leren' als bindmiddel voor het gebruik van Nederlands tussen verschillende vakken*
Tiba Bolle & Inge van Meelis
159 *Lesgeven aan studenten Nederlands als tweede taal in het mbo*
Wilma van der Westen
163 *Naar een schrijfvaardige mbo-professional. Een schrijfleerlijn en een train-the-trainers-bijeenkomst*
Isabelle Janssens
167 *Samen-werken, meer kansen. PAV en BeroepsGerichteVorming (BGV) slaan de handen in elkaar*
Cindy Teunissen & Maud van Druenen
172 *Grip op dyslexie in het mbo met een nieuw Protocol Dyslexie mbo*

Erna van Koeven
176 *Contextgericht taal- en leesonderwijs gecombineerd met burgerschapsvorming. Een pilot*
Wilma van Raamsdonk & Marlene Vrijhof
181 *Mbo-studenten lezen wél door deelname aan verhalenwedstrijd Er Was Eens*

185 7. Nederlands in een meertalige context

Karen Reekmans, Catherine Roden & Kris Nauwelaerts
186 *Vertaalde verbeelding: muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas*
Tiba Bolle
190 *Vluchtelingen in het mbo*
Wilma van der Westen
196 *Wat te doen met lidwoordfouten?*
Charlotte Mostaert
203 *Het voorleesgedrag van ouders in een multiculturele stad*

207 8. Innovatie en digitale geletterdheid

Roland Bruijn & Henk la Roi
208 *Betekenisvol literatuuronderwijs met behulp van Game Books*
Michel Pijpers
211 *Onderwijs-ICT: Spielerei Vorbei*
Ferdi Schrooten & Jeroen Clemens
216 *Goud zoeken én delven in je familiegeschiedenis*
Nienke Nagelmaeker
219 *Schrijven met de nakijkcommissie*
Jeroen Clemens
222 *Digitale geletterdheid als taalvaardigheid: waarom en hoe doen we dat bij Nederlands*
Sonja van Overmeeren & Hans van Nijnatten
227 *Ze lezen niet… en halen dus lagere cijfers*
Frank Sturrus & Joris van Hamersveld
231 *Leren presenteren met VR*
Maarten Sprenger
234 *Leren zoeken: educatie plus ondersteuning*

239 9. Taalbeschouwing en taalgebruik

Riek Hazenbosch, Barbara Snel, Peter de Swart, Carly van Tilborg & Nienke Wassenberg
240 *Woorden werken*
Jolien De Decker
244 *De groeiende tussentaligheid in het Vlaamse onderwijs: een kwestie van herkenning zonder erkenning*

Lieve Knop & Annelies Van Laere
246 *Taal Actief!*
Anne Decelle & Jean Jacobs
248 *Framing? Hoe kritisch denken bij leerlingen bevorderen?*

255 10. Leesbevordering

Linda Ackermans
256 *Vakoverstijgend lezen met young adult literatuur*
Margriet Smits & Marijke Potters
259 *De keuze van de docent: een workshop over kiezen en beoordelen van jeugdliteratuur*
Martijn Hensgens
261 *Vol van Lezen*
Kees Broekhof
363 *Een goed boek is de beste methode, ook in het vmbo!*

269 11. Literatuuronderwijs

Hans Goosen & Sarike Roest
270 *Praten over romanfragmenten*
Walter Oussoren
274 *De roman in Amsterdam. Literatuur over domeingrenzen heen*
Dennis Van der Kuylen
278 *Literatuuronderwijs voor de ouders (van morgen)*
Erwin Mantingh, Theo Witte & Marjolein van Herten
281 *Multimediaal literair competent: #hoedan?*
Jordi Casteleyn
283 *Creëer je eigen poëzie-canon. Op weg naar een wetenschappelijke basis voor poëziedidactiek*
Marloes Schrijvers, Tanja Janssen & Gert Rijlaarsdam
287 *Aandacht voor zelfinzicht en sociaal inzicht in dialogische literatuurlessen: hoe doe je dat?*

293 12. Taal en letterkunde

Dicky Gilbers
294 *Muziek en taal begrijpen*
Jimmy van Rijt
297 *Als je een hek groen verft, ís het uiteindelijk ook groen: de bepaling van gesteldheid op basis van het concept 'predicatie'*
Dominiek Sandra
301 *Determinanten van d/t-fouten bij universiteitsstudenten*
Lars Bernaerts, Veerle Uyttersprot & Kornee van der Haven
306 *Literatuur, een zaak van belang*

Feike Dietz & Marjo van Koppen
309 *Rappers van de Gouden Eeuw: integratie van taalkunde en historische letterkunde in het onderzoek en op school*
Nicoline van der Sijs (a) & Lotte Jensen (b)
313 *Cultureel erfgoed de klas in*
Johan De Caluwe
317 *De Atlas van de Nederlandse taal in een Nederlandse én Vlaamse editie. Toonbeeld van pluricentrisme of betreurenswaardige scheidingsdrang?*
Jan Stroop
320 *De onstuitbare opmars van 't Poldernederlands*

325 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Dit is de conferentiebundel van de 31ste editie van de Conferentie Onderwijs Nederlands (HSN) die plaatsvindt op 24 en 25 november 2017 in de gebouwen van de Hogeschool Windesheim in Zwolle.

Het conferentieprogramma biedt opnieuw een een rijk forum voor allen die zich bij de ontwikkelingen van het onderwijs Nederlands betrokken voelen en dat in alle leeromgevingen waar Nederlands geleerd wordt.

Het telkens terugkerend succes van deze conferentie danken we aan het niet aflatend enthousiasme van de vele betrokkenen. Dit is dan ook de plaats en gelegenheid om een groot aantal mensen te bedanken. We denken hierbij aan de laatste overgebleven Nederlandse en Vlaamse verenigingen van leraren/docenten en didactici Nederlands die deze conferentie in woord en daad ondersteunen:

VLLT: Vereniging van Leraren Levende Talen (Sectie Nederlands);
NDN: Netwerk Didactiek Nederlands.

Daarnaast willen we de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze 31ste editie hebben voorbereid: Peter Nieuwenhuijsen (voorzitter), Mariëtte Hoogeveen, Bart Masquillier, Anneli Schaufeli, Hilde Van den Bossche, Klaas Heemskerk, Kathleen Leemans, Heleen Vellekoop, Wilma van der Westen, Tine Van Houtven, Marijke van Huijstee, Jan Lecocq, Goedele Vandommele, Jeroen Clemens, Jordi Casteleyn, Marleen Lippens, Peter van Duijvenboden, Roland de Bonth, Rudi Wuyts, Astrid Wijnands en José Vandekerckhove.

Verder willen we uitdrukkelijk onze partners en sponsors bedanken: voorop de Nederlands Taalunie en Stichting Lezen die er met hun bijdragen voor zorgen dat de deelnemersprijzen haalbaar blijven, dat het conferentieboek mooi en interessant is en dat de catering lekker smaakt. Hiervoor zorgen ook de uitgevers en stichtingen die de boekenmarkt bevolken, waarvoor dank. Niet in het minst danken wij voor deze editie de Hogeschool Windesheim Zwolle die haar infrastructuur ter beschikking stelt en de praktische organisatie van deze conferentie ondersteunde. Het was bijzonder aangenaam met haar medewerkers – Floor van Renssen en Lucienne van der Velden en oudmedewerker Carl Brüsewitz – te vergaderen en vooral de effectieve en efficiënte wijze waarop de organisatie door hen gefaciliteerd werd, verdient alle lof. Daarnaast wensen we Joop Wammes te bedanken voor de coördinatie van de logistieke organisatie.

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

Onze dank gaat ten slotte uit naar Steven Vanhooren voor de hulp bij het redactiewerk en de uitgeverij SKRIBIS die samen met Nevelland.Graphics cvba-so voor de stijlvolle afwerking van dit boek zorgden.

Namens het HSN-bestuur,

Prof. dr. André Mottart
Voorzitter Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands

Algemeen programmaoverzicht

HSN-31

Vrijdag 24 november 2017

09.30 – 10.50u	Onthaal en koffie, markt
10.50 – 11.40u	Opening door André Mottart, voorzitter HSN
	Welkomstwoord directeur Hogeschool Windesheim
	Ellen Deckwitz, dichteres
11.40 – 12.25u	Prof. dr. Roel van Steensel
	Betrokken lezers in het voortgezet onderwijs: over de rol van leesmotivatie, woordenschat en leesstrategieën
	of
	Christiaan Coenraeds (Het Woeste Woud)
	Het wonderbaarlijke effect van digitale prentenboeken
	of
	Jan Rijkers & Steven Vanhooren
	Iedereen taalcompetent. Onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw
12.30 – 13.30u	Lunch en markt
13.30 – 14.20u	Ronde 1
14.30 – 15.20u	Ronde 2
15.20 – 15.50u	Koffiepauze
15.50 – 16.40u	Ronde 3
16.50 – 17.40u	Ronde 4
17.45u	Borrel

Zaterdag 25 november 2017

09.30 – 10.00u	Onthaal en koffie
10.00 – 10.50u	Ronde 5
11.00 – 11.50u	Ronde 6
12.00 – 12.20u	Koffiepauze
12.20 – 13.10u	Ronde 7
13.20 – 14.10u	Ronde 8
14.10	Feestelijk buffet

Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies

Vrijdag 24 november 2017

Ronde 1 (13.30 – 14.20 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Geudens	Basisonderwijs	4
van Ingen & Dokter	Lerarenopleiding basisonderwijs	38
Bos & van Silfhout	Taalvaardigheden 12-18	74
De Wachter & Heeren	Hoger onderwijs	124
De Beucker	Mbo/bso & tso	154
Reekmans, Roden & Nauwelaerts	Nederlands in meertalige context	186
Bruijn & la Roi	Innovatie en digitale geletterdheid	208
Ackermans	Leesbevordering	256
Goosen & Roest	Literatuuronderwijs	270
Gilbers	Taal- en letterkunde	294

Ronde 2 (14.30 – 15.20 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Smit	Basisonderwijs	8
van der Schaaf	Lerarenopleiding basisonderwijs	42
Geerlings	Taalvaardigheden 12-18	78
van Balen	Lerarenopleiding secundair ond.	106
Bolle & van Meelis	Mbo/bso & tso	159
Pijpers	Innovatie en digitale geletterdheid	211
Smits & Potters	Leesbevordering	259
Oussoren	Literatuuronderwijs	274
van Rijt	Taal- en letterkunde	297

Ronde 3 (15.50 – 16.40 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Bacchini & Ruitenbeek	Basisonderwijs	12
Van den Bossche	Lerarenopleiding basisonderwijs	45
Van Nieuwkerk	Taalvaardigheden 12-18	80
Kuiper	Hoger onderwijs	126
van der Westen	Mbo/bso & tso	163
Schrooten & Clemens	Innovatie en digitale geletterdheid	216
Hensgens	Leesbevordering	261
Van der Kuylen	Literatuuronderwijs	278
Sandra	Taal- en letterkunde	301

Ronde 4 (16.50 – 17.40 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Bessemans	Basisonderwijs	17
Cornelissen & Caris	Lerarenopleiding basisonderwijs	49
Breukink & van den Bergh	Lerarenopleiding secundair ond.	110
Kwakman & van Eerd	Hoger onderwijs	131
Janssens	Mbo/bso & tso	167
Bolle	Nederlands in meertalige context	190
Nagelmaeker	Innovatie en digitale geletterdheid	219
Broekhof	Leesbevordering	263
Bernaerts, Uyttersprot & van der Haven	Taal- en letterkunde	306

Zaterdag 25 november 2017

Ronde 5 (10.00 – 10.50 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Koster & Bouwer	Basisonderwijs	21
Zwart	Lerarenopleiding basisonderwijs	53
Wurth e.a.	Taalvaardigheden 12-18	83
Arrindell & van Silfhout	Lerarenopleiding secundair ond.	114
Bonne, Vrijders & Casteleyn	Hoger onderwijs	135
Teunissen & van Druenen	Mbo/bso & tso	172
Clemens	Innovatie en digitale geletterdheid	222
Hazenbosch e.a.	Taalbeschouwing	240
Dietz & van Koppen	Taal- en letterkunde	309

Ronde 6 (11.00 – 11.50 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Geerlings	Basisonderwijs	25
van Bergen	Lerarenopleiding basisonderwijs	57
Vandermeulen e.a.	Taalvaardigheden 12-18	87
Heijne & Vulinovic	Hoger onderwijs	139
van Koeven	Mbo/bso & tso	176
van der Westen	Nederlands in meertalige context	196
van Overmeeren & van Nijnatten	Innovatie en digitale geletterdheid	227
De Decker	Taalbeschouwing	244
Mantingh, Witte & van Herten	Literatuuronderwijs	281
van der Sijs & Jensen	Taal- en letterkunde	313

Ronde 7 (12.20 – 13.10 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Besselink & Seinhorst	Basisonderwijs	26
van Til & van der Winden	Lerarenopleiding basisonderwijs	64
Zwart & Baan	Taalvaardigheden 12-18	95
Brussen & van Renssen	Lerarenopleiding secundair ond.	118
De Wachter, Heeren & Fivez	Hoger onderwijs	143
van Raamsdonk & Vrijhof	Mbo/bso & tso	181
Sturrus & van Hamersveld	Innovatie en digitale geletterdheid	231
Knop & Van Laere	Taalbeschouwing	246
Casteleyn	Literatuuronderwijs	283
De Caluwe	Taal- en letterkunde	317

Ronde 8 (13.20 – 14.10 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Pompert & Koster	Basisonderwijs	32
Leysen	Lerarenopleiding basisonderwijs	68
Devos & Casteleyn	Taalvaardigheden 12-18	100
Gerards, De Moor & van der Westen	Hoger onderwijs	146
Mostaert	Nederlands in meertalige context	302
Sprenger	Innovatie en digitale geletterdheid	234
Decelle & Jacobs	Taalbeschouwing	248
Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam	Literatuuronderwijs	287
Stroop	Taal- en letterkunde	

XVII

Subplenaire lezingen

Roel van Steensel
Vrije Universiteit, Amsterdam
Contact: r.c.m.vansteensel@vu.nl

Betrokken lezers in het voortgezet onderwijs: Over de rol van leesmotivatie, woordenschat en leesstrategieën

Een goede leesvaardigheid is van belang voor succes op school en op de arbeidsmarkt. Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben echter moeite met lezen. Het internationale PISA-onderzoek (Feskens, Kuhlemeier & Limpens 2016) laat bijvoorbeeld zien dat ongeveer 18% van alle 15-jarigen in Nederland "laaggeletterd is". Dat wil zeggen: te weinig leesvaardig om in onze geletterde samenleving te kunnen functioneren. Deze leerlingen bevinden zich met name in het praktijkonderwijs en in de praktijkgerichte leerwegen van het vmbo. Ook eerder onderzoek, bijvoorbeeld van de Inspectie van het Onderwijs (2008), liet zien dat veel van deze leerlingen zo'n beperkte leesvaardigheid hebben dat ze bijvoorbeeld niet goed in staat zijn om de teksten in hun schoolboeken te begrijpen. Maar wat maakt een leerling eigenlijk tot een goede lezer en wat weten we over hoe we leerlingen effectief in hun leesontwikkeling kunnen ondersteunen?

Het startpunt van mijn lezing is het zogenaamde '*reading engagement model*' (Guthrie & Wigfield 2000). Dat model stelt dat succesvolle lezers betrokken lezers zijn. Betrokken lezers zijn allereerst lezers die gemotiveerd zijn om te lezen. Dat wil zeggen: lezers die lezen een leuke, interessante, waardevolle en/of nuttige activiteit vinden en die er vertrouwen in hebben dat ze leestaken tot een goed einde kunnen brengen. Daarnaast zijn succesvolle lezers ook actieve lezers, die in staat zijn om hun eigen leesproces te monitoren, aan te sturen en daarbij gebruik te maken van effectieve leesstrategieën. Bovendien kunnen succesvolle lezers varen op hun kennis van de wereld: goede lezers hebben veel voorkennis, waardoor ze de informatie in een tekst gemakkelijker en beter kunnen plaatsen. In mijn lezing zal ik, op basis van eigen onderzoek, ingaan op deze drie onderwerpen: 'motivatie', 'strategisch lezen' en 'conceptuele kennis'.

Leesmotivatie is een breed begrip; er vallen veel verschillende concepten onder. Wigfield (1997) stelt dat het bij leesmotivatie in essentie om twee vragen gaat:

1. Wil ik een goede lezer zijn en waarom?
2. Vind ik van mezelf dat ik een goede lezer ben/kan worden?

Bij de eerste vraag gaat het om de redenen die je kunt hebben om te willen lezen. Die kunnen uiteenlopen van "ik vind het gewoon fijn om met een boekje in een hoekje te zitten" (intrinsieke motivatie) tot "ik lees, omdat ik moet voor school" (extrinsieke motivatie) en "ik lees, omdat ik lezen belangrijk vind voor later" (waarde/nut). Bij de tweede vraag gaat het om zelfvertrouwen. Dat wil zeggen: om de vraag of je erop vertrouwt dat je leestaken tot een goed einde kunt brengen.

Het eerder genoemde PISA-onderzoek (OECD 2010) laat zien dat Nederlandse leerlingen relatief weinig plezier aan lezen beleven. In eigen onderzoek in het vmbo zoomden we in op negatieve motivaties (Van Steensel, Oostdam & Van Gelderen 2013). We vermoedden allereerst dat positieve en negatieve motivaties van elkaar moeten worden onderscheiden: als iemand lezen niet leuk vindt, betekent dat immers nog niet per se dat hij lezen haat. Ons onderzoek bevestigde dat vermoeden. Bovendien vonden we dat negatieve motivaties een extra effect hadden op de leesvaardigheid van vmbo-leerlingen, bovenop het effect van positieve motivaties. Met andere woorden: leesweerstand lijkt voor deze groep leerlingen een factor van belang. Die leesweerstand zou zelfs geworteld kunnen zijn in een negatieve, emotionele reactie op lezen die voortkomt uit een gevoel 'het toch niet te kunnen'. In mijn lezing leg ik ook de relatie met recent onderzoek naar 'leesangst' (Nielen et al. 2015) en ga ik in op de vraag hoe leesmotivatie effectief bevorderd kan worden (Van Steensel, Van der Sande & Arends 2017).

Leesstrategieën zijn denkactiviteiten die je kunt inzetten om je begrip van een tekst te monitoren en je leesproces aan te sturen. Het gaat dan bijvoorbeeld om voorspellen waar een tekst over gaat op basis van 'titel', 'plaatjes en tussenkopjes', 'voorkennis activeren', 'samenvatten tijdens het lezen', 'jezelf vragen stellen over een tekst' en 'reparatiestrategieën, zoals herlezen wanneer het begrip is belemmerd' (Duke & Pearson 2002). Goede lezers beschikken over een uitgebreid repertoire van zulke leesstrategieën en weten die strategieën ook toe te passen in situaties waar die nodig zijn (Baker & Brown 1980). In mijn lezing ga ik in op de vraag hoe die strategieën het lezen kunnen ondersteunen en ga ik, op basis van eigen onderzoek naar het programma *Nieuwsbegrip* (Okkinga et al. 2017), in op wat we weten over hoe de ontwikkeling van strategisch lezen ondersteund kan worden.

Ten slotte vereist succesvol lezen conceptuele kennis. Wanneer je een tekst probeert te begrijpen, bouw je een mentale representatie op van die tekst, een soort 'blauwdruk in je hoofd'. Die blauwdruk bestaat uiteraard uit de informatie die in de tekst zelf besloten ligt, maar om tot wezenlijk begrip te komen, moet je de tekstuele informatie eveneens koppelen aan je kennis van de wereld (Kintsch & Van Dijk 1978). Een belang-

rijke indicator voor kennis van de wereld is woordenschat (Anderson & Freebody 1979). In mijn lezing ga ik in op de belangrijke rol die woordenschat speelt in de ontwikkeling van begrijpend lezen. Meer specifiek ga ik, op basis van eigen onderzoek in het vmbo (Van Steensel, Oostdam, Van Gelderen & Van Schooten 2016), in op de doorslaggevende betekenis van woordenschat voor de leesvaardigheid van meertalige leerlingen.

Referenties

Anderson, R. & P. Freebody (1979). *Vocabulary knowledge and reading. Reading education report no. 11.* Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.

Baker, L. & A. Brown (1980). *Metacognitive skills and reading. Technical report no. 188.* Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.

Duke, N. & P. Pearson (2002). 'Effective practices for developing reading comprehension'. In: A. Farstrup & S. Samuels. *What research has to say about reading instruction.* Newark, DE: International Reading Association, p. 205-242.

Feskens, R., H. Kuhlemeier & G. Limpens (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht.* Arnhem: Cito.

Guthrie, J. & A. Wigfield (2000). 'Engagement and motivation in reading'. In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr. *Reading research handbook.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs: Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices (Volume III).* Parijs: OECD.

Kintsch, W. & T.A. Van Dijk (1978). "Toward a model of text comprehension and production". In: *Psychological Review*, 85, p. 363-394.

Okkinga, M., R. van Steensel, A. van Gelderen & P. Sleegers (2016). "Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills". In: *Journal of Research in Reading.* [Early view].

Steensel, R. van, R. Oostdam & A. van Gelderen (2013). 'Vermijding en frustratie. Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers'. In: D. Schram. *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten.* Delft: Eburon (Stichting Lezen reeks, 22), p. 105-122.

Steensel, R. van, R. Oostdam, A. van Gelderen & E. van Schooten (2014). "The role of word decoding, vocabulary knowledge and metacognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension". In: *Journal of Research in Reading*, 39 (3), p. 312-329.

Steensel, R. van, L. van der Sande & L. Arends (2017). "Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers… en betere lezers". In: *Levende Talen Tijdschrift,* 18 (2), p. 3-13.

Peter Nieuwenhuijsen
programmavoorzitter HSN-31
Contact: peternieuwenhuijsen10@gmail.com

Gesprek met Christiaan Coenraads

Christiaan Coenraads, neerlandicus, is creatief: hij schrijft muziek en teksten voor liedjes. En productief: zijn bedrijf *Het Woeste Woud* maakt educatieve software, *apps*, films en animaties. En daarmee wil hij ook een magiër zijn: langs een route die plezier verschaft, overwinnen kinderen concentratieproblemen en bereiken ze een hoger plan.

Hij is vooral de man van de digitale prentenboeken, waarmee hij al in 2008 aan de weg timmerde: winnaar van de Nationale Alfabetiseringsprijs. Toen werd de serie 'Mijn mooiste prentenboek' al een paar jaar uitgezonden door de KRO: bekende stemmen, bekende auteurs, bekende tekenaars, maar op de achtergrond de animatietechniek van *Het Woeste Woud*, die de tekeningen tot leven brengt. De website toont aansprekende resultaten: opdrachten van nationale omroepen en Omrop Fryslân, van Veilig Verkeer Nederland, het Nederlands Bijbelgenootschap…

Zowel bij de liedjes als bij de prentenboeken blijf je zelf als het ware in de coulissen staan. Kies je daarvoor?
Ja, ik ben tevreden met een plaats op de achtergrond. Mijn idealen worden verwezenlijkt zonder dat ik zelf in beeld kom. Het gaat niet om mijn carrière, maar om kinderen, met name om kinderen die anders niet of maar spaarzaam in aanraking zouden komen met de voorleescultuur die maar voor een deel van de mensen heel gewoon is.

Ben je ook lid van een team, Het WoesteWoud-team?
Nou nee, *Het Woeste Woud* ben ik. Maar per project huur ik mensen in. Animatoren, programmeurs, beeldbewerkers, dat soort mensen. Dat zijn er soms drie of vier, soms vijftien.

Je bereikt de kinderen via tussenpersonen (omroepen), deels commerciële tussenpersonen (uitgevers). Zou je niet liever meer direct contact hebben met de afnemers, de kinderen?
Ik schuif wel wat op in die richting. Sinds een paar maanden werk ik aan het project *Bliksem* (Stichting Lezen, Nederlands Letterenfonds) en daarbij krijg ik direct feedback van, vooral, juffen, ja, eigenlijk alleen maar juffen. Ik kijk ook naar de uitgevers die ik als klant heb. Zij weten dat de wereld gedigitaliseerd is, maar het veranderingsproces verloopt met horten en stoten. Dus ik maak van gelegenheden gebruik om onderwijsmensen ook zélf te vertellen waar het mij om begonnen is. De HSN-conferentie is daar een voorbeeld van.

Ik denk dat die drijfveer dan vooral gelegen is in de sfeer van de taalverwerving.
Zeker, maar niet alleen dat. In elk geval zeker in het effect dat mijn werk teweegbrengt. En dat is er, daar wordt onderzoek naar gedaan. De Universiteit Leiden is bezig met een meerjarig onderzoek. Je kunt nu al zeggen dat kinderen met een taalachterstand meer woorden leren door te kijken naar onze digitale prentenboeken dan door voorgelezen te worden. En ze onderzoeken het niet alleen in Leiden. We hebben pas een Chinese vertaling van een van onze animaties voor Singapore gemaakt. Daar gaan ze er ook onderzoek naar doen. En zo loopt er ook onderzoek in Tel Aviv en in Boedapest (Eötvös Loránd Universiteit).

Een voordeel van persoonlijk voorlezen, is natuurlijk dat het iets betekent voor de band tussen de voorlezende ouder en het kind.
Ja, dat is waar en dat blijft zo, maar er zijn veel manieren om die band te versterken. Bekeken vanuit het perspectief van de taalverwerving denk ik dat we gestuit zijn op iets heel wezenlijks. Door de animatie komt er letterlijk meer leven in het verhaal: geluid, beweging. Meer context dus. Het ziet ernaar uit dat dit voor een groep kinderen van doorslaggevend belang is. Bovendien neemt het verhaal ze zo meer in beslag, ze zijn minder snel afgeleid; het neemt dus concentratieproblemen weg. Professor Bus, nu verbonden aan de VU, heeft het onderzoek door de Leidse orthopedagogen geleid en vond positieve resultaten.

Denk je nu alleen aan eerste- of ook aan tweedetaalverwerving?
Kinderen die thuis een andere taal spreken, kunnen gewoon meedoen. In Utrecht heeft Anouk Brouwer een afstudeeronderzoek gedaan, niet al te omvangrijk hoor, naar het resultaat bij met name deze kinderen en daar kwam ook een positief resultaat uit.

Nu hebben we het steeds over zeer jonge kinderen. Heb je geen zin om via strips of het werk van Dick Matena (beeldromans als De avonden, Turks fruit, Kaas e.a.) een overstap te maken naar een andere leeftijdscategorie?
Ik vind dat ik bij mijn specialisme moet blijven. Een dergelijk project is mooi, maar zou bijzonder kostbaar worden. En door de positieve resultaten van het wetenschappelijk onderzoek ben ik nu in de eerste plaats gemotiveerd voor het niveau waarop ik nu werk. Maar tegelijk laat dat onderzoek zien dat er echt iets aan de hand is met het

effect op de hersenen dat wij bereiken. En dat stijgt dan toch weer uit boven puur en alleen dat niveau van de prille taalverwerving.

Wat ga je doen op de HSN-conferentie?
Ik ga vertellen hoe digitale media je aandacht kunnen focussen of juist versplinteren. En dat doe ik aan de hand van hopelijk prikkelende voorbeelden en demo's.

Ik hoop dat er naast de leraren uit het basisonderwijs en van de Pabo ook docenten komen die geïnteresseerd zijn in innovatie. En docenten die toevallig zelf jonge kinderen hebben!
Dat hoop ik ook.

Christiaan Coenraads, opgegroeid in Dronten, studeerde in Groningen en werkt en woont daar nu ook. Ik heb hem daar bezocht. Op de terugweg rijd ik achter een auto met een grote Garfield op de achterruit. De achterruitwisser zit vast bij Garfields stuitje en is geverfd in de kleuren van diens staart. Als het gaat regenen, zwiept de wisser-staart heen en weer: een stripfiguur geanimeerd!

Referenties

Bus, A.G. (z.d.). 'On the Efficacy of Digitized Storybooks for young learners with Attention Problems'. Online raadpleegbaar op: https://research.vu.nl/en/persons/adriana-bus.

Het Woeste Woud (z.d.). Online raadpleegbaar op: http://hetwoestewoud.nl.

Jan Rijkers & Steven Vanhooren
Nederlandse Taalunie
Contact: jan@rijkers.nl
svanhooren@taalunie.org

Iedereen taalcompetent! Onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw

1. Inleiding

De wereld is de afgelopen 25 jaar ingrijpend veranderd. De manier waarop we taal gebruiken, is zo drastisch geëvolueerd dat de doelen en de inhouden van het onderwijs Nederlands niet meer die van de vorige eeuw kunnen zijn. Dat het onderwijs

Nederlands een 21ste-eeuwse injectie nodig heeft, daar is grote eensgezindheid over. Maar hoe ziet dat 21ste-eeuwse onderwijs Nederlands er dan uit? De Taalunie beschreef het, samen met een kerngroep van zeven taal- en onderwijsdeskundigen[1], in *Iedereen taalcompetent!,* een recente visietekst over de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw. De tekst is een pleidooi voor boeiend, ambitieus en eigentijds onderwijs Nederlands, waarin werken aan de ontwikkeling van taalcompetentie centraal staat, waarin de schotten tussen 'taalvaardigheid', 'taalbeschouwing' en 'literatuur' worden geslecht en waarin de keuzes tussen 'taalcorrectheid' en 'begrijpelijkheid' irrelevant zijn geworden

2. Taalcompetentie

Voorop in het onderwijs Nederlands dat in *Iedereen taalcompetent!* wordt bepleit, staat werken aan de ontwikkeling van taalcompetentie. De term 'taalcompetentie' vat op een kernachtige manier waarover het volgens ons in boeiend, ambitieus en eigentijds onderwijs Nederlands zou moeten gaan: in authentieke, inspirerende situaties doelgericht leren omgaan met (functionele) taal en daarvoor de nodige kennis, vaardigheden en attitudes ontwikkelen.

'Kennis' verwijst daarbij naar wat iemand bewust en onbewust weet over allerlei aspecten van taal, taalgebruik en taalsysteem en valt uiteen in vier componenten (Graham e.a. 2016):

1. kennis van taal (bijvoorbeeld: 'spelling', 'relatie tussen klank en letter', 'register', 'tekststructuren', enz.)
2. domeinkennis (bijvoorbeeld: kennis over de inhoud van een tekst)
3. kennis van procedures (bijvoorbeeld: weten welke strategieën bij welke vaardigheid horen)
4. metacognitieve kennis (bijvoorbeeld: weten welke strategieën bij welke tekstsoort en tekstype kunnen worden ingezet)

'Vaardigheden' vatten het kunnen uitvoeren van talige handelingen, bijvoorbeeld 'een brief kunnen schrijven' (schrijfvaardigheid), 'een tekst technisch of begrijpend kunnen lezen' (leesvaardigheid), 'een gesprek kunnen voeren' (spreekvaardigheid), 'een audioboek kunnen beluisteren' (luistervaardigheid), enz.

'Attitude' refereert aan de houding van de taalgebruiker ten aanzien van het Nederlands en van de eigen taalcompetentie. Attitude gaat dus om vertrouwen hebben in de eigen taalcompetentie, om spreekdurf tonen, om de wil hebben om de eigen taalcompetentie blijvend te ontwikkelen, maar ook om plezier hebben in taal, enz.

Cruciaal bij taalcompetentie en bij de ontwikkeling ervan is aandacht voor de onderlinge samenhang tussen talige kennis, vaardigheden en attitudes. Die samenhang is in reëel taalgebruik sterk aanwezig en dient ons inziens net daarom ook in het onderwijs Nederlands centraal te staan. Vanwege het belang van reëel taalgebruik is het volgens ons bovendien nodig om in het onderwijs Nederlands uit te gaan van authentieke, voor leerlingen herkenbare en aansprekende contexten.

3. Van taaldomeinen naar kernthema's

Het lijkt erop dat de klassieke schotten tussen 'taalvaardigheid', 'taalbeschouwing' en 'literatuur', die we momenteel ook aantreffen in eindtermen en leerplannen, niet bevorderlijk zijn voor het realiseren van boeiend, ambitieus en eigentijds onderwijs Nederlands. Wel integendeel: ze lijken uit te nodigen tot verkaveling van het vak Nederlands (zie o.a. Hoogeveen & Prenger 2016; Meesterschapsteams Nederlands 2016) en lijken er mee toe bij te dragen dat de kenniscomponent die in het onderwijs Nederlands een essentiële rol heeft, ondergeschoven wordt. Als alternatief schuiven we daarom vier inhoudelijke thema's naar voren, kernthema's, die volgens ons in het onderwijs Nederlands centraal moeten staan:

1. taalcompetentie en identiteit
2. taalcompetentie en communicatie
3. taalcompetentie en informatie
4. taalcompetentie en cultuur

Deze thema's zijn sterk met elkaar verweven: we kunnen ze onderscheiden, maar ze zijn niet strikt van elkaar te scheiden. Bovendien spelen ze vaak tegelijkertijd en werken ze ook op elkaar in.

Het thema *taalcompetentie en identiteit* benadrukt dat kinderen en jongeren taal nodig hebben om hun eigen identiteit te ontwikkelen. Het onderwijs van het Nederlands helpt hen om hun wensen en opinies duidelijk te maken, om zich te verweren tegen allerlei vormen van bedreiging en geweld, om zichzelf als persoon te ontdekken en dat weer aan anderen duidelijk te maken. Wij uiten onszelf, en worden onszelf, via taal.

Het thema *taalcompetentie en communicatie* benadrukt dat kinderen en jongeren moeten leren om vaardig te communiceren in uiteenlopende situaties. Jongeren moeten leren dat de chattaal en afwijkende spelling van sociale media niet voor alle doeleinden geschikt is. Ze moeten een standaardtaal verwerven en de taal van de school. Jongeren die taalcompetent communiceren, kunnen beter sociale relaties in diverse domeinen van de maatschappij aanknopen.

Het thema *taalcompetentie en informatie* benadrukt dat onze kinderen en jongeren kritisch en efficiënt met de hedendaagse overvloed aan informatie moeten leren omgaan. Meer dan ooit moeten zij leren dat de eerste Google-hit niet noodzakelijk de beste informatie oplevert. Meer dan ooit moeten leerlingen pertinente leugens van objectieve waarheid kunnen onderscheiden, wervende teksten van objectief informerende teksten, onderbouwde bronnen van onbetrouwbare stemmingmakerij.

Het thema *taalcompetentie en cultuur* houdt in dat jongeren dankzij het onderwijs Nederlands leren om via taal van cultuur te genieten en zelf cultuur te maken. Alle jongeren moeten kunnen kennismaken met kunst en literatuur. Niet zozeer om geboortedatums van auteurs en namen van stijlfiguren uit het hoofd te leren, maar om kennis te maken met andere zienswijzen en perspectieven, en hun eigen emotioneel leven diepgaand te verrijken.

4. Tot slot

Wij stellen dus een boeiend, ambitieus en eigentijds onderwijs Nederlands voorop waarin de vier bovengenoemde thema's geïntegreerd aan bod komen. Een onderwijs Nederlands dat leerlingen helpt om de kwaliteit van hun leven te verhogen. Een onderwijs Nederlands dat in de wereld staat en over de wereld gaat. Dat taal niet kunstmatig opsplitst in deelvaardigheden en betekenisloze deelaspecten, maar dat leerlingen helpt om taalkennis, taalvaardigheid en taalattitudes geïntegreerd in te zetten om te functioneren binnen en buiten de school. Dat leerlingen leert om een positieve talige grondhouding te ontwikkelen, van waaruit ze met respect naar taal en meertaligheid kijken. Wij hebben een duurzaam onderwijs Nederlands nodig dat de motivatie voor taalleren die kinderen en jongeren van nature hebben, voortdurend vernieuwt. Dat leerlingen met plezier doet lezen en aanzet om creatief met taal te spelen. Een onderwijs Nederlands waarin – letterlijk – geen enkele leerling aan zijn lot wordt overgelaten en iedereen functioneel geletterd de school verlaat. Een onderwijs Nederlands dat een basisaanbod van hoog niveau voor iedereen garandeert, en tegelijkertijd leerlingen durft uit te dagen om zich in taal te verdiepen. Een onderwijs Nederlands dat niet alleen tijdens het vak Nederlands wordt gegeven, maar door taalbewuste leraren van alle vakken wordt aangeboden. Een onderwijs Nederlands dat de cruciale rol die taal in het leven van iedereen speelt, erkent en naar waarde schat.

Op de keper beschouwd heeft het onderwijs Nederlands eerder dan handboeken, handlangers nodig. Het lijkt ons dan ook de hoogste tijd dat beleidsmakers, leerplanontwikkelaars, lerarenopleiders, methodemakers, onderwijsondersteuners, directies en leraren samen op de trein van de 21ste eeuw te springen en dat boeiende, ambitieuze en eigentijdse onderwijs Nederlands samen waar maken.

De visietekst *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de inhoud en de positie van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw* en informatie over de totstandkoming ervan is beschikbaar op: http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijs-nederlands-de-21ste-eeuw

Referenties

Branden, K. Van den (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw*. Leuven/Den Haag: Acco.

Graham, S., J. Bruch, J. Fitzgerald, L. Friedrich, J. Furgeson, K. Green, J. Kim, J. Lyskawa, C.B. Olson & C. Smither Wulsin (2016). *Teaching secondary students to write effectively*. Washington DC: National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance / Institute of Education Sciences / U.S. Department of Education.

Hoogeveen, M. & J. Prenger (2016). "Taaldomeinen in samenhang". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis – Nevelland Graphics, p. 14-17.

Meesterschapsteams Nederlands (2016). 'Manifest Nederlands op School'. Online raadpleegbaar op: https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf.

Noot

[1] Tot de kerngroep behoren: Paula Bosch (NT2-specialist), Kris Van den Branden (KU Leuven), Jordi Casteleyn (Universiteit Antwerpen), Jan Rijkers (oud-directeur scholengemeenschap Het Hooghuis, voorzitter kerngroep), Bart van der Leeuw (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Nederlands) en Alida Pierards (Hogeschool PXL, Hasselt), Namens de Taalunie: Maryse Bolhuis (Meer met Taal), Carlijn Pereira en Steven Vanhooren.

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Mariëtte Hoogeveen (SLO)
Bart Masquillier (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Ronde 1

Astrid Geudens (m.m.v. Marjolein Noé & Eline Van Kerckhove)
Thomas More, Mechelen-Antwerpen
Contact: Astrid.geudens@thomasmore.be

Sterke klanktekenkoppelingen, veel meer dan letters!

1. Inleiding

Jarenlang onderzoek toont aan hoe belangrijk het is om jonge kinderen een goede basis voor aanvankelijk lezen mee te geven (Van Druenen e.a. 2017). Het verkennen van letters maakt hier deel van uit. Zonder letters, woorden en zinnen valt in onze geletterde wereld immers weinig te beginnen. Letters zijn dus van belang, maar wat er nog meer toe doet, zijn de sterke verbindingen tussen de vorm van de letter en de klank ervan: de zogenaamde klanktekenkoppelingen. Deze bijdrage licht toe hoe we kinderen kunnen stimuleren om klanken en letters te verkennen op een manier die volledig bij jonge kinderen past. Daarbij ligt het accent op het alzijdig onderzoeken van de klank en de letter, o.a. door zintuiglijk te beleven hoe de klank wordt uitgesproken. Daarnaast gaan we in op hoe klankeigenschappen een belangrijke rol spelen bij het stimuleren van het fonemisch bewustzijn (Van den Broeck & Geudens 2016).

2. Aandacht voor de fysieke beleving

Bij elke letter hoort een bepaalde klank. Kleuters komen in de eerste plaats met die klank in contact. Eigenlijk gebruiken ze heel hun leven al klanken. Maar tussen het gebruiken van klanken en (a) het bewustzijn dat er klanken in woorden zitten en (b) dat die klanken ook nog eens overeenkomen met lettersymbolen, zit nog een wereld van verschil. Het bewustzijn dat er klanken in woorden zitten, groeit m.a.w. niet spontaan (Geudens 2006). Zonder een expliciet of gestructureerd aanbod, komen kinderen niet tot het besef dat een woord als *maan* bestaat uit de klanken /m/, /aa/ en /n/, zeker niet de kinderen die een vertraagde taalontwikkeling doormaken. De klanken of fonemen in *maan* zijn immers niet als aparte elementjes te onderscheiden van elkaar (Van den Broeck & Geudens 2016). Daarom is het belangrijk om bij een nieuwe letter niet alleen eerst goed te luisteren naar de klank, maar de klank ook expliciet te onderzoeken: voelen en kijken wat er met je mond, lippen, keel en neus gebeurt als je de klank uitspreekt. De bewegingen die je maakt als je een klank uitspreekt, zijn immers concreet zichtbaar en voelbaar. Dat maakt de klank veel minder abstract, zeker wanneer ook de visuele lettervorm daarbij getoond en gevoeld wordt (Van den Broeck & Geudens 2016). Het spel om klanken en letters te onderzoeken, heeft een belang-

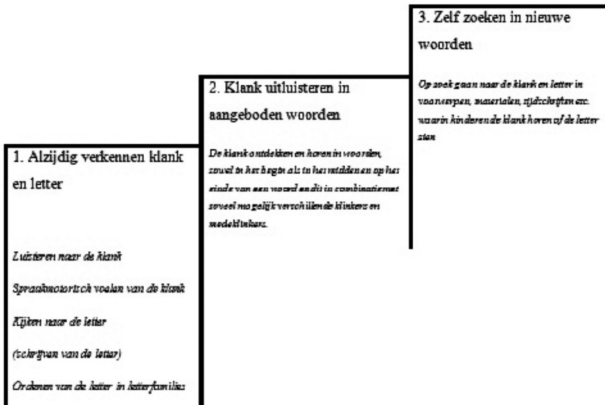
rijke functie. Zo wordt er namelijk een sterker spoor nagelaten in de hersenen en wordt de kwaliteitsvolle representatie van de letter versterkt (Ehri 2014). Onderzoek laat zien dat er dankzij deze aandacht voor articulatie meer effect behaald wordt bij het herkennen van klanken (Buntinx e.a. 2017), bij het aanleren van letters en bij het aanvankelijk lezen (Boyer & Ehri 2011). Alle kinderen profiteren hiervan, juist ook meertalige kinderen die nog niet alle Nederlandse klanken kennen (Roberts 2005) of kinderen die een vertraagde taalontwikkeling doormaken (Van Druenen e.a. 2017). De aandacht voor de fysieke beleving van klanken en letters draagt voor elk kind aanzienlijk bij aan de basis voor het aanvankelijk lezen.

3. Expliciet, betekenisvol én speels

Een expliciet aanbod is dus nodig. De valkuil bestaat er in de praktijk echter soms in om klank- en letteractiviteiten als losse lessen aan te bieden, met een expliciete focus op het beheersen van letters. De essentie ligt er echter in om de nieuwsgierigheid van kinderen aan te wakkeren, waardoor ze zelf op zoek gaan naar klanken en letters in woorden en onderzoeken hoe bepaalde letters 'klinken'. We begeleiden hen in hun tocht door telkens die prikkels te geven waarmee de tocht veilig en plezierig verloopt. 'Spel' is het sleutelwoord, maar het gaat natuurlijk wel om een expliciet en gestructureerd aanbod. En dat gaat perfect hand in hand. Het inbedden van klank- en letteractiviteiten in een betekenisvolle context biedt een oplossing. Het verhoogt immers de nieuwsgierigheid en inleving van de kleuters.

4. Stappen bij het stimuleren van klanktekenkoppelingen

Binnen die betekenisvolle context is een duidelijke opbouw voor het onderzoeken en beleven van klanktekenkoppelingen belangrijk, als een vorm van routine bijvoorbeeld. Een illustratie daarvan is volgend stappenplan:



Figuur 1 – Stappenplan voor het onderzoeken en beleven van klanktekenkoppelingen.

De eerste stap is het alzijdig verkennen. Een belangrijk aspect daarbij is het spraakmotorisch voelen van de klank. Het voelen en zien maakt de klank bespreekbaar en expliciet, maar het is geen doel op zich. De onderzoekende handelingen, waarbij kinderen met hun handen en vingers voelen aan hun mond, tong, keel, neus, enz., mogen eveneens niet verward worden met klankgebaren. Het gaat niet om geheugensteuntjes of om in te oefenen gebaren die vaak een abstracte of zelfs geen enkele relatie meer laten zien met de klank of vorm. Geheugensteuntjes werken immers anders bij het ene kind dan bij het andere en ze moeten ook weer worden afgeleerd op het moment dat automatiseren cruciaal wordt (Wentink, Hoogenboom & Cox 2009). Anders dan geheugensteuntjes zijn de eigenschappen van een klank en letter: hoe de klank klinkt en voelt, hoe de letter eruitziet, hoe je die vorm maakt, enz. Ze zijn met andere woorden onlosmakelijk verbonden met de klanktekenkoppeling en vormen dus geen extra ballast.

Bij de volgende stap (de klank ontdekken in woorden) gaat het om de klank leren onderscheiden of uitluisteren tussen andere klanken, waarmee we zowel het fonemisch bewustzijn als de klanktekenkoppeling versterken. Daarbij is het belangrijk om de woorden zo te selecteren dat de klank makkelijker te onderscheiden of 'ontdekken' is. Hierbij spelen klankeigenschappen een belangrijke rol. Sommige medeklinkers hangen, bijvoorbeeld door een proces van co-articulatie, veel sterker vast aan de volgende of vorige letter. Zo is het makkelijker om /aa/ in *aap* te horen dan in *paar*. In *aap* hoor je immers duidelijk een onderscheid tussen /aa/ en /p/. En zo hoor je /t/ beter in *noot* dan in *toon* (Van den Broeck & Geudens 2016). Met dit soort eigenschappen kunnen we rekening houden als we zelf woorden aanbieden aan kinderen of kinderen willen helpen die het moelijker vinden om klanken in woorden te onderscheiden.

In een laatste stap gaan de kinderen zelf op zoek naar andere woorden waarin ze de klank horen of naar materiaal waarop ze de letter zien.

6. Met plezier!

Kinderen enthousiast maken, is de motor in dit verhaal. Dan pas krijgen ze immers plezier in taal en worden ze gestimuleerd om nog veel meer over zinnen, woorden, maar ook klanken en letters te ontdekken. Het alzijdig verkennen en onderzoeken van klanken en letters op een systematische én speelse manier draagt daartoe bij en geeft hen een belangrijke basis mee voor het aanvankelijk lezen. Het is een van de belangrijke prikkels die we kinderen kunnen meegeven om later met plezier te leren lezen.

Referenties

Boyer, N. & L. Ehri (2011). "Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners". In: *Scientific studies of reading*, 15, p. 440-470.

Broeck, W. Van den & A. Geudens (2016). 'De rol van alfabetische en woordspecifieke kennis in didactiek en interventie van technisch lezen'. In: W. Van den Broeck (red.). *Handboek dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie*. Leuven: Acco, p. 127-152.

Buntinx, J., A. Vandensande, I. Zink, S. Feryn, H. Taelman & L. Van Severen (2017). "Het effect van de klassikale interventie 'Kaatje Klank' op het foneembewustzijn van normaalontwikkelende één- en meertalige kleuters uit de tweede kleuterklas". In: *Logopedie*, 30 (1), p. 37-54.

Druenen, M. Van, F. Scheltinga, H. Wentink & L. Verhoeven (2017). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ehri, L.C. (2014). "Orthographic Mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning". In: *Scientific Studies of Reading,* 18 (1), p. 5-21.

Geudens, A. (2006). 'Phonological awareness and learning to read a first language: Controversies and new perspectives'. In: F. van de Graats, J. Kurvers & M. Young-

Scholten (eds.). *Low educational second language and literacy acquisition*. Utrecht: LOT, p. 25-45.

Roberts, T.A. (2005). "Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English language learners". In: *Journal of Educational Psychology*, 97 (4), p. 601-616.

Wentink, H., S. Hoogenboom & A. Cox (2009). *Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden. Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.

Ronde 2

Jantien Smit
Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, SLO, Enschede
Contact: j.smit@slo.nl

En nu in rekentaal! Talige ondersteuning bieden in meertalige rekenklassen

De afgelopen decennia is in toenemende mate aandacht voor de rol van taal bij leren rekenen (Van Eerde 2009). Soms wordt taal gezien als een struikelblok: het rekenonderwijs zou veel te talig zijn geworden. Maar zonder taal kunnen leerlingen opgaven niet begrijpen, oplossingen niet verwoorden, niet bijdragen aan mondelinge interactie en dus ook niet goed wiskundig participeren (Prenger 2005). Bovendien is uit onderzoek gebleken dat het uit de weg gaan van taal bij rekenen-wiskunde juist maakt dat taalproblemen verborgen blijven en dat kansen voor taalontwikkeling uitblijven (Van den Boer 2003). Vooral in meertalige basisschoolklassen is het cruciaal dat de leerkracht de leerlingen toegang geeft tot de 'taal van het vak' (Morgan 2007).

In haar promotieonderzoek onderzocht Jantien Smit hoe leerkrachten in meertalige klassen leerlingen kunnen ondersteunen bij het verwerven van de voor rekenen-wiskunde benodigde taal (Smit 2014). Over welke taal hebben we het eigenlijk bij het vak rekenen? Net zoals bij elk schoolvak komt ook in de rekenles veel dagelijkse taal voor. Daarnaast zijn er de 'schooltaalwoorden': woorden die leerlingen doorgaans niet buiten de schoolmuren gebruiken, maar die wel nodig zijn om deel te nemen aan schoolse vakken zoals rekenen-wiskunde. Voorbeelden van schooltaalwoorden bij het vak rekenen zijn 'toename', 'patroon', 'geleidelijk' en 'aflezen'. Tot slot zijn er ook nog vaktaalwoorden: de woorden die specifiek zijn voor het vak rekenen (de zogenaamde 'rekentaal'). Deze woorden verschillen per rekendomein, bijvoorbeeld 'verhoudingsgewijs' en 'verhoudingstabel' voor het rekenen met procenten, maar 'horizontale as' en 'stapgrootte' voor het redeneren over lijngrafieken. Naast woorden spelen ook domeinspecifieke formuleringen een belangrijke rol. Bij verhoudingen zou een doelformulering kunnen zijn: "Als we de ene term verdubbelen, dan moeten we de andere term halveren".

Om als leerkracht te weten welke taal centraal moet staan in de interactie met leerlingen, is het zaak om eerst het rekendoel van een les of de opgave goed voor ogen te hebben. Daarnaast, zo bleek uit een professionaliseringsonderzoek (Munk, Smit, Bakker & Keijzer 2015), is het van belang om van tevoren te overdenken welke 'denkstappen' een leerling moet maken om een opgave te kunnen oplossen. Deze denkstappen behelzen drie niveaus:

- de context (bijvoorbeeld: de korting berekenen bij aanschaf van een fiets);
- het model (bijvoorbeeld: de verhoudingstabel, om de korting te kunnen berekenen);
- het formele rekenen (de som zelf).

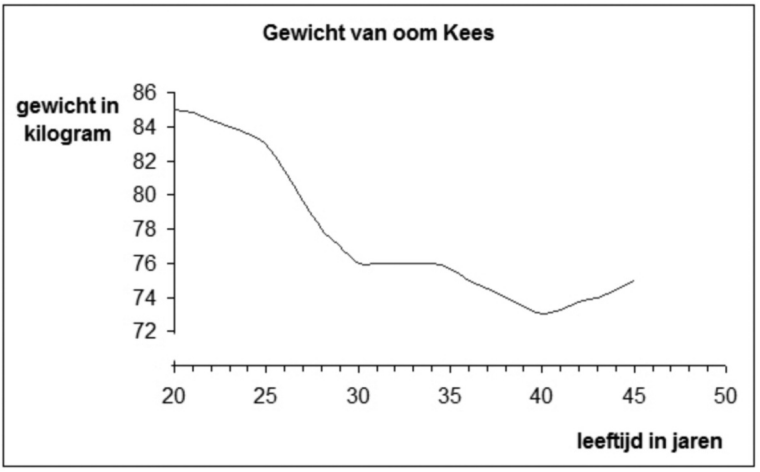
Elk niveau vraagt een eigen taalvaardigheid van de leerling. Bij het redeneren over de context moet een leerling bijvoorbeeld deze denkstap maken: "Korting wil zeggen: het bedrag dat ik minder moet betalen". Als een leerling met een verhoudingstabel aan de slag gaat, moet hij zich realiseren dat de hoeveelheid boven en de procenten onder komen te staan. En het formele rekenen brengt bijvoorbeeld een formulering als deze met zich mee: "20% van 300 is gelijk aan 60. De korting is dus 60 euro".

Als een leerkracht het rekendoel voor ogen heeft, de denkstappen heeft doordacht en in kaart heeft gebracht welke dagelijkse taal, schooltaal, vaktaal en specifieke formuleringen nodig zijn, kunnen in interactie met de leerlingen *scaffolding*-strategieën (Smit, Van Eerde & Bakker 2013; zie Figuur 1) worden ingezet om de taalontwikkeling te bevorderen en te ondersteunen. Met deze *scaffolding*-strategieën zetten leerkrachten de taalontwikkeling metaforisch gezien 'in de steigers'. Dat wil zeggen dat de inzet van deze strategieën de leerlingen helpt om geleidelijk aan de benodigde taal te verwerven én deze daarna zelfstandig te gaan gebruiken.

***Scaffolding*-strategieën**	**Voorbeelden van wat een leerkracht zegt**
Herformuleren van leerlinguitingen (gesproken of geschreven).	Leerling: "De grafiek gaat gewoon steeds een beetje omhoog" Leerkracht: "Inderdaad, de grafiek stijgt geleidelijk".
Verwijzen naar of herinneren aan de benodigde denkstappen.	"Hoeveel stukjes van de grafiek gaan we beschrijven?"
Verwijzen naar of herinneren aan specifieke woorden en formuleringen.	"Is het *bij* 25 *en* 30 jaar wordt hij steeds dikker?"
Vragen om gesproken of geschreven taal te verbeteren.	"Hoe kunnen we dat preciezer zeggen?"
Herhalen van correcte, voorbeeldmatige taaluitingen van leerlingen of de kwaliteit ervan benoemen.	"Inderdaad, de *grafiek blijft constant*. Dat is mooie rekentaal".
Vragen of aanmoedigen om zelfstandig de talige denkstappen te verwoorden.	"En nou mag je zelf dat laatste stukje van de grafiek beschrijven!"

Figuur 1 – *Scaffolding*-strategieën ter ondersteuning van taalontwikkeling in de rekenen-wiskundeles.

In groep 7 van een meertalige klas in Utrecht werd de lijngrafiek uit Figuur 2 besproken. In deze grafiek is te zien hoe het gewicht van oom Kees verandert door de tijd heen. Bij dit type lijngrafieken, zo bleek uit onderzoeksliteratuur (Leinhardt, Zaslavsky & Stein 1990), vinden leerlingen het moeilijk om een onderscheid te maken tussen punten in de grafiek (momenten in de tijd) en segmenten van de grafiek (periodes in de tijd). Om dat onderscheid te kunnen maken, hebben leerlingen bepaalde voorzetsels en bijwoorden nodig die dat verschil uitdrukken.



Figuur 2 – Lijngrafiek: het gewicht van oom Kees.

In het volgende interactiefragment (Figuur 3) zet de leerkracht verschillende *scaffolding*-strategieën (zie: cursivering) in: ze vraagt om preciezer taalgebruik, besteedt aandacht aan de woorden die momenten en periodes uitdrukken en verwijst naar de betekenis van 'constant' in de rekenles. Ook herformuleert ze 'kilo's' naar het schooltalige 'gewicht' en stimuleert ze de leerlingen om zelfstandig – en in passende taal – te formuleren.

Leerkracht	Wacht even. *Hoe maken we hier een mooie zin van?* Toen die dertig en vijfendertig jaar was? Hoe zat het, Oussana?
Leerling	Dertig tot vijfendertig jaar bleef hij gewoon hetzelfde.
Leerkracht	Is het dertig *tot* vijfendertig?
Leerling	Van.
Leerkracht	Van. *Van, en nou een hele mooie zin. Draai om naar de klas, want dan komt die hele mooie zin eruit.*
Leerling	Van dertig tot en met vijfendertig blijft oom Kees constant.
Leerkracht	*Van* dertig jaar *tot* vijfendertig jaar. Of *tussen* de dertig *en* vijfendertig ... ?
Leerling	Blijft oom, blijft oom constant, blijft oom Kees constant.

Leerkracht	Ja. Blijf ik dan constant staan? *Wat blijft er bij mij constant?* Ik ben weer oom Kees.
Leerling	De kilo's.
Leerkracht	En hoe, *hoe heet dat ook alweer?* Niet 'mijn kilo's'.
Leerling	Het gewicht van oom Kees blijft gewoon op zesenzeventig kilogram.
Leerkracht	Ja. *Het gewicht blijft hetzelfde.* En dat zie je aan de grafiek?
Leerling	Die, die constant blijft.
Leerkracht	Ja. *Nou heb je mooie rekentaal gebruikt.*

Figuur 3 – Interactiefragment waarin een leerkracht scaffolding-strategieën inzet om de taalontwikkeling van de leerlingen te bevorderen.

Door de inzet van deze *scaffolding*-strategieën zet de leerkracht niet alleen de benodigde taalontwikkeling in de steigers, maar maakt ze van rekenen-wiskunde een vak waaraan alle leerlingen kunnen deelnemen.

In deze interactieve presentatie besteedt Jantien Smit aandacht aan *scaffolding*-strategieën aan de hand van een filmfragment uit een talige rekenles en een bijbehorend transcript. Deelnemers gaan zelf aan de slag met het identificeren van *scaffolding*-strategieën. Daarnaast worden voorbeelden gegeven van taalgericht lesmateriaal. Tot slot raken deelnemers vertrouwd met de rekentaalkaart, een stappenplan waarmee de rekenles talig kan worden voorbereid én uitgevoerd.

Rekentaalkaart

rekendoel
Bepaal het rekendoel van de opgave

denkstappen
Ga na welke denkstappen leerlingen maken, in relatie tot:
- de context
- het model
- het formele rekenen

taal
Ga na welke taal hiervoor nodig is en maak daarbij onderscheid in:
- dagelijkse woorden
- schooltaalwoorden
- vaktaalwoorden
- specifieke formuleringen

scaffolding
Ondersteun deze taal gericht met *scaffolding*-strategieën, zoals:
- herformuleren van leerlinguitingen (gesproken of geschreven)
- verwijzen naar of herinneren aan de benodigde denkstappen
- verwijzen naar of herinneren aan specifieke woorden en formuleringen
- vragen om gesproken of geschreven taal te verbeteren
- correcte, voorbeeldmatige taaluitingen van leerlingen herhalen
- de kwaliteit van taaluitingen benoemen
- leerlingen vragen of aanmoedigen om zelfstandig de talige denkstappen te verwoorden

Figuur 4 – De rekentaalkaart: voor het voorbereiden en realiseren van taalgericht rekenonderwijs (TRaP-project, Hogeschool Pabo, Hogeschool Saxion, Universiteit Utrecht, Stichting Sarkon & Stichting OPO).

Referenties

Boer, C. van den (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs.* [Proefschrift]. Utrecht: CD Bèta Press.

Eerde, H.A.A. Van (2009). "Rekenen-wiskunde en taal: een didactisch duo". In: *Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk,* 28 (3), p. 19-32.

Leinhardt, G., O. Zaslavsky & M.K. Stein (1990). "Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching". In: *Review of Educational Research*, 60 (1), p. 1-64.

Morgan, C. (2007). "Who is not multilingual now?". In: *Educational Studies in Mathematics*, 64 (2), p. 239-242.

Munk, F., J. Smit, A. Bakker & R. Keijzer (2015). "Hoe zeggen we dit in de rekenles?". In: *Volgens Bartjens*, 35 (1), p. 35-37.

Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs.* [Proefschrift]. Groningen: Universiteit Groningen.

Smit, J. (2014). "En nu in rekentaal! Talige ondersteuning bieden in een meertalige rekenklas". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (3), p. 28-37.

Smit, J., H.A.A. Van Eerde & A. Bakker (2013). "A conceptualisation of whole-class scaffolding". In: *British Educational Research Journal*, 39 (5), p. 817-834.

Ronde 3

Sylvia Bacchini (a) & Alois Ruitenbeek (b)
(a) Hogeschool Inholland
(b) EDventure, Den Haag
Contact: s.bacchini@chello.nl
alois58@gmail.com

POL Nieuwkomers. Het Nederlandse aanbod aan nieuwkomers in Arnhem

1. Inleiding

In de Proces Opvang Locatie (POL) te Arnhem worden kinderen opgevangen waarvan de ouders – veelal vluchtelingen – nog geen verblijfsstatus toegekend hebben gekregen. Deze kinderen verblijven gedurende zes weken op de POL. Dat is de offici-

ële tijdsduur voor de allereerste opvang. Door procedureproblemen kunnen sommige kinderen echter veel langer in de POL verblijven en zijn andere kinderen weer korter dan zes weken in deze opvang. In deze periode krijgen ze, zoals alle kinderen in Nederland, onderwijs aangeboden, in de eerste plaats om hen de kans te geven het Nederlands te leren.

De leerkrachten van de POL staan voor de taak om deze kinderen een programma aan te bieden dat voorziet in snelle tweedetaalverwerving. Gezien de korte verblijfsperiode in de POL kan dat programma niet meer omvatten dan een eerste basisvaardigheid in het Nederlands. Bovendien hebben de leerkrachten te maken met een onregelmatige in- en uitstroom. Daardoor zijn de groepen niet homogeen wat betreft hun taalvaardigheid in het Nederlands en evenmin wat betreft de mate van geletterdheid.

Welke lesstof moet dit programma inhouden? Op welke wijze kan het onderwijs aan deze kinderen worden georganiseerd? Hoe voorzien leerkrachten in een aanbod dat zowel voor de allereerste beginners als voor de kinderen die al iets verder zijn interessant en adequaat is?

Met deze vragen in het achterhoofd hebben we een eerste opzet gecreëerd voor een lesaanbod van de POL.

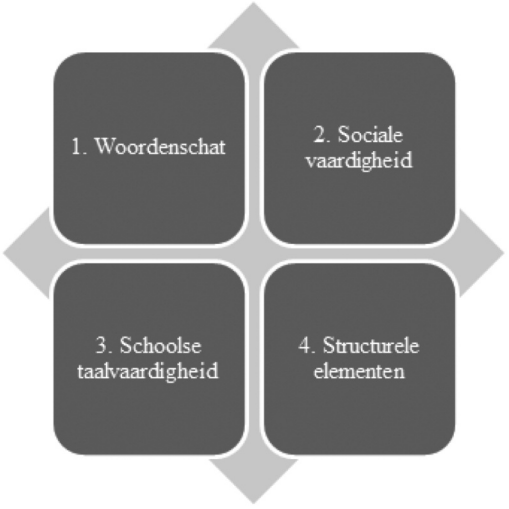
2. Keuze lesstof

Ten eerste krijgen de kinderen per dag uit elk van de volgende categorieën lesstof aangeboden:

1. woordenschat;
2. sociale vaardigheden;
3. schoolse taalvaardigheden;
4. structurele elementen, zoals ‘zinsbouw’, ‘morfologie’, ‘functiewoorden’ en ‘uitspraak’.

De kinderen moeten in de eerste plaats een Nederlandse basiswoordenschat verwerven. Maar woorden alleen volstaan niet. De kinderen moeten zich ook in korte tijd enigszins verstaanbaar kunnen maken in het Nederlands. Om contacten te kunnen leggen en om (voor zover dat in hun omstandigheden mogelijk is) vrienden te kunnen maken, moeten ze korte zinnen in het Nederlands kunnen maken. Zo is het handig als ze zichzelf kunnen voorstellen, naar de naam van hun klasgenoten kunnen vragen en kunnen vertellen hoe oud ze zijn. Daarnaast is het zaak om ook de taal die bij de gang van zaken op school hoort snel te leren. “Ga zitten”, “Pak je schrift”, “Mag ik naar de wc?” zijn voorbeelden van dergelijke zinnen.

Ten slotte wordt elke dag ook aandacht besteed aan een structureel aspect van het Nederlands dat niet direct bij de woordenschat of bij de uitdrukkingen en zinnen van de andere categorieën hoort. We kunnen hierbij denken aan enkelvoud- en meervoudvormen, aan persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden en aan uitspraakkwesties. Het aanbod aan lesstof bestaat dus niet alleen uit een reeks losse woorden, maar ook uit korte zinnen en sociale formules en uit uitleg bij enkele grammaticale constructies. Dat is weergegeven in de volgende figuur:



Figuur 1 – De vier kwadranten.

Elke dag krijgen de kinderen uit elke kwadrant nieuwe taalelementen aangeboden, waardoor er een zekere garantie is voor een breed aanbod aan nieuwe taal. De kwadranten overlappen elkaar enigszins. Er zijn dus geen scherpe grenzen.
Aan het eind van deze periode moeten ze in elke categorie bepaalde taalvaardigheden beheersen. Bij de eindtermen wordt aangegeven of ze deze vaardigheden receptief dan wel productief moeten beheersen.

3. Dagpakket

Ten tweede is er sprake van een vast stramien voor elke dag dat de kinderen in de POL zijn. Het programma is namelijk opgebouwd uit 'dagpakketten', wat inhoudt dat er per dag een samenhangend aanbod aan Nederlandse taal onderwezen wordt. Daar is voor gekozen omdat de leerkrachten te maken hebben met een steeds wisselende instroom. Hierdoor zijn er kinderen in de groep die heel weinig Nederlands hebben verworven en kinderen die al iets meer woordkennis hebben. Met het oog op deze wisselende instroom kunnen de dagpakketten flexibel ingezet worden. De leerkracht kan dus bijvoorbeeld besluiten om een eerder aangeboden dagpakket binnen het thema te herha-

len. Een dagpakket biedt daarbij een duidelijk overzicht wat de leerkracht binnen één dag kan aanleren en aan het eind van de dag kan verwachten van de leerlingen.

4. Vast dagritme

Er is sprake van een vast dagritme. Dat houdt in dat de groep elke dag begint met klassikale activiteiten, daarna een groepswerk uitvoert en aan het eind van de dag weer een klassikale afsluiting heeft. Door deze vaste dagindeling te hanteren, is het duidelijk voor de leerkrachten wanneer ze nieuwe taalelementen aanbieden en wanneer sprake is van herhaling van reeds aangeboden stof.

De dagindeling ziet er als volgt uit:

Taalkring aan het begin van de dag	hele groep, klassikale aanbieding
Verwerkingsactiviteit	klassikale aanbieding of activiteiten in groep
Eind van de ochtend of dag: herhaling met vraag- en antwoordspel	hele groep, klassikale aanbieding

Tussen de verwerkingsactiviteit en de dag- of ochtendafsluiting zijn andere activiteiten te plannen die niet klassikaal plaatsvinden, maar in de hoeken. Of de kinderen gaan aan de slag met andere lesstof, zoals rekenopdrachten.

5. Taalkring

In de taalkring beeldt de leerkracht voor de hele groep kinderen een 'gebeurtenis' uit, waarin nieuwe woorden en zinnen aangeboden worden. De taalkring is aanbodgericht en heeft een aanschouwelijk karakter: de leerkracht laat zien en vertelt, en de kinderen nemen dat in zich op, in eerste instantie zonder verbaal te reageren.
De leerkracht zorgt ervoor dat het taalaanbod volkomen begrijpelijk is: door veel visuele middelen in te zetten, door de nieuwe woorden heel veel te gebruiken, door langzaam te praten en ten slotte door te letten op de (non-verbale) reacties van de kinderen. Alles bij elkaar mag de taalkring niet meer dan 20 tot 30 minuten in beslag nemen.

6. Verwerking

De verwerkingsactiviteiten vinden ofwel klassikaal plaats, ofwel in kleine groepjes. De kinderen gaan aan de hand van de 'gebeurtenis' aan de slag met een activiteit die door de leerkracht begeleid wordt. Daarbij worden de woorden opnieuw herhaald.

7. Afsluiting

Bij de afsluiting wordt gebruikgemaakt van een vraag-en-antwoordspel dat losjes gebaseerd is op de methodiek TPR-S (Ray & Seely 2009). De leerkracht daagt de kinderen uit om te antwoorden op eenvoudige vragen die teruggrijpen op het onderwerp dat aan het begin van de dag centraal stond. De leerkracht is hierbij in voortdurende interactie met de groep en moedigt de kinderen aan om woorden of korte zinnen te uiten (zonder spreekdwang!). Het is een korte en snelle activiteit, waarbij steeds een cyclus van vragen aan bod komt rondom een aantal nieuw aangeboden woorden. Op deze wijze worden zowel de nieuwe woorden herhaald, als eenvoudige zinnen geoefend.

Het programma is gegroepeerd rondom drie thema's, namelijk:

1. school & leren;
2. eten & drinken;
3. lichaam & gezondheid.

Presentatie

In de workshop zullen we uiteenzetten hoe we tot deze opzet zijn gekomen en waarom gekozen is voor de aanpak die hierboven beschreven staat. We geven in korte filmpjes met uitleg weer hoe de aanbieding in de taalkring en de verwerkingsactiviteiten kunnen plaatsvinden.

Referenties

Ray, B. & C. Seely (2009). *Storytelling voor het talenonderwijs. Handboek TPRS voor docente vreemde talen en NT2.* Broek in Waterland: Arcos.

Ronde 4

Ann Bessemans
READSEARCH / PXL-MAD School of Arts / Universiteit Hasselt
Contact: Ann.Bessemans@PXL.be

Lettertypes met stemmetjes

Kinderen worstelen met luidop lezen in de klas. In het huidige, educatieve systeem is expressief lezen een ondergewaardeerd onderdeel van de algemene leesvaardigheid. De focus bij het leren lezen ligt voornamelijk op de nauwkeurigheid en het tempo. Dat is overigens het enige wat met het evaluatiesysteem AVI (Analyse van Individualiseringsvormen) gemeten wordt. Wetenschappelijke studies hebben nochtans uitgewezen dat leesvaardigheid niet enkel door deze twee factoren beïnvloed wordt. Goed lezen wordt ook bepaald door de gebruikte expressie tijdens het hardop of stil lezen (NAEP 1995; National Institute of Child Health & Human Development 2000). De gebruikte expressie in taal wordt omschreven als prosodie, wat de verzamelnaam is voor een reeks van eigenschappen, specifiek voor gesproken taal, zoals 'intonatie' of 'nadruk'. Prosodie is de expressie die de woorden in een zin een extra betekenislaag geeft. Wanneer in de zin *Die oude man kan jou niet goed verstaan* de nadruk ligt op 'jou', dan bedoelt men eerder dat je iets moet doen aan je spraak. Wanneer de nadruk ligt op het woord 'verstaan', dan is het mogelijk dat de oude man problemen heeft met zijn gehoor.

Technieken die gericht zijn op het verbeteren van expressief, mondeling lezen, dienen een integraal onderdeel te zijn van het vlot en succesvol begrijpend lezen (Hudson et al. 2005; Rasinski 1990; Samuels 1988; Schreiber 1980). Er zijn verschillende redenen waarom de prosodische, mondelinge leesvaardigheid van kinderen belangrijk is (Duong et al. 2011). Prosodische lezers zijn niet alleen makkelijker te begrijpen, ze hebben ook de mogelijkheid om decodering, woordherkenning, leesnauwkeurigheid, leessnelheid en begripsvaardigheden te verbeteren, aangezien ze tekst kunnen vertalen naar zinvolle eenheden (Ashby 2006; Binder et al. 2013; Dowhower 1991; Miller & Schwanenflugel 2006; Young-Suk Grace, 2016). Betere prosodie leidt tot een grotere leesprestatie. Eerdere benaderingen om kinderen te helpen om prosodie te gebruiken bij het hardop lezen, focussen zich voornamelijk op herhaling en imitatie van een volwassene binnen een leesmodel (Read Naturally 2015) en op begeleid mondeling lezen (Kuhn & Stahl 2003; Playbooks 2013; Project Listen 2009). En hoewel kinderen gebruikmaken van prosodie bij conversaties, ontbreekt in de neergeschreven taal informatie over de bedoelde prosodie. Het ontbreekt in de gedrukte woorden aan variatie: woorden in een tekst zijn volledig uniform in gewicht en grootte, alsof ze allen even belangrijk zijn en ze monotoon verklankt moeten worden. Hierdoor bestaat de expres-

siviteit die in de spraak voorkomt niet in de tekst. Desondanks kan de tekst toch, door middel van veranderingen in het lettertype, prosodische variaties aangeven. Mede hierdoor kunnen kinderen beter getraind worden in het expressief lezen.

Om gesproken prosodie visueel weer te kunnen geven, ontwikkelde ik binnen de onderzoeksgroep *ReadSearch* het concept van 'visuele prosodie'. Visuele prosodie betekent – binnen onze context – het weergeven van expressie door middel van parameters binnen lettertypes.

Gekende vormen van visuele prosodie die reeds toegepast worden, zijn de punctuatie, accenttekens en fonetische transcripties. Striptekenaars passen altijd een visuele vorm van prosodie toe om de teks, in tekstballonnen te verhelderen. Hoewel letterontwerpers nooit gedacht hebben aan het gebruik van expressie in tekstletters, hebben experimentele letterprojecten wel het gebruik van fonetische kwaliteiten bestudeerd. Denk maar aan Paul van Ostaijen zijn 'geluide gedichten' (Van Ostaijen 2010). Er waren ook meer artistieke lettertypeprojecten die facetten van gesproken taal bevatten, zoals het '*New Alphabet*' van Tschichold (1930). Deze lettertypes werden ontwikkeld op basis van een idealisme of filosofie, in dit geval het Bauhaus. Conceptuele typeprojecten, waarin aspecten van fonetiek de basis vormen van de lettertypes, zijn aanwezig in het werk van Kurt Schwitters '*Systemschrift*' (1927) en in de verschillende projecten van de Franse/Italiaanse typeontwerper Pierre di Sciullo. Wetenschappers (Patel & Furr 2011; van Uden 1973) hebben van hun kant gedacht aan het introduceren van visuele prosodie binnen een tekst. Zowel van Uden als Patel & Furr behandelen visuele prosodie door een tweede laag aan de tekst toe te voegen.

Veel van deze bestaande vormen van visuele prosodie bestaan uit een toevoeging aan de tekst of verstoren het even tekstbeeld. Het uitgangspunt van de onderzoekers binnen *ReadSearch* was het vinden van een systeem dat het tekstbeeld zo min mogelijk verstoort. Een eerste onderzoek binnen het thema van visuele prosodie stelde de vraag hoe prosodie gevisualiseerd kan worden om kinderen te helpen bij het expressief luidop lezen. Dit onderzoek had meerdere deelvragen:

a. Kunnen we kinderen expressiever laten lezen door het gebruik van visuele prosodie?
b. Moeten we prosodie aanleren?
c. Komt elk lettertype overeen met de bedoelde intonatie?
d. Hoe gemakkelijk worden de lettertypes onthouden?

Voor dit onderzoek werden verschillende varianten op een lettertype ontwikkeld die overeenkwamen met de componenten van prosodie uit de spraak. De door *ReadSearch* ontwikkelde vorm van visuele prosodie past perfect in de opmaak van een tekst zonder deze visueel te overladen. De door ons ontwikkelde lettertypes werden aan de hand van geluidsopnames met succes getest bij lagereschoolkinderen.

Visuele prosodie belooft gunstig te zijn voor het verbeteren van expressief lezen (in het onderwijs). Eveneens blijkt visuele prosodie makkelijk aan te leren en mee te nemen in een leesproces. De ontwikkelde vorm van visuele prosodie wordt uiteen gezet in de presentatie van Ann Bessemans.

Verschillende vervolgstudies zijn gepland. Zo zou visuele prosodie ook voordelig zijn voor het leesbegrip, en kan het ook een grote ondersteuning bieden voor groepen die problemen ondervinden in hun (taal)ontwikkeling, zoals personen met een gehoorverlies of kinderen met autisme. De studie rond visuele prosodie wordt tot op heden gefinancierd door Microsoft Advanced Reading Technologies (USA).

Referenties

Ashby, J. (2006). "Prosody in skilled silent Reading: evidence from eye movements". In: *Journal of Research in Reading*, 29 (3), p. 318-333.

Binder, S.K., E. Tighe, K.K. Jiang Yue, C. Qi & S.P. Ardoin (2013). "Reading expressively and understanding thoroughly: an examination of prosody in adults with low literacy skills". In: *Read Writ*, 26, p. 665-680.

Dowhower, S. (1991). "Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow". In: *Theory into Practice*, 30 (3), p. 165-175.

Duong, M., J. Mostow & S. Sitaram (2011). "Two methods for assessing oral reading prosody ACM Transactions on Speech and Language Processing". In: *ACM Transactions on Speech and Language Processing*, 7 (4), z.p.

Hudson, R.F., H.B. Lane & P.C. Pullen (2005). "Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how?". In: *The Reading Teacher*, 58 (8), p. 702-714.

Kuhn, M.R. & S.A. Stahl (2003). "Fluency: A review of developmental and remedial practices". In: *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), p. 3-21.

Miller, J. & P.J. Schwanenflugel (2006). “Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children”. In: *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), p. 839-843.

NAEP (1995). “Listening to Children Read Aloud: Oral Fluency”. Online raadpleegbaar op: http://nces.ed.gov/pubs95/web/95762.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). ‘Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: an Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction’. Washington, D.C.: US Government Printing Office.

Ostaijen, P. Van (2010). *Bezette stad / Nagelaten gedichten*. Amsterdam: Uitgeverij Athenaeum.

Patel, R. & W. Furr (2011). “ReadN’Karaoke: Visualizing Prosody in Children’s Books for Expressive Oral Reading”. In: *Books & Language*, p. 7-12.

Playbooks (2013). ‘Playbooks; Roleplay Reader’. Online raadpleegbaar op: http://www.readerstheater.com.

Project Listen (2009). ‘Reading Tutor’. Online raadpleegbaar op: www.cs.cmu.edu/~./listen.

Rasinski, T.V. (1990). “Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency”. In: *Journal of Educational Research*, 83, p. 147-150.

Read Naturally Inc. (2015). “Read Naturally”. Online raadpleegbaar op: http://www.readnaturally.com.

Samuels, S.J. (1988). “Decoding and automaticity: helping poor readers become automatic at word recognition”. In: *The Reading Teacher*, 41, p. 756-760.

Schreiber, P.A. (1980). “On the acquisition of reading fluency”. In: *Journal of Reading Behavior*, 7, p. 177-186.

Uden, A. van (1973). *Taalverwerving door taalarme kinderen*. Rotterdam: University press.

Young-Suk Grace, K. (2016). “Developmental, component-Based Model of Reading Fluency: An Investigation of Predictors of Word-Reading Fluency, Text-Reading Fluency, and Reading Comprehension”. Online raadpleegbaar op: https://www.ncb.nlm.noh.gov/m/pubmed/26435550/.

Ronde 5

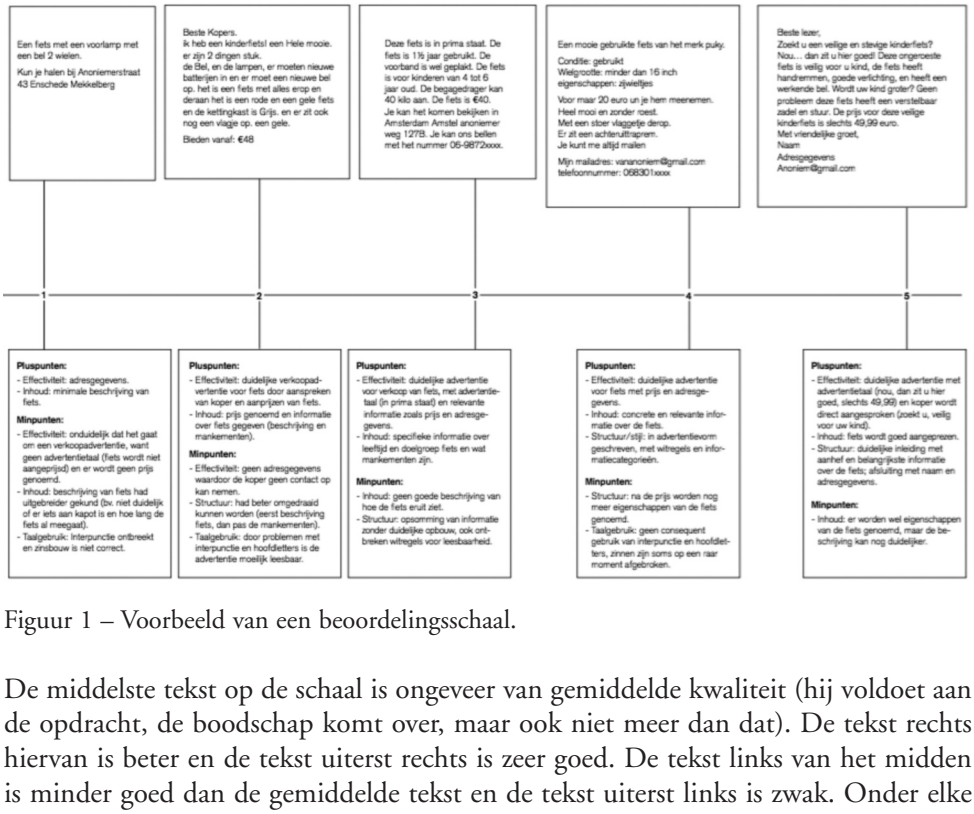
Monica Koster (a) & Renske Bouwer (b)
(a) Tekster, Hoogland
(b) Universiteit Antwerpen
Contact: monica@tekster.nl
renske.bouwer@uantwerpen.be

Het beoordelen van schrijfvaardigheid en het geven van feedback

In de huidige, digitale kenniseconomie verloopt het merendeel van onze communicatie schriftelijk, via e-mail, *social media*, blogs, websites en (digitale) formulieren. Goed kunnen schrijven is een essentiële vaardigheid om volwaardig deel te kunnen nemen aan de maatschappij. Het is daarom belangrijk dat leerlingen al op jonge leeftijd goed leren schrijven. In het *Referentiekader Taal en Rekenen* is vastgelegd dat een leerling aan het eind van de basisschool korte, eenvoudige teksten moet kunnen schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit zijn leefwereld. Voorbeelden hiervan zijn: brieven, kaartjes, e-mails, werkstukken, samenvattingen, maar ook verhalen en gedichten (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen 2009). Maar hoe kun je bepalen of leerlingen deze doelstelling hebben behaald?

Of een tekst geslaagd is of niet, hangt van allerlei aspecten af, zoals de inhoud van de tekst, de structuur, de stijl en de woordkeuze. Maar ook aspecten zoals 'spelling', 'interpunctie' en 'handschrift' kunnen hierbij een rol spelen. Beoordelaars verschillen in welke aspecten ze belangrijk vinden bij het beoordelen van een tekst. Zo zal de ene beoordelaar meer waarde hechten aan creativiteit en fantasie, waar de ander zich meer zal richten op de correctheid van de tekst. Het is dan ook niet verwonderlijk dat uit onderzoek is gebleken dat beoordelaars enorm van elkaar kunnen verschillen in hun beoordeling als aan hen wordt gevraagd om een oordeel te geven over de tekst als geheel (Wesdorp 1981; Diederich, French & Carlton 1961). Dat onderzoek laat zien dat beoordelaars houvast nodig hebben om tot een betrouwbaar oordeel te kunnen komen. Een oplossing hiervoor is om analytische schema's te gebruiken waarin elk deelaspect gescoord moet worden. Dit soort beoordelingsschema's verhoogt de betrouwbaarheid van de oordelen, maar er kleven ook belangrijke nadelen aan vast. Zo is het lastig om op basis van analytische scores iets te zeggen over de kwaliteit van de tekst als geheel. Een ander groot nadeel van analytisch beoordelen is dat het tijdrovend is, omdat iedere tekst meerdere malen gelezen moet worden. De uitdaging is dus om een manier van beoordelen te vinden die niet al te tijdrovend is, recht doet aan de tekst als geheel, maar toch betrouwbaar is.

Om de bovengenoemde bezwaren te kunnen ondervangen, hebben wij in het onderzoek naar de effectiviteit van *Tekster*, een lesmethode voor schrijfvaardigheid voor groep 6 t/m 8, gebruikgemaakt van een beoordelingsprocedure op basis van beoordelingsschalen met ankerteksten (Bouwer & Koster 2016; Koster, Bouwer & Van den Bergh 2014a; 2014b; 2014c). Deze schalen bestaan uit vijf teksten, oplopend in tekstkwaliteit, die de spreiding van de verschillen in tekstkwaliteit van groep 6 tot en met groep 8 weerspiegelen. Figuur 1 laat zien hoe dat eruitziet. Het grote voordeel van zo'n beoordelingsschaal is dat het beoordelaars ondersteuning biedt bij het beoordelen van de tekst als geheel.



Figuur 1 – Voorbeeld van een beoordelingsschaal.

De middelste tekst op de schaal is ongeveer van gemiddelde kwaliteit (hij voldoet aan de opdracht, de boodschap komt over, maar ook niet meer dan dat). De tekst rechts hiervan is beter en de tekst uiterst rechts is zeer goed. De tekst links van het midden is minder goed dan de gemiddelde tekst en de tekst uiterst links is zwak. Onder elke tekst staat een korte toelichting waarom hij geplaatst is op deze plek op de schaal. Beoordelaars komen tot een oordeel over de kwaliteit van een tekst door deze te vergelijken met de teksten op de schaal. Deze procedure blijkt meer betrouwbaar dan holistisch beoordelen zonder ankerteksten. Bovendien gaat dit ook niet ten koste van de validiteit. De tekst wordt immers nog steeds als geheel beoordeeld.

Wat betreft de praktische toepassing van dit type beoordelingsschalen, is gebleken dat het niet noodzakelijk is om voor iedere schrijftaak een nieuwe schaal met ankerteksten te ontwikkelen. De schalen blijken namelijk ook bruikbaar voor het beoordelen van taken die anders zijn dan de teksten op de schaal, op voorwaarde dat de teksten van

hetzelfde genre zijn. De oordelen blijken bovendien even betrouwbaar als wanneer de leerlingteksten overeenkomen met de ankerteksten op de schaal (Bouwer & Koster 2016). De betrouwbaarheid van de oordelen neemt echter af bij het beoordelen van teksten uit een ander genre, wat aangeeft dat de ankerschalen hierbij minder ondersteuning bieden. Het is daarom raadzaam om voor verschillende genres aparte schalen te ontwikkelen.

Wat verder pleit voor het ontwikkelen van beoordelingsschalen in verschillende genres, is het feit dat de prestaties van individuele leerlingen enorm van elkaar kunnen verschillen, afhankelijk van het genre of van het onderwerp van de schrijftaak. Een leerling die veel fantasie heeft, kan veel beter zijn in het schrijven van verhalen dan in het schrijven van een informatieve tekst, bijvoorbeeld. Verder is het ook vaak makkelijker om een tekst te schrijven over een onderwerp waar je al veel van afweet dan over een onderwerp dat totaal nieuw voor je is. We doen leerlingen dan ook tekort als we een oordeel vellen over zijn of haar schrijfvaardigheid, gebaseerd op slechts één schrijftaak of één genre. Het is beter om een oordeel over de schrijfvaardigheid van een leerling te baseren op meerdere teksten, bij voorkeur van verschillende genres. Onderzoek heeft laten zien dat voor een echt betrouwbaar oordeel van de algemene schrijfvaardigheid leerlingen ten minste drie teksten in vier verschillende genres zouden moeten schrijven en dat deze teksten door ten minste twee beoordelaars zouden moeten worden beoordeeld (Bouwer & Van den Bergh 2015).

In de dagelijkse onderwijspraktijk is het niet haalbaar en niet wenselijk om iedere leerling 12 teksten te laten schrijven en deze ook nog eens door meerdere beoordelaars te laten beoordelen. Het onderzoek van Bouwer & Van den Bergh (2015) toont echter wel het belang aan van het gebruik van meerdere schrijftaken en van goede beoordelingsinstrumenten als je uitspraken wilt doen over de schrijfvaardigheid van een leerling. In het onderzoek naar *Teksten* hebben we leerlingen een verhaal, een beschrijving en een overtuigende tekst laten schrijven om een goede indruk te krijgen van hun schrijfvaardigheid. Deze genres sluiten aan bij de schrijfdoelen die worden genoemd in de kerndoelen Nederlands voor het primair onderwijs: 'plezier verschaffen', 'informeren' en 'overtuigen' (Grever & Letschert 2006). Voor deze drie genres hebben we beoordelingsschalen met ankerteksten ontwikkeld. Het feit dat de beoordelingsschalen in verschillende leerjaren (groep 6 t.e.m. groep 8) gebruikt kunnen worden, biedt de mogelijkheid om de schrijfontwikkeling van een leerling te volgen over de leerjaren heen.

Doordat de schaal met ankerteksten voorbeelden geeft van teksten van oplopende kwaliteit, geeft deze ook aanknopingspunten voor het geven van gerichte feedback om een leerling een stapje verder te helpen. Door de tekst van de leerling op de schaal te zetten en te vergelijken met de tekst van het volgende ankerpunt, wordt inzichtelijk op welke aspecten de leerling zijn tekst kan verbeteren, zodat hij één stapje verder op de schaal kan uitkomen. Effectieve feedback is afgestemd op de behoefte van de leer-

ling, geeft hem inzicht in zijn prestatie en aanwijzingen hoe hij verder kan komen. In de beperking toont zich de meester: kies de twee tot drie belangrijkste verbeterpunten en houd hierbij vooral de communicatieve effectiviteit van de tekst in het oog. De beoordelingsschaal kan vervolgens gebruikt worden als hulpmiddel bij de bespreking van een tekst met een leerling. De schalen bieden dus meerdere toepassingsmogelijkheden voor de onderwijspraktijk.

Referenties

Bouwer, R. & M. Koster (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students.* [Doctoral thesis]. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Bouwer, R. & H. van den Bergh (2015). "Toetsen van schrijfvaardigheid: Hoeveel beoordelaars, hoeveel taken?". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 16 (3), p. 3-12.

Diederich, P., J. French & S. Carlton (1961). *Factors in judgment of writing ability.* Princeton, NJ: Eduational Testing Service.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: De referentieniveaus*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Grever, J. & J. Letschert (2006). 'Kerndoelen Primair Onderwijs'. Den Haag: Ministerie van OCW.

Koster, M., R. Bouwer & H. van den Bergh (2014a). *VOS: werkboek en docentenhandleiding voor groep 6*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Koster, M., R. Bouwer & H. van den Bergh (2014b). *DODO: werkboek en docentenhandleiding voor groep 7*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Koster, M., R. Bouwer & H. van den Bergh (2014a). *EKSTER: werkboek en docentenhandleiding voor groep 8*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Wesdorp, H. (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. Den Haag: SVO.

Ronde 6

Linda Geerlings
CPS, Amersfoort
Contact: l.geerlings@cps.nl

‘Verdiepend lezen’. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten

Deze workshop gaat over verdiepend lezen (Van de Mortel & Ballering 2014). U zult zich misschien afvragen: verdiepend lezen? Dieper dan wat? Waar gaat dit over? Nóg meer, wéér wat anders lezen? Neen, verdiepend lezen is geen nieuw in te roosteren leesactiviteit. Verdiepend lezen is geen zelfstandig naamwoord, maar een werkvoord, dat zowel betrekking heeft op het proces als op de doelstelling van het lezen. Verdiepend lezen *doe* je. In deze workshop krijgen leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs, intern begeleiders, taalcoördinatoren en andere geïnteresseerden inzichten en handvatten om leerlingen te begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten.

Bent u leraar in het basisonderwijs? Dan weet u dat uw leerlingen zich vaardigheden zoals ‘fonemisch bewustzijn’, ‘decoderen’, ‘vloeiend lezen’ en ‘woordenschat’ eigen moeten maken om zich te kunnen ontwikkelen tot goede lezers. Als leraar in het voortgezet onderwijs weet u hoe belangrijk een goede leesvaardigheid is voor het opdoen van nieuwe (vak)kennis. U ondersteunt uw leerlingen zoveel mogelijk om vakteksten te begrijpen, zodat deze teksten bronnen van nieuwe (vak)kennis zijn en geen struikelblokken.

Dat laatste aspect is verdiepend lezen. Wanneer leerlingen een tekst verdiepend lezen, kunnen ze van een tekst *leren.* Ze integreren kennis in reeds aanwezige kennis en kunnen die integrale kennis toepassen wanneer dat nodig is. Het gaat er niet alleen om dat de leraar de leerling ‘naar de tekst’ brengt, zoals dat in de reguliere praktijk meestal gebeurt, maar ook dat hij de tekst naar de leerling brengt. Van *vlot* lezen, naar *vloeiend* lezen, naar *verdiepend* lezen. Verdiepend lezen beoogt de praktijk van het ontwikkelen van leesvaardigheid te versterken en kan toegepast worden in zowel het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs. In beide sectoren komen namelijk complexe teksten voor.

Verdiepend lezen heeft alles te maken met de teksten die leerlingen voor ogen krijgen. Het gaat er bij verdiepend lezen niet alleen om dat verdiepend moet worden gelezen of dat leerlingen complexe teksten voorgelegd krijgen. Het gaat om de combinatie daarvan. Verdiepend lezen van complexe teksten zal leerlingen, afgestemd op hun talenten, helpen om hun doelen te bereiken. De focus bij verdiepend lezen ligt op de

tekst, maar ook op de lezer. De tekst brengt inhoud naar de lezer en de lezer neemt zijn kennis mee naar de tekst die hij leest. We moeten beide, tekst en lezer, 'eer' aandoen, wellicht consequenter en meer uitgebalanceerd dan we gewend zijn. De kwantitatieve benadering van leesvaardigheid en de kwantitatieve beschouwing van de tekst zijn nuttig, maar blijken niet volledig te zijn. Daarom wordt bij de aanpak van verdiepend lezen ook gekeken naar de kwalitatieve elementen. Zo moet de bedoeling van de auteur worden benadrukt, moet het grote idee van de tekst worden ontdekt, moet het centrale thema worden gevonden en moet tegelijkertijd worden benut wat de lezer aan kennis meeneemt naar de tekst.

Leerlingen moeten een tekst leren lezen met de intentie die tekst te willen begrijpen, er van te leren en erdoor vermaakt of geïnformeerd te worden. In het licht van de doelstellingen van verdiepend lezen, verschuift de aandacht van de aan te leren vaardigheden zoveel mogelijk naar het betekenis verlenen aan de tekst. Leerlingen moeten leren om complexe teksten te lezen, omdat zij die vaardigheid nodig hebben om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Verdiepend lezen is daarmee een concretisering van de 21ste-eeuwse vaardigheden (Van de Mortel & Ballering 2014). De term 'verdiepend lezen' en de aanpak van verdiepend lezen worden in deze workshop behandeld. Wij hopen dat na deze workshop uw kijk op teksten in de les is veranderd.

Referenties

Mortel, K. Van de & C. Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten.* Amersfoort: CPS.

Ronde 7

Eric Besselink & Eline Seinhorst
Iselinge Hogeschool, Doetinchem
Contact: eric.besselink@iselinge.nl
elineseinhorst@gmail.com

Teksten schrijven in de basisschool: *enjoyable* én effectief

1. Inleiding

Het onderwijs heeft de taak om kinderen door middel van goede schrijfinstructies en begeleiding schrijfvaardigheden aan te leren (De Smedt & Van Keer 2013). Toch is het

onderwijs in het schrijven van teksten niet voldoende. De schrijfvaardigheden van basisschoolleerlingen blijven achter (Kuhlemeier et al. 2013), er wordt te weinig tijd besteed aan het schrijven van teksten en het didactisch handelen van leerkrachten is niet toereikend. Leerkrachten vinden het moeilijk om een goede schrijfinstructie te verzorgen en om leerlingen de juiste begeleiding te bieden (Inspectie van Onderwijs 2012). Een meer procesgerichte didactiek is gewenst en leerkrachten moeten leren hoe zij leerlingen van de juiste feedback kunnen voorzien. Hoewel veel onderzoek is gedaan naar effectieve schrijfdidactieken, blijkt er toch een kloof tussen de wetenschap en de praktijk te bestaan (Koster & Bouwer 2016; Koster, Bouwer & Van den Bergh 2017). *Evidence-based* interventies worden door leerkrachten niet of te weinig ingezet tijdens de schrijflessen (Harris et al. 2013). Voor leerkrachten is het goed om te beseffen dat zij leerlingen kunnen helpen om tot betere schrijfresultaten te komen. Zij moeten goed weten wát zij hun leerlingen leren en hóe ze dat kunnen bereiken: welke didactische aanpak is effectief en *enjoyable*?

In het leernetwerk 'Schrijven Kun je Leren' van Iselinge Hogeschool is de afgelopen drie jaar gewerkt aan het ontwikkelen van materialen waarmee leraren hun schrijfonderwijs kunnen verbeteren en waarmee leerlingen worden geïnspireerd om mooie en goede teksten te maken. Dat heeft geleid tot twee multimediale pakketten voor de groepen 4 tot en met 8 van het primair onderwijs:

	Betogen schrijven: het boek *Ik vind iets, en jij…? Een wereld vol meningen*: http://www.iselinge.nl/ih_nl/betogendschrijven.php
	Verhalen schrijven: het boek *Mijn Pen heeft iets te Vertellen*: http://www.iselinge.nl/ih_nl/verhalenvertellen.php

In deze bijdrage gaan we in op de didactische achtergronden van de ontwikkelde materialen.

2. Theoretische verantwoording

2.1. Essentiële componenten van schrijfinstructie

Wat maakt een schrijfinstructie een goede instructie? Allereerst moet de leerkracht voor ogen hebben wat hij de kinderen wil leren. Bij goede schrijfinstructies gaat het daarbij altijd om drie essentiële componenten (Koster et al. 2017): 'schrijfstrategieën', 'zelfsturingsstrategieën' en 'kennis van de structuurkenmerken van het genre'. Voorbeelden van schrijfstrategieën zijn: 'Wat weet ik al allemaal over het onderwerp?' of 'Voor wie ga ik deze tekst schrijven?'. Een groter effect op de schrijfkwaliteit wordt bereikt wanneer in de instructie ook aandacht wordt geschonken aan zelfsturingsstrategieën (Graham et al. 2012). Bij zelfregulering leert de leerling vragen te stellen als: 'Wat ga ik eerst doen, en wat daarna?', 'Klopt wat ik schrijf met wat ik wil bereiken?'. Uit onderzoek blijkt dat zelfregulering een groot effect heeft op schrijfprestaties, met name de combinatie van zelfregulerende en schrijfstrategische aandacht blijkt effectief (Donker et al. 2014). In een goede instructie richt de leerkracht zijn aandacht op zowel de schrijf- als op de zelfsturingsstrategieën. Een derde belangrijke instructiecomponent wordt bepaald door het soort tekst dat kinderen gaan schrijven. Elk genre heeft zijn eigen 'codes' en elk genre heeft een specifiek aantal begrippen dat het praten over de tekst vereenvoudigt. In de instructie maken leerlingen kennis met de kenmerken van het genre waarin ze gaan schrijven.

2.2 Inhoud en talige kenmerken van het te schrijven genre

Elk genre heeft een eigen set van inhoud en kenmerken. Een betogende tekst, bijvoorbeeld, is een tekst waarin de schrijver een standpunt inneemt, argumenten en voorbeelden bedenkt en waarin hij nagaat hoe anderen over het onderwerp zouden kunnen denken. Mogelijke tegenargumenten worden gewogen en eventueel weerlegd. Inhoudelijke eisen liggen vooral op het gebied van het onderwerp waarover geschreven wordt. Belangrijk is dat de schrijver voldoende weet over het onderwerp waarover hij een mening vormt. Hij weet dat er verschillende meningen over het thema bestaan en bedenkt argumenten en voorbeelden om zijn standpunt te onderbouwen. Het genereren van argumenten vraagt de nodige oefening. Het gaat immers niet alleen om het bedenken van argumenten, maar ook om het ordenen ervan. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen minder moeite hebben met het bedenken van argumenten dan met het bedenken van tegenargumenten (Dellerman, Coirier & Marchand 1996). Leerlingen moeten zich bij het bedenken van tegenargumenten kunnen verplaatsen in de ander. Daarnaast zijn er tal van andere inhoudelijke afwegingen die gemaakt moeten worden. Voor wie schrijf ik dit betoog? Wat vindt de lezer van dit onderwerp? Waar is hij misschien gevoelig voor?

Naast inhoudelijke kenmerken kent het betoog ook talige kenmerken: eisen die aan elke tekst gesteld kunnen worden, zoals 'correcte spelling' en 'goede zinsbouw'. Bovendien hebben betogende teksten genre-specifieke talige kenmerken. De structuur van betogende teksten volgt een vast patroon: er wordt een thema gepresenteerd, daarna wordt een stelling ingenomen die met argumenten, tegenargumenten en voorbeelden wordt onderbouwd en aan het eind van het betoog wordt een conclusie getrokken. Veel betogende teksten kenmerken zich dan ook door de klassieke indeling: 'inleiding', 'kern', 'slot'. Oorzaak-en-gevolgrelaties worden in een tekst helder door het juiste gebruik van verwijswoorden en voegwoorden. Daarmee wordt immers duidelijk hoe verschillende beweringen zich tot elkaar verhouden. Een laatste talige eigenschap is het gebruikmaken van betogende indicatoren. Hieronder verstaan we zinsfragmenten waarmee de schrijver de denkstappen die hij maakt expliciet maakt, zodat het betoog te volgen is. Bij het presenteren van argumenten worden dan bijvoorbeeld indicatoren gebruikt als 'ten eerste', 'ten tweede', 'behalve dat' en 'daar komt nog bij'. Ook voor het genre 'verhaal' bestaat een dergelijke set: we verwijzen naar de inleiding bij het boek *Mijn Pen Heeft Iets te Vertellen,* waarin we laten zien dat bij het schrijven van een verhaal de aspecten 'karakter', 'tijd' en 'plaats' een grote rol spelen.

2.3. Didactische aanpak

Er zijn twee begrippen die in de literatuur veel genoemd worden als antwoord op de vraag op welke manier de didactische aanpak aan kwaliteit kan winnen: *modelling* en observerend leren. Wij beschouwen *modeling* als het geheel aan activiteiten dat de leerkracht onderneemt om tijdens zijn instructie, met behulp van voorbeelden (in de vorm van videoclips met *coping models* of met voorbeeldteksten), hardop denkend en in interactie met de leerlingen, de schrijf- en zelfsturingsstrategieën en de genrekenmerken te analyseren en te bediscussiëren.

2.3.1 Modeling en observerend leren

Braaksma, van den Bergh & van Hout-Wolters (2004) geven drie argumenten voor de effectiviteit van *modeling*. Ten eerste roept *modelen* leerlingen op om soortgelijk te handelen. Ten tweede komt er cognitieve energie vrij voor het schrijfproces wanneer leerlingen alleen maar moeten kijken naar voorbeelden en nog niet hoeven te schrijven. Ten slotte kan er meer aandacht geschonken worden aan metacognitieve vaardigheden die een rol spelen bij het schrijven.

Bij vrijwel alle lessen van de ontwikkelde materialen is een videoclipje beschikbaar. Een leerling van dezelfde leeftijd vertelt daarin hoe zij of hij een schrijftaak (of probleem met schrijven) heeft aangepakt (een *coping model*). De clipjes zijn kort (tussen de 1 en 4 minuten) en passen 1-op-1 bij de ontwikkelde leerlijn. In beeld zien de leerlingen ook de tekst die soms als gevolg van de hardop denkende leerling verandert. Bij

deze lesactiviteiten zijn leerkrachtaanwijzingen uitgewerkt waarbij leerkrachten tips en suggesties vinden om tijdens de instructie gebruik te maken van de videoclips en suggesties vinden over welke vragen zij tijdens de instructie kunnen stellen aan hun leerlingen om een gesprek op gang te brengen.

2.3.2 Modeling en interactieve gesprekken

Schrijfonderwijs is geen onderwijs waarin alleen maar geschreven wordt. Met behulp van de videoclips gaan leerlingen samen, en met de leerkracht, in gesprek over mogelijkheden om een schrijfprobleem met succes op te lossen. Door te *modelen*, nodigt de leerkracht leerlingen uit om met hem en met elkaar afwegingen te maken, om te wikken en te wegen, om voorstellen te doen en om deze te accepteren of te verwerpen. In deze interactieve benadering van het schrijfonderwijs wordt erkend dat verschillende taalvaardigheden zich in samenhang ontwikkelen, zoals mondelinge vaardigheden, taalbeschouwende vaardigheden en vaardigheden om met elkaar over taal te praten in een taal die past bij het te schrijven genre. De grenzen tussen de traditionele taaldomeinen worden geslecht: de taalpraktijk is ontkaveld (van Gelderen & van Schooten 2011).

2.4. De leerkracht

De overtuiging van leerkrachten dat zij bepalend zijn voor het leersucces van hun leerlingen blijkt een belangrijke factor te zijn in de prestaties die leerlingen leveren. Het is dus belangrijk dat leerkrachten (bijvoorbeeld door training of begeleiding) vertrouwen krijgen in hun didactisch handelen (Graham et al. 2001). Dat vertrouwen kan slechts ontstaan wanneer leerkrachten adequaat opgeleid zijn, inzicht hebben in effectieve didactische strategieën en geleerd hebben om deze toe te passen. Uit onderzoek blijkt dat, naarmate het vertrouwen in de eigen instructiekracht toeneemt, ook de schrijfresultaten van leerlingen toenemen (De Smedt, Van Keer & Merchie 2016). De ontwikkelde materialen bieden leerkrachten uitgewerkte lesaanwijzingen. Daarnaast wordt de laatste hand gelegd aan een nascholings- en opleidingsaanbod ‘Schrijven Kun je Leren’, waarin deelnemers in een *blended* omgeving rond vijf kerntaken werken aan de ontwikkeling van hun didactische vaardigheid in het verzorgen van schrijfonderwijs. Onderwerpen die aan de orde komen, zijn:

- zelfsturings- en schrijfstrategieën;
- *modeling* en observerend leren;
- feedback en *peer*feedback;
- de inhoud: genres en leerlijnen;
- ontwikkelingsgericht evalueren van het schrijfproces.

3. Tot slot

Het leernetwerk 'Schrijven Kun je Leren' is te volgen op: www.awonderwijs.nl/leernetwerken/leren-schrijven/.

Referenties

Braaksma, M., H. van den Bergh & B. van Hout-Wolters (2004). "Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes". In: *Cognition and Instruction*, 22 (1), p. 1-36.

Dellerman, P., P. Coirier & E. Marchand (1996). 'Planning and expertise in argumentative composition'. In: G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (1996). *Theory, models and methodology in writing research*. Amsterdam: University Press, p. 182-196.

Donker, A., H. de Boer, D. Kostons, C. Dignath van Ewijk & M. van der Werf. (2014). "Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: a meta-analysis". In: *Educational Research*, 11, p. 1-26.

Gelderen, A. van & E. van Schooten (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen.* Rotterdam: University Press.

Graham, S., K. Harris, B. Fink & C. Mac Arthur (2001). "Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers". In: *Scientific studies of Reading*, 5 (2), p. 177-202.

Graham, S., D. McKeown, S. Kiuhara & K. Harris (2012). "A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades". In: *Journal of Educational Psychology,* 104 (4), p. 879-896.

Harris, K.R., S. Graham, B. Friedlander & L. Laud (2013). "Bring powerful writing strategies into you classroom!". In: *The Reading Teacher*, 66 (7), p. 538-542.

Inspectie van Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven vanteksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Koster, M. & R. Bouwer (2016). *Bringing writing research in the classroom*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Koster, M., R. Bouwer & H. van den Bergh (2017). "Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students". In: *Contempary Educational Psychology*, 49, p. 1-20.

Kuhlemeier, H., A. van Til, B. Hemker, W. de Klijn & H. Feenstra (2013). 'Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs'. [PPON Report]. Arnhem: Cito.

Smedt, F. De & H. Van Keer (2013). "A research synthesis on effective writing instruction in primary education". In: *Social and Behavioral Sciences*, 112, p. 693-701.

Smedt, F. De, H. Van Keer & E. Merchie (2016). "Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance". In: *Reading and writing*, 29 (5), p. 833-868.

Ronde 8

Bea Pompert & Gerri Koster
De Activiteit, Alkmaar
Contact: b.pompert@de-activiteit.nl
g.koster@de-activiteit.nl

Thema's en Taal: een paar apart!

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) verbinden leerkrachten binnen thema's wereldoriënterende inhoud aan taalonderwijs. Ze ontwerpen een betekenisvol aanbod aan activiteiten en stellen daarbij doelen op het gebied van wereldoriëntatie en taalvaardigheid. Ontwikkelingsgericht Onderwijs is gebaseerd op de pedagogische ideeën van Vygotski. In de onderbouw staat het spel centraal; in de midden- en bovenbouw is het onderzoek de leidende factor.

Binnen een thema zijn rijke kansen te vinden om te werken aan inhoudsrijk taalonderwijs. Leerkrachten die kansen zien en die kansen ook bewust creëren, zorgen voor belangrijke leer- en ontwikkelingsmogelijkheden voor kinderen. Ze ontwerpen zelf leertrajecten waarbij instructies en het oefenen van taalvaardigheden zorgvuldig worden gepland. We hebben het dan over 'spreken', 'luisteren', 'lezen' en 'schrijven'.

Werken aan thema's met een ontwikkelingsgerichte aanpak is een brede en vooral functionele aanpak van het taalonderwijs. Communicatie en interactie zijn daarbij essentieel. Gesprekken met de hele groep of met kleine groepen bevorderen de continuïteit en diepgang en zorgen voor samenhang in het aanbod aan activiteiten. De eigen ervaringen van de leerlingen, de inhouden van de thema's en de betekenisvolle activiteiten bieden de leerkracht en de leerlingen houvast.
De leerkracht is deelnemer en meerwetende partner. Door leerlingen te betrekken bij

de inhoud van het thema worden ze gestimuleerd om hun kennis en taalvaardigheden in te zetten en uit te breiden. Leerlingen zijn betrokken bij de thema-inhouden en het inzetten van taaldoelen komt op een begrijpelijke wijze aan bod.

Een thema is een rijke leeromgeving om aan taal te werken. De praktijk die de kinderen kennen uit de echte wereld wordt in de klas opgebouwd (Sociaal Culturele Praktijk). Denk bijvoorbeeld aan een restaurant bij het thema 'Voeding'. Er zijn gesprekken in de klas over gezonde voeding, er worden teksten gelezen en geschreven, er wordt onderzoek gedaan (bijvoorbeeld naar hoe je een lekkere pannenkoek maakt), enz. In de klas wordt een restaurant ingericht en de kinderen ontdekken wat nodig is om het restaurant in de praktijk te doen werken. De groep is een leergemeenschap, waarbinnen alle kinderen kunnen deelnemen aan activiteiten en samen met en van elkaar kunnen leren. Met een goedgevulde boodschappentas gaat de leerkracht in een gesprek verkennen welke maaltijd ze kunnen klaarmaken. De producten uit de tas worden breed verkend. Er komen nieuwe woorden aan bod, leerlingen lezen op de etiketten welke ingrediënten het product bevat, er worden recepten gelezen in kookboeken, enz.

In de onderbouw gaat de leerkracht pannenkoeken bakken met twee kleuters: een oudste en een jongste kleuter. De leerkracht bouwt samen met de kinderen het spelscript op. 'Wat hebben we nodig?' De kinderen pakken de koksmuts en de schort. Het recept hangt op het raam. De plaatjes op het recept vertellen wat er moet gebeuren. De kinderen pakken de ingrediënten en de weegschaal. De leerlingen zien dat de cijfers op de weegschaal en op het recept hetzelfde zijn. Ze wegen het meel en roeren de melk en de eieren erdoor. 'Hoe heet dat ding ook alweer?' 'De garde, daar kun je goed mee roeren.' De kinderen doen zoveel mogelijk alles zelf. De oudste kleuter helpt de jongste en beide kinderen zijn geconcentreerd aan het werk. De leerkracht observeert en begeleidt als dat nodig is. Op deze manier construeert de leerkracht zones van naaste ontwikkeling bij beide kinderen.

In de midden- en bovenbouw gaan de leerlingen bij het thema 'Wij eten gezond' in gesprek over smaken en over de houdbaarheid van producten. De vraag 'hoe kun je producten het beste bewaren' levert discussies op en resulteert in het besluit om een experiment uit te voeren en zelf te ervaren welke boontjes na twee weken het beste smaken. De boontjes worden op verschillende manieren bewaard en na een week gaan de leerlingen beoordelen volgens opgestelde criteria. Ze noteren hun bevindingen en bespreken die met elkaar. Na afloop van het experiment schrijven de leerlingen een tekst en presenteren ze hun bevindingen in de groep. Het verwoorden van de eigen ervaring brengt de interactie gemakkelijk op gang. Door gesprekken en gelezen teksten komen er vragen van de kinderen. Deze worden genoteerd en op de vragenwand gehangen. Hiermee komt het onderzoekend leren in beeld. Als duidelijk wordt welke sociaal-culturele praktijk in de klas wordt opgebouwd, vertellen leerlingen hun eigen ervaringen, delen ze hun (voor)kennis en ontdekken ze welke vragen ze hebben.

Thematiseren binnen het OGO-concept betekent dat het thema wordt opgebouwd in fasen.

In fase 0 bereidt de leerkracht het thema op hoofdlijnen voor. Hierbij zoekt de leerkracht aansluiting bij de ervaringen van de leerlingen en bij de betekenis die het thema voor de kinderen heeft. Is het een rijk thema? Kunnen verschillende inhouden aan het thema worden verbonden? Welke ontwikkelperspectieven zijn er voor de uitbreiding van kennis en taal? Enz. Er wordt een open themaplanning gemaakt, er worden doelen opgesteld en startactiviteiten ontworpen.

In fase 1 worden die startactiviteiten uitgevoerd. Startactiviteiten zijn uitdagend, roepen vragen op en zorgen ervoor dat de leerlingen zich breed oriënteren op het thema. De leerkracht krijgt zicht op de ervaringen, de kennis en de vaardigheden van de leerlingen. Na deze fase past de leerkracht de open themaplanning aan op basis van de inzichten die zijn verkregen vanuit de startactiviteiten. Wat weten de leerlingen al? Waar zijn ze nieuwsgierig naar? Welke vragen hebben ze? Welke sociaal-culturele praktijk past bij het thema?

In fase 2 plant de leerkracht leeractiviteiten die van belang zijn voor het uitbreiden van kennis en (taal)vaardigheden. Door te werken met kleine groepen kan de leerkracht observeren en ontwikkelingssignalerende gegevens van leerlingen verzamelen. Hiermee kunnen instructies goed afgestemd worden. Er is samenhang tussen de verschillende leeractiviteiten en er worden coöperatieve werkvormen gebruikt. De instructies zijn functioneel: leerlingen leren bijvoorbeeld strategieën en leren wanneer ze die kunnen inzetten. Er wordt tijd gepland voor begeleid en zelfstandig oefenen.
De opbouw van het leertraject is systematisch: een geïntegreerd aanbod aan vakinhouden wereldoriëntatie en taaldoelen. Door de inbreng van de leerlingen wordt zichtbaar hoe het leertraject eruit gaat zien. Voor het opbouwen van zo'n leertraject heeft een leerkracht specifieke kwaliteiten nodig. Kennis van leerlijnen, doelen en tussendoelen zijn noodzakelijke voorwaarden voor het ontwerpen van een beredeneerd aanbod voor alle leerlingen. Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen. De leerkracht begeleidt de leerlingen bij hun spel en onderzoek. Hierbij worden vijf didactische impulsen gebruikt: 'oriënteren', 'verbeteren en verdiepen', 'verbreden', 'toevoegen' en 'reflecteren'. Door samen met de leerlingen te evalueren en opbrengsten in beeld te brengen kan de leerkracht vervolgactiviteiten plannen.

In fase 3 wordt het thema afgesloten. Dat levert producten op voor het spel en het onderzoek. De activiteiten in fase 3 zijn gericht op evalueren (proces en product) en op het vastleggen van opgebouwde kennis en vaardigheden in bijvoorbeeld een portfolio.

In fase 4 evalueert de leerkracht het thema. Observaties, thematoetsen, producten van leerlingen en opbrengsten van het thema en de spel- en onderzoeksresultaten leveren een stand van zaken op. De leerkracht gebruikt deze gegevens voor het maken van plannen bij het volgende thema.
Wereldoriëntatie en taal vormen een betekenisvol en samenhangend geheel van activiteiten; ze vormen een paar dat elkaar versterkt. Er is natuurlijk ook aparte aandacht voor taaldoelen in de groep!

In ons werk als nascholers begeleiden wij leerkrachten bij taalonderwijs in thema's. We bieden leerkrachten een aantal bouwstenen en instrumenten, waarmee ze hun werkwijze kunnen onderbouwen en vormgeven. Ervaringen op basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs laten zien dat deze inhoudsrijke aanpak veel winst oplevert voor zowel de kennis als de taalvaardigheden. Vanuit De Activiteit, het centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, worden instrumenten ontwikkeld waarmee leerkrachten hun onderwijs kunnen ontwerpen, uitvoeren en evalueren.

Referenties

Dobber, M. & B. van Oers (te verschijnen, 2017). *Spelen en leren op school.* Assen: Van Gorcum BV.

HOREB-PO. (2013). 'Een digitaal, Handelingsgericht systeem voor Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling'. Online raadpleegbaar op: www.horeb-po.nl.

Janssen-Vos, F. & L. van der Meer (2017). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw.* Assen: Van Gorcum BV.

Koning, L. de (2013). *Vakken en vorming in onderzoek. Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw.* Assen: Van Gorcum BV.

Pompert, B. (2017). *Lezen en schrijven doe je samen. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het lezen en schrijven in groep 3 en 4.* Assen: Van Gorcum BV.

Pompert, B., J. Hagenaar & L. Brouwer (2009). *Zoeken naar woorden. Gespreksactiviteiten in de onderbouw.* Assen: Van Gorcum BV.

Pompert, B. & G. Koster (2017). *Thema's en Taal. Ontwikkelingsgerichte activiteiten in de midden- en bovenbouw.* Assen: Van Gorcum BV.

Zone, tijdschrift voor spelend en onderzoekend leren. Assen: Van Gorcum BV.

2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

Anneli Schaufeli (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)
Hilde Van den Bossche (Odisee, campus Sint-Niklaas)

Ronde 1

Michel van Ingen (a) & Nanke Dokter (b)
(a) Fontys Pabo, Tilburg
(b) Fontys Pabo, 's-Hertogenbosch
Contact: m.vaningen@fontys.nl
N.Dokter@Fontys.nl

Werken aan vakmanschap van Pabostudenten

1. Aanleiding

Op de Fontys Pabo HKE wordt veel belang gehecht aan het ontwikkelen van het vakmanschap van studenten. Om deze ontwikkeling te bevorderen, werd het domeindossier ontwikkeld. De onderzoeksgroep van de opleiding onderzocht hoe het domeindossier zo effectief mogelijk kon worden ingezet bij het ontwikkelen van vakmanschap.

2. Vakmanschap

In *Van Dale* staat vakmanschap gedefinieerd als "grote bekwaamheid in een vak". Bekwaamheid wordt gedefinieerd als "kunde en geschiktheid". Een vakman weet hoe te handelen bij de keuzes die in de praktijk voorkomen en kan daarbij verantwoorde beslissingen nemen. Studenten van de lerarenopleiding worden in hun beroepspraktijk steeds geconfronteerd met situaties waarin zij beslissingen nemen en handelen (Kemmeren 2015). Van hen wordt verwacht dat ze leren om deze beslissingen grondig te onderbouwen en dat ze daarbij de kennisbases van alle vakken voor het beroep van leraar basisonderwijs kunnen gebruiken (Borko 2004; Kemmeren 2015; Putnam & Boko 2000).

Voor taal kunnen studenten gebruikmaken van de *Kennisbasis Nederlandse taal voor de Pabo* (Van der Leeuw e.a. 2009) of van het kennisplatform taalontwikkelende leraar (zie: www.leoned.nl), waarin kenniselementen beschreven staan die van belang zijn bij het onderbouwen van het handelen in de taallessen of bij het handelen rondom taal in de lessen van andere vakken. Studenten vinden het lastig om de juiste theorie uit deze kennisbases te koppelen aan hun handelen.

3. Ontwikkeling van vakmanschap op de Pabo

Om tot de ontwikkeling van hun vakmanschap te komen, is het van belang dat studenten theorie koppelen aan hun handelen in de beroepspraktijk. Vakmanschap ontwikkelt zich als de student op het eigen professionele handelen reflecteert en daarbij verbindingen maakt met de conceptuele kennis van het vak (Fernandez 2014; Gess-Newsome & Carlson 2013). Reflecteren en het verbinden van verschillende concepten binnen een vak zijn kenmerken van 'diep leren'. Studenten die diep leren, proberen de grote ideeën achter de stof te begrijpen en focussen zich op relaties die ze vanuit de stof kunnen leggen met andere, al aanwezige kennis (Wilson-Smith & Colby 2007). Biggs (2012) spreekt in deze context van 'conceptueel leren'. Hij heeft met zijn *structure of the observed learning outcome taxonomy* (SOLO) een kader ontwikkeld, waarin oplopende niveaus van leren worden beschreven: *Prestructural*, *Unistructural*, *Multistructural*, *Relational* en *Extended abstract*. Bij het eerste niveau is geen sprake van leren. Bij niveau twee en drie is sprake van oppervlakkig leren en bij de laatste twee genoemde niveaus van diep leren. Onder *Prestructural* wordt verstaan dat de student gemist heeft waar het in de leertaak om gaat, waardoor er geen relevante kennisopbouw heeft plaatsgevonden. Op het niveau van *Unistructural* en *Multistructural* zijn er respectievelijk één of meer kennisbasiselementen gebruikt, zonder verbanden te leggen. Vanaf niveau vier, *Relational*, laat de student zien dat hij relaties kan leggen tussen verschillende kennisbasiselementen. Kan de student wat hij geleerd heeft ook in nieuwe situaties toepassen, dan zit hij op het niveau *Extended abstract* (Wilson-Smith & Colby 2007). Brabrand & Dahl (2009) hebben bij ieder niveau passende actiewerkwoorden geformuleerd, waarmee niveaus van diep leren te herkennen zijn (zie: Tabel 1).

SOLO niveau			Voorbeelden van actiewerkwoorden
Geen leren	1	Prestructural	Geen
Oppervlakkig leren	2	Unistructural	Identificeren, kiezen, beslissen, memoriseren, herkennen, reproduceren, benoemen, …
	3	Multistructural	Beschrijven, bediscussiëren, in volgorde plaatsen, classificeren, …
Diep leren	4	Relational	Analyseren, toepassen, beargumenteren, conclusies trekken, uitleggen, integreren, transfer, verantwoorden, relateren, …
	5	Extended abstract	Generaliseren, interpreteren, reflecteren, theoretiseren, evalueren,…

Tabel 1 – Voorbeelden van actiewerkwoorden per niveau SOLO.

Om de studenten tot diep leren te krijgen, is goed onderwijs nodig dat erop stuurt. Daarnaast komt diep leren alleen tot stand in een authentieke beroepscontext (Biggs

2014). Kortom, om studenten te helpen bij de ontwikkeling van hun vakmanschap, is het van belang om de leeromgeving en begeleiding op de opleiding zo in te richten dat studenten diep kunnen leren. Daarbij moeten studenten reflecteren op hun handelen in een authentieke beroepspraktijk. Het is daarbij belangrijk dat ze verbindingen maken met de vakconcepten van taal.

4. Hoe ziet dat eruit in de praktijk?

Om studenten te helpen om tot diep leren te komen, werden er op de opleiding een aantal innovaties ingevoerd.

1. Er werd een nieuw lesformulier ontwikkeld. Dit nieuwe voorbereidingsformulier werd zo ingericht dat studenten hun lessen gingen ontwikkelen met meer aandacht voor de onderbouwing van hun praktijk vanuit de theorie (zowel inhoudelijk als didactisch). Daarnaast werd bij iedere leeractiviteit gevraagd om een taaldoel te formuleren, wat een verhoging van het taalbewustzijn liet zien. Het werkveld werd betrokken bij de ontwikkeling van het formulier, zodat ook op de stage actief wordt meegewerkt aan de totstandkoming van het diep leren van de studenten.
2. Per domein is bekeken hoe studenten het beste geholpen konden worden bij het maken van een reflectie over de ontwikkeling van hun vakmanschap. Een zoektocht naar de conceptuele structuur van het vak begon. Als startpunt hierbij hebben de taaldocenten in 's-Hertogenbosch hun visie op goed taalonderwijs verwoord in tien punten: 'de tien van taal'. De eerste negen punten geven handelingen aan, waar vakconcepten onder liggen. Punt tien is het hebben van een visie op goed taalonderwijs. Studenten wordt gevraagd om in hun reflectie te beschrijven hoe de handelingen en de visie zichtbaar zijn in hun (taal)lessen. Hierbij gebruiken studenten eigen ervaringen, maar ook ondersteunende filmpjes. Bij alle tien de punten van 'de tien van taal' is een filmpje gemaakt, waarin zowel de Pabodocenten aan het woord komen als bekende Nederlanders, zoals Ionica Smeets of Wim Daniëls. Zij verwoorden zowel vakinhoudelijke als vakdidactische concepten die onder de handelingen liggen en waar verder over gesproken kan worden. De *Kennisbasis Nederlandse taal* levert de begrippen voor in het gesprek. In de lessen op de opleiding wordt deze dialoog met de studenten gevoerd (zie ook: Piters-Jansen & Dokter 2016).

Naar aanleiding van het onderzoek zijn verschillende aanbevelingen gedaan door de onderzoeksgroep. Vanaf dit schooljaar zijn er contactmomenten ingeroosterd waarop studenten fase-overstijgend, en onder begeleiding van verschillende vakdocenten, wer-

ken aan het maken van verbindingen. Daarnaast is de toetsing rondom het domeindossier op HKE aangepast.

5. Vraag voor publiek

Geeft de conceptuele structuur die we nu uitzetten voldoende richting? Wat zou het nog kunnen verbeteren?

Referenties

Biggs, J.B. (2012). "What the student does: teaching for enhanced learning". In: *Higher Education Research & Development*, 31 (1), p. 39-55.

Borko, H. (2004). "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain". In: *Educational Researcher*, 33 (8), p. 3-15.

Brabrand, C. & B. Dahl (2009). "Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula". In: *Higher Education*, 58 (4), p. 531-549.

Fernandez, C. (2014). "Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers' training". In: *Problems of education in the 21st century*, 60, p. 79-99.

Gess-Newsome, J. & J. Carlson (2013). 'The PCK Summit Consensus Model and Definition of Pedagogical Content Knowledge'. Symposium on the ESERA Conference 2013, September.

Kemmeren, C.M. (2015). *Met verstand van zaken. Professioneel handelen en conceptuele kennis in de lerarenopleiding*. [Proefschrift]. Twente: Universiteit van Twente.

Leeuw, B. van der, T. Israel, I. Pauw & A. Schaufeli (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: LEONED.

Putnam, R.T. & H. Borko (2000). "What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?". In: *Educational Researcher*, 29 (1), p. 4-15.

Wilson-Smith, T. & S. Colby (2007). "Teaching for Deep Learning". In: *The Clearing House: A journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80 (5), p. 205-210.

Ronde 2

Nynke van der Schaaf
Hanzehogeschool Groningen
Contact: n.t.van.der.schaaf@pl.hanze.nl

Het stimuleren van de ontwikkeling in en door interactie

In deze workshop wil ik met u onderzoeken hoe de visie van pedagogisch medewerkers (pm'ers) en leerkrachten van invloed is op hun interactie met kinderen. Naar aanleiding van interactiefragmenten uit de praktijk demonstreer ik hoe een ontwikkelingsgerichte en een traditionele visie op opvoeding en ontwikkeling van kinderen een gesprek tussen de pm'er en de leerkracht beïnvloeden en wat de gevolgen van die verschillende interactiepatronen zijn voor de ontwikkeling van kinderen. Vervolgens bespreken we wat (aanstaande) pm'ers en leerkrachten nodig hebben om de ontwikkeling van kinderen in interactie met elkaar te stimuleren.

In het tijdschrift *MeerTaal* (2017) schreef ik over een ervaring op een basisschool waar ik een stagiaire bezocht, die een les moest geven in een grote, drukke en vrolijke groep 3. In de uitwerkingsfase van haar les zouden de leerlingen in heterogene drietallen een opdracht uitvoeren. De vaste leerkracht vertelde dat zij dit soort werkvormen niet hanteerde, omdat de betreffende klas dat niet zou aankunnen. De stagiaire zette haar plan toch door en zowel zij als de vaste leerkracht waren achteraf verbaasd over het positieve resultaat.

Dergelijke voorbeelden kom ik regelmatig tegen in de praktijk: leerkrachten die zeggen dat hún klas niet toe is aan samenwerken en samenwerkend leren. Tegelijkertijd leren we uit onderzoek dat kinderen gezamenlijk tot heel veel in staat zijn, zoals bijvoorbeeld onderzoeken samen ontwerpen en uitvoeren (Van der Graaf 2017), met elkaar conflicten aangaan, onderhandelen en conflicten oplossen (Van der Schaaf 2016), in duo's een schriftelijk verslag doen van een uitstapje naar een korenmolen (Herder 2015), enz. Professionals lijken bang om de controle te verliezen en durven kinderen geen autonomie te geven. Dat komt deels door een onbewuste visie op opvoeding en ontwikkeling, waarbij ervan wordt uitgegaan dat de leerkracht en/of de pedagogisch medewerker de kinderen moeten leren hoe de wereld in elkaar zit (traditionele visie). Maar het lijkt ook veroorzaakt te worden door het gebrek aan kennis over hoe competent kinderen zijn. Zo heeft Joep van der Graaf (2017) in zijn promotieonderzoek gedemonstreerd dat kleuters al over wetenschappelijke vaardigheden

beschikken. Zo kunnen zij reeds zelf experimenten opzetten en uitvoeren, de resultaten ervan beoordelen en tot een juiste conclusie komen. Maar… die vaardigheden moeten wel benut worden! Deze visie en kennis lijken een noodzakelijke voorwaarde te zijn om autonomie aan kinderen te geven, zodat zij zich in een uitdagende leer- en speelomgeving verder kunnen ontwikkelen. Gelegenheid bieden voor (uitdagende) interactie (zoals bijvoorbeeld argumenteren en redeneren) zijn hierbij belangrijke factoren.

Wat ik wil betogen, is dat aandacht voor interactie en voor de kwaliteit van interactie in de opleiding van professionals in het primair onderwijs en in de kinderopvang noodzakelijk is om een stimulerende leer- en speelomgeving voor kinderen te creëren. Het gebruiken van interactie als middel om een stimulerende leer- en speelomgeving te creëren, vraagt om een bewuste visie op opvoeding en ontwikkeling van kinderen én om kennis en oefening met interactionele middelen om een stimulerende omgeving te creëren. Bij interactionele middelen kan gedacht worden aan verschillende typen vragen stellen, maar ook aan langer wachten met het geven van een respons.

Door praktijkvoorbeelden van interactie tussen de professional en het kind te bespreken, demonstreer ik hoe het verschil in visie van invloed is op de interactie en hoe het de leerzaamheid van die interactie beïnvloedt. Zo vond ik in mijn onderzoek dat professionals met een onbewuste, traditionele visie zich met name richten op het oplossen van problemen van de kinderen en dat professionals met een bewuste ontwikkelingsgerichte visie meer geneigd zijn om kinderen niet direct de oplossing in handen te geven, maar om hen naar die oplossing te begeleiden, door veel vragen en doorvragen te stellen. Deze problemen kunnen bestaan uit inhoudelijke problemen, bijvoorbeeld: 'hoe werkt dit mierenaquarium?' Maar ook in het geval van conflicten tussen kinderen onderling zie ik een verschil, waarbij de meer traditioneel georiënteerde professional geneigd is om het conflict te beëindigen en de meer ontwikkelingsgerichte professional als procesbegeleider optreedt en de kinderen begeleidt bij het zelf beëindigen en/of oplossen van hun conflicten.
De onderwijspraktijk (bv. Damhuis e.a. 2009) en de opvangpraktijk (Boogaard e.a. 2012) laten zien dat interactievaardigheden van professionals nog wel verbeterd kunnen worden. Leerkrachten zijn bijvoorbeeld nog steeds vaak aan het woord en er is nog steeds te weinig tijd en aandacht voor zinvolle, betekenisvolle opdrachten, waarbij kinderen zowel taal als inhoud leren. Verder blijkt dat professionals moeite hebben om dát taalgebruik én die interactionele middelen te hanteren om een *knowledge building environment* te creëren (Walsweer 2015).

Het bovenstaande laat zien dat aandacht voor interactie en voor de visie op opvoeding en ontwikkeling noodzakelijk is voor het aanwenden van interactie als middel voor het

stimuleren van de ontwikkeling van kinderen. Interactie speelt in het schoolse leren een belangrijke rol in bijvoorbeeld het 'interactieve directe instructiemodel' en bij groepswerk (Littleton e.a. 2005). En in de kinderopvang is interactie van belang voor het cultureel leren (Gee 2004), waar leren in een minder gestuurde context en terloops plaatsvindt. Terwijl we het belang van aandacht voor interactie onderkennen (Berenst 2012; Damhuis 2008), blijkt de praktijk weerbarstiger.
Ik wil graag met u bespreken hoe we aanstaande leerkrachten en pedagogisch medewerkers zo kunnen opleiden dat ze in staat zijn om met interactionele middelen een stimulerende leer- en speelomgeving te creëren. Dat wil ik met u doen door voorbeelden van (na-)scholing te bespreken die ik heb gebruikt in de praktijk en/of die ik ontwikkel. Ik ben benieuwd naar uw ideeën en ervaringen ten aanzien van interactie als middel én als doel in uw onderwijspraktijk.

Referenties

Berenst, J. (2012). 'Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie'. [Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken op 17 januari 2012]. Leeuwarden: Noordelijke Hogeschool Leeuwarden.

Boogaard, M, M. Van Daalen-Kapteijns, C. Felix, A. Heurter, J. Roeleveld & R. Fukkink (2012). *Pedagogische kwaliteit buitenschoolse opvang in Nederland. Eindrapportage landelijke peiling 2011*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Utrecht: Marnix Academie.

Damhuis, R., A. de Blauw, A.C. Tammes & S. Sytema (2009). "En wat denken júllie? Over de leerbaarheid van interactievaardigheden bij (aanstaande) leerkrachten". In: A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder & B. Weltens (eds.) *Artikelen van de zesde Anélaconferentie*. Delft: Eburon, p. 52-62.

Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning, a critique of traditional schooling*. New York, N.J.: Routledge.

Graaf, J. van der (2017). *Scientific thinking in kindergarten*. [Dissertatie]. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Herder, A. (2015). "Samen schrijven bij onderzoekend leren volgens de empirische cyclus". In: *MeerTaal*, 2, p. 8-9.

Littleton, K., N. Mercer, L. Dawes, R. Wegerif, D. Row & C. Sams (2005). "Talking and thinking together at Key Stage 1". In: *Early Years: Journal of International Research & Development*, 25 (2), p. 167-182.

Schaaf, N.T. van der (2016). *"Kijk eens wat ik kan!" Sociale praktijken in de interactie tussen kinderen van 4 tot 8 jaar in de buitenschoolse opvang.* [Dissertatie]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Schaaf, N. van der (2017). "Geef ze de ruimte! Kinderen zelf problemen laten oplossen in gesprekken". In: *MeerTaal*, 4 (3), p. 10-13.

Walsweer, A.P. (2015). *Ruimte voor leren. Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen (dissertatie).* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Ronde 3

Hilde Van den Bossche
Odisee, campus Sint-Niklaas
Contact: hilde.vandenbossche@odisee.be

Grammatica, Literatuur en Lego

De wereld staat niet stil en daagt ons uit. Leerkrachten ondervinden dit in de klas en gaan uitdagingen niet uit de weg. Ze willen er in hun lessen voor zorgen dat leerlingen kritisch nadenken vanuit concrete problemen en overleggen om tot oplossingen te komen. Leerkrachten willen 'gewone' lesonderwerpen doelgericht en fris aan bod laten komen in de taallessen. Ze willen daarbij vertrekken vanuit de leefwereld van de kinderen en inspelen op actuele ontwikkelingen. Tegelijk is het op dit ogenblik binnen en buiten het onderwijs belangrijk om onderzoekend leren expliciet in gang te zetten of te houden en uitdagingen creatief aan te pakken. Dat het thema van de Jeugdboekenmaand 2018 in Vlaanderen 'Wetenschap en techniek' is, is veelbetekenend.
Lerarenopleiders staan voor een dikwijls dubbele uitdaging: studenten bijspijkeren in basiskennis en tegelijk 'onderdompelen' in een didactische aanpak die ook in de lagere school werkt, omdat ze uitdaagt, motiveert en aanzet tot onderzoeken, kritisch denken en overleg.

Grammatica is niet het favoriete taalonderdeel bij studenten. Het behoort tot de 'gewone' lesonderwerpen die in taalmethodes geregeld erg droog en weinig motiverend aan bod komen en waaraan ze zelf weinig goede herinneringen overhouden. Woord-

en zinsleer lijken uitgevonden om het studenten en taalleerders moeilijk te maken en grammatica heeft volgens hen geen zin: een mens heeft het niet nodig. Toch kan een leerkracht grammatica anders aanpakken: Jan T'Sas met zijn *Neejandertaal* en Marc Stevens en Ides Callebaut met hun reis door taal (Stevens & Callebaut 2000) maken duidelijk dat leerlingen gemotiveerd én zinvol taalbeschouwend kunnen werken. Inductief en functioneel taalonderwijs over grammatica bestaat, is relatief eenvoudig en sluit aan bij de leefwereld van taalleerders.

Ides Callebaut schrijft en zegt reeds lange tijd dat iedereen het erg normaal vindt dat mensen bomen en planten onderzoeken om te weten hoe alles in elkaar zit, maar vergeten dat dat ook kan met taal. Goede taalbeschouwing vertrekt vanuit zich verwonderen over hoe alles in elkaar zit en schept ruimte om taal te onderzoeken en het systeem te ontdekken. Professor Peter-Arno Coppen[1] is een pleitbezorger van degelijk grammaticaonderwijs: een moedertaalspreker heeft woordenschat en gevoel voor de juiste woordvolgorde. De uitdaging ligt volgens hem in het uitbreiden en verder ontwikkelen van taal. Coppen argumenteert: "Bij de schoolgrammatica van je moedertaal kan er meer aandacht worden besteed aan hoe de taal in elkaar zit". Via grammatica ontdekken taalgebruikers een systeem dat helpt om taal correct te gebruiken en van taal te genieten, ze ontdekken dat (delen van) het systeem in verschillende talen bestaat (bestaan) en op die manier denken ze na over taal en 'doen ze aan echte taalbeschouwing'. Ze ontdekken een tweedeling binnen de grammatica. Die tweedeling gaat terug op twee visies op taal: hoe hoort het (het deel dat ze verfoeien, omdat de nadruk lijkt te liggen op fouten) en hoe zit het (een deel dat niet erg veel aan bod komt in het onderwijs).

In november 2016 verscheen het derde nummer van Fons (Fris Onderwijs Nederlands). Wie het tijdschrift nog niet kent, doet er goed aan om het op te zoeken en zich erdoor te laten bekoren. In het derde nummer verschenen op p. 47 een aantal reacties op de oproep op de Facebookpagina 'Aan de slag met Lego in de taalles'.

Professor Coppen stelt dat "[d]e hele taal is opgebouwd uit kleinere eenheden die in groepjes bij elkaar extra betekenis krijgen".
Lego bestaat uit kleinere blokken, waarmee je grotere gehelen kunt bouwen. Het lag dus voor de hand dat ik een en ander gedurende mijn lessen in de opleiding explicieter combineer en probeer te integreren. Einddoel: studenten via concrete en haalbare ervaringen tot taalbeschouwingslessen brengen die tegelijk zinvol en doelgericht zijn en motiveren en inspireren voor hun praktijk in de lagere school.
Wat wil ik geïntegreerd aanpakken in de opleiding? Taalbeschouwing en de grammaticale kennis (met inbegrip van de begrippen) die daarbij hoort, het inductieve onderzoeks- en ontdekkingsproces en literaire teksten om tot inzicht te komen in literaire voorkeuren en door dat inzicht tot woorden om erover te praten. Grammatica wordt op die manier een deel van een groot geheel: leesbevordering en literatuureducatie.

Binnen deze werkwinkel wil ik met woord- en zinsleer aan de slag gaan en tegelijkertijd bruggen slaan naar literaire kwaliteiten van teksten. Ik wil met de deelnemers een oefening maken: vanuit woord- en zinsleer zicht krijgen op bepaalde literaire kwaliteiten van teksten en op hun eigen leesvoorkeur. Legoblokken maken daarbij een aantal zaken aanschouwelijk en scherpen het taalbeschouwelijk vermogen van taalleerders aan.

We verzamelen woorden, aan de hand van blokjes. We lezen een aantal teksten en bepalen welke we mooi vinden en welke minder mooi. We kijken welke woorden/blokjes het meeste voorkomen in teksten en bespreken of dat onze voorkeur (mee) bepaalt. Volgens leerkrachten op een mentorennavorming[2] ontdekken kinderen op deze manier de 'basis' en de 'extra's' in woordleer, door te bouwen en erover te praten: ofwel met erg concrete blokken, ofwel meer schematisch of abstract. Met de blokken kunnen kinderen ontdekken hoe je 'meervoud', 'verkleinwoorden', 'de tijden van werkwoorden', enz. vormt. Met de verzamelde woorden bouwen de deelnemers zelf zinnen en bouwen ze elkaars zinnen na of bouwen ze een opgegeven structuur na. Ze ontdekken via de blokjes dat zinsdelen bestaan uit woorden, woordgroepen en/of zinnen. Die zinsdelen kan je van plaats veranderen, zoals je een bouwsel kunt veranderen door blokken van plaats te veranderen. Zinsdelen kan je ook vervangen, zodat het bouwsel groter of kleiner en eventueel rijker of armer wordt. Daarna ontdekken de deelnemers dat in teksten bepaalde blokken erg veel of erg weinig voorkomen. Vinden ze de tekst daardoor mooi, interessant, lezenswaardig? Wat verandert aan de teksten wanneer ze bepaalde blokken weglaten? In welk deel van de leeservaringsschaal (Duijx 2003) passen die blokken? Welke mogelijkheden bieden de Lego-blokken om over teksten te praten?

Er is plaats voor uitwisseling van ideeën, bedenkingen en opmerkingen.

Referenties

Coppen, P.A. (z.d.). "Wat is de zin van schoolgrammatica?". In: *De Taalcanon*. Online raadpleegbaar op: www.taalcanon.nl/vragen/wat-is-de-zin-van-schoolgrammatica/.

Duijx, T. (red.) (2003). *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Leuven/Leidschendam: Davidsfonds/Infodok Biblion.

Stevens, M. & I. Callebaut (2000). *Taalbeschouwing op de basisschool. Reisgids met een leerlijn en 40 uitgewerkte lessen met tekstmaterialen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

T'Sas, J. (z.d.). *Neejandertaal*. Online raadpleegbaar op: http://neejandertaal.be/.

Noten

1 Peter-Arno Coppen (1958) is hoogleraar Vakdidactiek aan de Letterenfaculteit van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij publiceerde over computerlinguïstiek en Nederlandse grammatica, en houdt zich nu bezig met het grammaticaonderwijs op de scholen. Hij zit in de redactie van de populaire tijdschriften *Onze Taal* en *Neder-L*, en is op het internet actief als de Taalprof.

2 Mentorennavorming op Odisee, campus Waas (Sint-Niklaas) voor leerkrachten lager onderwijs, 3de graad (klas 7 en 8) op 19 mei 2017. Leerkrachten van lagere scholen waar onze studenten stage lopen, komen naar de hogeschool voor een aantal navormingsdagen. Op een van die dagen kiezen ze, na een toelichting over de vernieuwde werking van het stagesysteem en een kennismaking met recente pedagogische inzichten, voor een sessie over taal of wiskunde. Ze gaan in die sessie aan de slag met recent materiaal en met recente inzichten die studenten mee tijdens de opleiding verwerven.

Gertrud Cornelissen (a) & Maddy Caris (b)
(a) Lectoraat de Nieuwste pabo, Sittard
(b) Leesconsulent de Domijnen, Sittard
Contact: gertrudcornelissen@gmail.com

Bibliotheek en Pabo op weg naar invoering van literaire gesprekken in het basisonderwijs

1. Inleiding

Veel leraren willen graag met hun leerlingen gesprekken voeren over de inhoud van gelezen boeken. Een grote inspiratiebron daarbij is de door Chambers (2012) ontwikkelde 'Vertel eens'-didactiek, met een indeling van verschillende soorten vragen. Deze vragen zijn bedoeld als inspiratiebron om gesprekken diepgang te geven. Toch werkt het vaak anders. Leraren voelen zich onzeker over hun eigen gespreksvaardigheden en hanteren deze vragen als een vraag-antwoord-didactiek: de leraar of een leerling stelt een vraag, na het antwoord van de leerling volgt direct feedback en wordt een nieuwe vraag, al dan niet afkomstig uit het door Meelker (2013) ontwikkelde vragenspel, gesteld. Nadeel hiervan is dat lezers niet echt met elkaar in gesprek komen over hun belevingen en interpretaties zodat "het samen kijken naar een tekst" zelden "wordt beloond met een schat aan betekenissen waarvan we het bestaan niet kenden voor we onze individuele ideeën te berde brachten" (Chambers 2012: 101).

In de leergang *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool* (Cornelissen 2016) staat niet het vragen stellen centraal, maar de literaire gedachten van de lezers. De *post-it*-opmerkingen over hun beleving, interpretaties, onzekerheden en vragen die lezers tijdens het lezen bij bepaalde fragmenten in hun boek plakken, dienen als uitgangspunt voor de gesprekken. En natuurlijk gaan lezers daarbij ook vragen stellen aan elkaar. Deze vragen komen echter niet uit een doosje, maar uit de hoofden van de lezers. Zij stellen vragen uit nieuwsgierigheid naar wat ze gehoord hebben. Het gaat in literaire gesprekken niet zozeer om de antwoorden, maar om het op gang brengen van het bedenken en verwoorden van meerdere mogelijke scenario's waarbij meerdere oplossingen mogelijk zijn. Uit mijn onderzoek (Cornelissen 2016) blijkt dat leerlingen die op deze manier gesprekken voeren zich sterk ontwikkelen in het verwoorden van hun belevingen, interpretaties en beoordelingen. Bovendien gaan deze leerlingen (en dat geldt zowel voor jongens als voor meisjes) niet alleen veel meer vragen stellen,

hun vragenrepertoire wordt ook groter. In de loop van het jaar gaan de leerlingen meer inlevingsvragen, interpretatievragen, beoordelingsvragen en verdiepingsvragen stellen, en kan de leraar steeds meer naar de achtergrond verdwijnen. De gesprekken zorgen ervoor dat zowel sterke als minder sterke lezers meer greep krijgen op de inhoud van de boeken, wat weer een positieve invloed heeft op het lezen. Inhoudelijke diepgang en leesmotivatie versterken elkaar.

Deze resultaten zijn het gevolg van een jaar lang literaire gesprekken, waarin alle leerlingen vier boeken lezen en met elkaar bespreken. Over ieder boek voeren de leerlingen vijf tot zes gesprekken. De eerste drie boeken zijn voor alle kinderen hetzelfde. Het voordeel hiervan is dat er een gemeenschappelijk klimaat ontstaat, waarin kinderen weten waar ze het over hebben. Bij het vierde boek zijn kinderen zover dat ze een eigen leesclub vormen. Ze bepalen dan zelf welk boek ze lezen en hoe ze daarover gaan praten.

Leerlingen en leraren moeten wennen aan een cultuur waarin de belevingen en interpretaties van de leerlingen centraal staan. Leraren moeten zich de tijd gunnen om zichzelf en hun leerlingen met deze werkwijze vertrouwd te maken. De nascholingscursus ‘Literaire gesprekken in groepen 7 en 8 van de basisschool’ wil leraren laten ervaren dat gesprekken die gevoerd worden vanuit persoonlijke leeservaringen van de leerlingen voor iedereen plezierig en leerzaam zijn.

2. Leergang literaire gesprekken

Literaire gesprekken zijn gesprekken over teksten waarbij lezers de gevoelens en gedachten die tijdens en na het lezen bij hen opkomen met elkaar delen, waardoor ze, in samenspraak met elkaar, nieuwe betekenissen ontdekken. Om met elkaar een gesprek te kunnen voeren over hun literaire bevindingen moeten lezers zich dus wel bewust zijn van wat er in hen omgaat tijdens het lezen van de tekst. Dat noemen we ‘het in gesprek komen met de tekst’. Daarna kan pas worden gestart met de tweede fase: de gesprekken met elkaar over hun eigen persoonlijke leeservaringen; het in gesprek komen over de gelezen tekst.

In het bij het onderzoek ontworpen onderwijsleertraject ‘literaire gesprekken’ (Cornelissen 2016) leren leerlingen om eerst in gesprek te komen met de tekst en pas daarna over hun eigen leeservaringen met elkaar verder te praten.

2.1 In gesprek komen met de tekst

Leerlingen worden zich bewust van hun eigen, literaire gedachten doordat ze opdrachten krijgen om op *post-its* opmerkingen te maken over hun leeservaringen. Hierin zit een opbouw die gerelateerd is aan het bouwen van tekstwerelden. Tekstwerelden zijn min of meer samenhangende beelden, emoties, gedachten en vragen over de betekenis van de literaire tekst. Ze worden gevormd door een vaag beeld van het geheel dat duidelijker wordt en ook verandert naargelang de lezer vordert in het boek en meer informatie krijgt over de personages en de situaties in het literaire werk. Kenmerkend voor deze tekstwerelden is dat ze tijdens het lezen veranderen (dynamisch), toenemen in betekenis (expansief), dat iedere lezer zijn eigen tekstwerelden vormt (idiosyncratisch) en dat betekenis ontstaat door een wisselwerking tussen lezer en tekst, waarbij literair denken een belangrijke rol speelt (dialogisch interpreterend) (Langer 2011). Leerlingen leren in de loop van het jaar om tekstwerelden te bouwen. Dat gebeurt door leerlingen de opdracht te geven om thuis een aantal hoofdstukken te lezen en bij fragmenten waarover ze met elkaar willen praten *post-it*-opmerkingen te schrijven. De opdrachten kunnen betrekking hebben op hun beleving, op hun interpretatie over de personages of op hun beoordeling.

2.2 In gesprek komen met elkaar

De eigen *post-it*-opmerkingen van de leerlingen vormen de basis voor de gesprekken. Ieder literair gesprek start met een mini-les, waarin het specifieke onderwerp van het literair gesprek besproken wordt. Leerlingen leren in mini-lesjes hoe ze *post-it*-opmerkingen kunnen maken en hoe ze op elkaar kunnen reageren. Bijvoorbeeld: schrijven en doorpraten over *post-it*-opmerkingen, een relatie leggen tussen de personages en je eigen karakter, de mooiste stukjes uit het boek halen, enz. Tijdens zo'n mini-les ontstaan gesprekskaarten die de leerlingen kunnen raadplegen als ze daar behoefte aan hebben. Een voorbeeld van een gesprekskaart naar aanleiding van een *post-it*-opmerking: "Mooi stukje, de voetballer is stoer".

Gesprekskaart 3 Doorpraten over een *post-it*-opmerking
Bijvoorbeeld: Mooi, de voetballer is stoer

- Hoe weet je eigenlijk dat de voetballer stoer is?
- Kun je een voorbeeld geven over zijn stoer gedrag?
- Zou je zelf net zo stoer willen zijn als de voetballer?
- Welke stoere dingen zou je wel doen en welke niet?
- Wat bedoel je met 'mooi'? Vind je dat een mooie zin of bedoel je iets anders?
- Kun je er wat meer over vertellen?
- Ik weet niet precies wat je bedoelt, kun je het op een andere manier zeggen?

Figuur 1 – Gesprekskaart.

Doordat leerlingen hun tekstwerelden met elkaar bespreken, komen er nieuwe betekenissen naar voren en bouwen ze hun bestaande tekstwerelden verder uit.

3. De cursus 'Literaire gesprekken in groepen 7 en 8 van de basisschool'

De cursus is het resultaat van een samenwerking tussen het lectoraat 'Opleiden in de school' van de Nieuwste Pabo en bibliotheek 'De Domijnen' in Sittard. Het grote voordeel van deze samenwerking is dat de expertise van de leesconsulent die op een basisschool werkt, gekoppeld wordt aan de expertise van de cursusleider. Zo is de keuze van de boeken (twee boeken van Anna Woltz, *Alaska* en *Gips*, en *Alle dieren levend en vrij* van Mariken Jongman) vastgesteld door onderling overleg. Dat werkt erg inspirerend. Een praktisch voordeel is dat door deze samenwerking alle leerlingen kunnen beschikken over een boek dat ze mee naar huis mogen nemen en waarin ze *post-its* kunnen plakken.

Het onderzoeksdoel van deze cursus is zicht krijgen op de ontwikkeling van leraren in het voeren van literaire gesprekken. Cursisten gaan in hun eigen groep aan de slag met de literaire gesprekken. Ze houden een dagboekje bij, waarin ze hun bijzondere ervaringen noteren. In de bijeenkomsten laten ze een relevant videofragment zien dat met de andere cursisten besproken wordt. De kwalitatieve analyses hiervan geven inzicht in de doorgemaakte ontwikkeling.
De cursus is geslaagd als leraren en leerlingen genieten van het lezen en het bespreken van de boeken. Een naastliggend doel is dat leraren zicht krijgen op de literaire ontwikkeling van hun leerlingen en dat leerlingen zich bewuster worden van hun leesmotivatie.

De aangeboden theorie is gebaseerd op het promotieonderzoek van Gertrud Cornelissen (2016) naar het effect van literaire gesprekken op de leesontwikkeling van basisschoolleerlingen.

Referenties

Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens.* Leidschendam: NBD Biblion.

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.* Delft: Eburon-Stichting Lezen.

Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction. Second edition.* New York/London: Teachers College Press.

Ronde 5

Willemijn Zwart
IJsselacademie & Saxion Hogescholen
Contact: w.s.zwart@saxion.nl

Regionale talen inzetten in het basisonderwijs

1. Inleiding

In grote delen van Nederland en Vlaanderen worden naast Nederlands ook regionale talen gesproken. Deze talen zijn weliswaar geen gestandaardiseerde, maar wel levende talen, die – met de juiste insteek – van grote waarde kunnen voor ons taalonderwijs.

2. Waarom regionale talen in de klas?

2.1 Identiteit en eigenheid

De laatste jaren is in Vlaanderen werk gemaakt van taalsensibilisering: het gevoelig maken voor en bewust maken van de diversiteit en de aard van taal (thuistaal, Standaardtaal, vreemde talen) en van haar rol in de samenleving (LCI z.d.). Een van

de principes achter taalsensibilisering is dat door de thuistalen van leerlingen ruimte op school te geven, leerlingen hun thuisidentiteit mee naar school kunnen nemen, wat het leren ten goede komt (Van Praag 2016). Sinds het Kerkradeproject (Stijnen & Vallen 1980) weten we dat dit ook voor regionale talen opgaat.

2.2 Europese afspraken

UNESCO pleit sinds 1999 voor een drietaligheidsformule in het onderwijs, waarbij aandacht is voor de moedertaal, de regionale of nationale taal en een internationale taal (Extra & Yagmur 2012: 19). In Friesland gebeurt dat al: op drietalige basisscholen worden Fries, Nederlands en Engels gesproken.

Het Fries is in Nederland erkend onder hoofdstuk 3 van het *Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden* en heeft een sterke positie in het onderwijs. Maar ook voor het Nedersaksisch (de overkoepelende naam voor vele dialecten in de provincies Groningen, Friesland, Drenthe, Overijssel en Gelderland) en het Limburgs, erkend onder hoofdstuk 2 van dit Handvest, zijn stevige Europese doelstellingen opgesteld:

- inwoners van de regio's waar de regionale taal gesproken wordt in staat stellen om deze taal te leren indien zij dat wensen;
- aandacht besteden aan de meerwaarde van de taal in het onderwijs;
- de taal erkennen als uiting van culturele rijkdom;
- voorzien in onderwijsmiddelen in/over de taal voor alle onderwijsniveaus.

Dat de Vlaamse regionale talen en Nederlandse regionale talen als het Zeeuws, het Brabants en het West-Fries deze erkenning niet gekregen hebben, heeft niet zozeer taalkundige als wel (taal)politieke redenen. Er zijn dan ook geen taalkundige argumenten waarom deze talen niet ook in het onderwijs ingezet kunnen worden.

2.3 Meerwaarde voor de ontwikkeling van het kind

Een diverser taalaanbod komt de taalontwikkeling ten goede. Kinderen die jong met verschillende talen in aanraking komen, leren op latere leeftijd makkelijker andere vreemde talen en bereiken daarin een hoger niveau van vloeiendheid. Door thuistalen, en dus ook regionale talen, een plek in de klas te geven, werk je aan een positieve attitude ten opzichte van andere talen, wat het (latere) taalleren ten goede komt. Leerlingen leren de wereld buiten hun eigen taalgrenzen verkennen, het verlangen om

talen te leren wordt gestimuleerd en leerlingen ontwikkelen voelsprieten voor de gemeenschappelijkheden tussen verschillende talen. Kortom, regionale talen een plek geven in het onderwijs betekent ruimte geven aan de eigen identiteit van leerlingen, sluit aan bij Europese afspraken en heeft meerwaarde voor de ontwikkeling van het kind.

3. Hoe geef je regionale talen een plek in de klas?

3.1 Leermiddelen

Om regionale talen een plek in de klas te geven, zijn betekenisvolle leermiddelen essentieel (Kruimink, Germs & Woldman 2010). Gelukkig is er de laatste jaren veel nieuw materiaal ontwikkeld: een- en tweetalige prenten- en kinderboeken, materiaal over deze talen en spelling, vakinhoudelijke lesbrieven, leerboekjes over taalattitudes en allerlei muzikale projecten in verschillende regionale talen, enz. Ook online is bruikbaar materiaal te vinden, bijvoorbeeld op de Drentse website *wiesneus.nl*, de Groningse website *klunderloa.nl* en het Vlaamse *dialectloket.be* (doorklikken naar educatief en dan naar lesmateriaal).

In de workshop op de HSN behorende bij deze bijdrage aan de conferentiebundel wordt uitgebreid stilgestaan bij de beschikbare leermiddelen en krijgen deelnemers volop de ruimte om zelf met het materiaal aan de slag te gaan.

3.2 Didactieken

Bekende taalbeschouwingsdidactieken zoals *De Lus* (Dekkers 1997) en het werken met taalfrappanten (Brand 2009) zijn zeker goed toepasbaar bij het ontwerpen van lessen op basis van het bovengenoemde materiaal. Het zijn vormen van expliciet taalbeschouwingsonderwijs. Maar ook impliciet, via een explorerende benadering, zal leerlingen van alles opvallen aan het taalgebruik in een Drents liedje of een Limburgs prentenboek.

Zeker bij jonge kinderen sluit spelend leren beter aan dan een expliciete, taalbeschouwelijke didactiek. Een rijk taalaanbod, waarbij uitingen in de regionale taal aansluiten bij het thema dat in de periode centraal staat, zal als vanzelf verwondering en interesse bij kleuters oproepen (Gielen e.a. 2012). Ook creatieve opdrachten, zoals het schrijven van een gedicht of het maken van een poster in de regionale taal, kunnen veel losmaken. Het ontbreken van een standaardspelling (en de bijbehorende ‘rem’ op de cre-

ativiteit), levert vaak prachtige producten op. Overigens is veel van het materiaal dat zich richt op jonge kinderen ook heel goed bruikbaar voor oudere kinderen uit andere regio's. Leerlingen van een jaar of 10-11 vinden het vaak maar wát interessant om een dialecttekst uit een andere regio te ontrafelen. Vooral als die tekst inhoudelijk aansluit bij bijvoorbeeld de voorafgaande geschiedenisles, heeft dit meerwaarde op meer terreinen dan taal alleen.

3.3 Docenten handvatten geven

Uit onderzoek van Berkhof (2016) blijkt dat docenten moeite hebben om nieuwe inzichten over meertaligheid in te zetten in hun onderwijs. Deze koudwatervrees is eenvoudig te verhelpen door al in de lerarenopleidingen docenten-in-opleiding in aanraking te laten komen met de beschikbare lesmaterialen op het gebied van regionale talen. Lessen over taalbeschouwingsdidactiek lenen zich hier bij uitstek voor, omdat studenten dan gelijk kunnen ervaren hoe deze didactieken op fenomenen uit deze talen toegepast kunnen worden.

4. Samenvatting

Regionale talen kunnen, net als andere thuistalen, ingezet worden in het basisonderwijs om de taalontwikkeling te bevorderen. De bekende taalbeschouwingsdidactieken, in combinatie met de groeiende hoeveelheid lesmaterialen in en over regionale talen, lenen zich hier uitstekend voor. Aandacht hiervoor binnen lerarenopleidingen helpt de docenten van de toekomst om tot rijke, betekenisvolle lessen in en over regionale talen te komen, die van grote waarde kunnen zijn voor ons onderwijs.

Referenties

Berkhof, L. (2016). 'Meertaligheid in het onderwijs: attitudes van docenten ten aanzien van minderheidstalen'. [Scriptie]. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Brand, A. van den (1997). "Taal leren. Werken met de taalfrappanten". In: *JSW*, 93 (7), p. 6-9.

Dekkers, P. (1997). *Onderwijs in taalbeschouwing*. Baarn: Bekadidact.

Extra, G. & K. Yagmur (red.) (2012). *Language rich Europe: trends in beleid en praktijk voor meertaligheid in Europa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gielen, S. e.a. (2012). *Talensensibilisering in het kleuter- en lager onderwijs. Tips voor de klas- en schoolpraktijk.* Leuven/Gent: Centrum voor Taal en Onderwijs/Steunpunt Diversiteit en Leren.

Kruimink, J., J. Germs & G. Woldman (2010). *Streektaol in het underwies. Achtergronden en uitwerking.* Beilen: Huus van Taol.

LCI (z.d.) '*Taalsensibilisering en taalinitiatie: 10 vragen'. Online raadpleegbaar op:* http://www.lci-info.com/nl/taalinitiatie/taalinitiatietaalsensibilisering.pdf.

Praag, L. Van e.a. (2016). *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs.* Leuven/Den Haag: Acco.

Stijnen, S. & T. Vallen (1980). "Dialect en onderwijs in het Kerkrade project". In: J. Segers & T. Vallen. *Sociolinguïstiek en dialectologie. Mededelingen van de Vereniging voor Limburgse Dialect- en Naamkunde*, nr. 18. Online raadpleegbaar op: http://www.dbnl.org/tekst/sege010soci01_01/sege010soci01_01_0001.php.

Ronde 6

Tinneke van Bergen
Arteveldehogeschool, Gent
Contact: Tinneke.vanbergen@arteveldehs.be

Beter technisch lezen dankzij spelvormen in de instructie

1. Nood aan een degelijke didactiek voor (voortgezet) technisch lezen

Op 9 februari 2017 kopte het *Algemeen Dagblad* in Nederland: "Dyslexie is het gevolg van slecht onderwijs". Deze krantenkop lokte heel wat discussie uit en is uiteraard overdreven.
Het belang van voldoende en didactisch verantwoorde lessen 'technisch lezen' na het eerste leerjaar/groep 3 kan niet onderschat worden. Door op een goede manier instructie te geven en het leesplezier aan te wakkeren, kunnen heel wat leesproblemen voorkomen worden.

"In tegenstelling tot begrijpend lezen en rekenen, kunnen verschillen in technisch lezen tussen scholen niet verklaard worden door de sociale of etnische achtergrond van leerlingen, maar lijken deze vooral het gevolg van verschillende didactische aanpak-

ken". Deze uitspraak is te vinden in het rapport 'De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005'. Uit onderzoek blijkt dat veel leesproblemen van zwakke lezers eigenlijk kwaliteitsproblemen zijn (Vernooy 2007). Onderzoek naar het effect van een degelijke instructie op het leesniveau van leerlingen (Wentink e.a. 2006) wees uit dat een meer systematische instructie niet alleen het leesniveau significant verhoogt, maar ook de motivatie om te lezen doet stijgen.

2. Aanvankelijk (technisch) lezen

Basisscholen besteden veel aandacht aan aanvankelijk lezen. In het eerste leerjaar/groep 3 leren kinderen de elementaire leeshandeling. Die vormt de grondslag van de leesvaardigheid en is gebaseerd op het fonologisch principe van ons schriftsysteem: een foneem wordt weergegeven door een grafeem. De beginnende lezer leest door een woord visueel te analyseren en op te splitsen in grafemen die aan klanken gekoppeld worden. Ten slotte wordt aan de klankvorm de betekenis gehecht. Dit proces kan zowel hardop als stil uitgevoerd worden, maar tijdens het leren lezen, is het omzetten in de klankvorm de belangrijkste manier om achter de betekenis van woorden te komen, omdat nog weinig woorden direct herkend kunnen worden. We noemen dit dan ook decoderen via de 'omweg van verklanking'. Via het voorbereidend lezen in de kleuterschool wordt daarvoor de basis gelegd (Verhoeven e.a. 1999).

3. Voortgezet technisch lezen

Zodra kinderen woorden spellend kunnen lezen, verschuift de aandacht naar vloeiend lezen. Dat is nodig om te kunnen lezen met begrip en om de woordenschat uit te breiden. Zodra leerlingen vloeiend kunnen lezen, moet dat worden onderhouden. De leesvaardigheid blijft zich continu ontwikkelen, doordat mensen gedurende hun leven veel verschillende en complexere tekstsoorten lezen voor verschillende doeleinden. Bij te weinig leesoefening daalt de leesvaardigheid (Willms & Murray 2007). In scholen waar leerkrachten gefocust zijn op het verhogen van het AVI-niveau van de leerlingen, verwart men vloeiend lezen ook wel eens met sneller lezen. De drie belangrijkste kenmerken van vloeiend lezen zijn echter (1) het nauwkeurig decoderen van woorden, (2) directe woordherkenning en (3) lezen met een natuurlijke intonatie (Rasisnski 2004).

Veel kinderen geraken niet van de elementaire leeshandeling tot vloeiend lezen en functionele geletterdheid door alleen maar te oefenen. Er is ook na de periode van het aanvankelijk lezen nog nood aan gerichte instructie. Bij het voortgezet technisch lezen is het net zoals bij het aanvankelijk lezen van belang dat dat gekoppeld wordt aan 'lees-

plezier' en 'leesmotivatie'. Voortgezet technisch lezen heeft meerdere doelen:

1. *directe woordherkenning*: vlot, correct en nauwkeurig kunnen lezen van woorden en teksten, zonder de omweg van verklanking en zonder verlies van begrip (incl. meerlettergrepige woorden en niet-klankzuivere woorden);
2. *grotere leesbogen maken*: grotere leesvelden overzien door de fixatiepauzes minder talrijk te maken;
3. *het leesdoel bepalen*;
4. *het leestempo flexibel hanteren en aanpassen*;
5. *op een natuurlijke manier (voor)lezen* en alle woorden juist uitspreken zonder geremd te worden door de taal als teken;
6. *zich een voorstelling kunnen maken bij een woord*;
7. *komen tot het minimale niveau van geletterdheid* (AVI E7/AVI plus);
8. *het belang van lezen inzien*;
9. *lezen een aangename of nuttige bezigheid vinden.*

Tijdens deze vervolgfase van het leren lezen, komen onder andere ook langere, meerlettergrepige woorden aan bod. De drempels die kinderen daarbij moeten nemen, zijn bijvoorbeeld 'open lettergrepen' (o.a. in verbuigingen, vervoegingen en meervouden), 'moeilijke lettercombinaties in samenstellingen' en 'een grotere belasting van het geheugen, omdat het kind meer moet onthouden om te synthetiseren'. Wanneer een leerling meerlettergrepige woorden leest volgens de elementaire leeshandeling, dan moet het alle grafemen onthouden waaruit dat woord bestaat, die vervolgens koppelen aan de juiste fonemen om ten slotte alles in de juiste volgorde (!) te plakken. Dat is een wel erg hoge belasting van het kortetermijngeheugen of werkgeheugen.

4. Instructie over leestechniek bij voortgezet technisch lezen

De belasting van het werkgeheugen wordt kleiner als woorden niet letter voor letter gedecodeerd worden, maar als gebruik wordt gemaakt van grotere morfologische eenheden en terugkerende spellingpatronen. Dat betekent dat instructie niet alleen gericht moet zijn op het hele woord, maar ook op herkenning van de woordstructuur en op eenheden binnen woorden. Daarom is het van cruciaal belang om de leerlingen instructie te geven over het herkennen van letterclusters en spellingpatronen en het lezen met behulp van morfologische analyse. Dat is een ideale tussenstap tussen de elementaire leeshandeling en de directe woordherkenning bij langere/moeilijkere en meerlettergrepige woorden (Harm, McCandliss & Seidenberg 2003; Martin-Chang & Levy 2006). Om de aanpak van dergelijke woorden aan te brengen, worden over het

algemeen 'wisselrijtjes' gebruikt, waarbij dezelfde letterclusters, spellingpatronen of morfemen in een hele woordenrij herhaald worden.

Enkele voorbeelden van wisselrijtjes:

school	hij roep**t**	spel	hand-doek	gevaar-lijk
schoen	zij werk**t**	sport	hand-pop	eer-lijk
schaar	hij vraag**t**	spaak	hand-bal	avontuur-lijk
scherp	zij geef**t**	spook	hand-druk	vriende-lijk
schoon	hij blijf**t**	spoor	hand-werk	belache-lijk
schil	zij maak**t**	spin	hand-schoen	feeste-lijk
schep	hij kijk**t**	spiegel	hand-boei	moge-lijk
schop	zij dans**t**	spijker	hand-was	vrese-lijk
(woorden beginnend met sch-)	*(vervoegde werkwoorden stam + t)*	*(woorden die beginnen met sp-)*	*(samenstellingen met hand-)*	*(afleidingen met het achtervoegsel -lijk)*

Figuur 1 – Voorbeelden van wisselrijtjes.

Om de directe woordherkenning te bevorderen, worden flitskaarten gebruikt, waarbij losse woorden één voor één kort getoond worden en door de leerlingen gezegd of geschreven moeten worden.

5. Spelvormen in de instructiefase

Wanneer kinderen in het tweede, derde, vierde leerjaar (groep 4 tot en met 6), en soms nog daarna, in elke les 'technisch lezen' wisselrijtjes moeten lezen, dan raken ze dat grondig beu en daalt het rendement en de leesmotivatie. Uit Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau halverwege het basisonderwijs in Nederland (Van Roosmalen e.a. 1999) blijkt dat zo goed als alle leerkrachten in groep 4 en groep 5 technisch lezen wekelijks aan de orde stellen. Technisch lezen is een vakonderdeel waarbij relatief vaak met niveaugroepen wordt gewerkt (Bonset & Hoogeveen 2012). Heel wat scholen gaan enigszins stiefmoederlijk om met voortgezet technisch lezen en de tijd die leerkrachten besteden aan instructie is vaak (te) laag. Ze halen als argument aan dat er al veel tijd gaat naar niveaulezen, *tutor*lezen, e.d. Die oefenkansen zullen, afhankelijk van de precieze aanpak, ook hun effect hebben, maar nemen de nood aan lessen met een gerichte instructie niet weg. De didactiek van voortgezet technisch lezen is echter niet sterk ontwikkeld (Huizenga 2010).

Via praktijkonderzoek in het tweede leerjaar (groep 4) testen we de mogelijkheden uit van spelvormen als alternatief voor wisselrijtjes in de instructiefase(n) van de lessen

voortgezet technisch lezen. Om daarbij voldoende aandacht te geven aan leesplezier, werken we met teksten uit kwalitatieve kinderboeken die aansluiten bij de interesses van de leerlingen en koppelen we er ook altijd boekpromotie aan. Bovendien komt woordenschatverwerving expliciet aan bod, omdat vloeiend lezen daarvan afhankelijk is.

In de verschillende lessen die we uitwerken, gebruiken we telkens min of meer dezelfde opbouw, waarbij zowel het lezen van afzonderlijke woorden als het lezen van een tekst een plaats krijgen.

Oriëntatie
- Korte activiteit of gesprek rond het thema uit de tekst dat aan bod zal komen.
- Leerlingen nieuwsgierig maken naar de inhoud van de tekst.
- Voorkennis oproepen, aandacht voor woordenschat.
- Voorlezen van een fragment uit het verhaal met veel aandacht voor de context en de woordenschat.

Instructie
- Gebruik van spelvormen die specifieke aandacht vragen voor morfologische analyse, woordbeelden, letterclusters en spellingpatronen.

Verwerking
- Stillezen van een fragment van het verhaal (vervolg op wat werd voorgelezen!).
- Gesprek over het verhaal, met aandacht voor woordenschat.
- Voorbereiden op het hardop lezen (met, indien nodig, verlengde instructie).
- Leesbeurten met feedback (niet noodzakelijk klassikaal).

Reflectie en afronding
- Terugblik op het proces en reflectie op de aandachtspunten.
- Boekpromotie (bijvoorbeeld: nog een fragment voorlezen, een stukje laten dramatiseren, het vervolg laten voorspellen, een muzische activiteit eraan koppelen, enz.).
- Een aandenken voorzien (zodat de leerlingen iets mee naar huis kunnen nemen dat hen misschien aanzet om het boek te zoeken en de rest van het verhaal te lezen).

Enkele voorbeelden van gebruikte spelvormen:

1. *Memory* met onthoudwoorden: ter ondersteuning van het woordbeeld, moeten de leerlingen woorden koppelen aan afbeeldingen en de woorden luidop lezen.

2. *Vier op een rij*: ter ondersteuning van de morfologische analyse bij vervoegde werkwoorden en het herkennen van spellingpatronen, lezen leerlingen de woorden van de rij waarin ze een schijfje van hun kleur laten zakken.
3. *Domino*: met woorden om samen te stellen of met woorden die sterk op elkaar lijken (bv. brood/boord e.d., zodat de leerlingen nauwkeurig genoeg moeten decoderen – in dat geval moeten ze aansluiten met een woord dat exact hetzelfde is.
4. *Woordstickers of woordpuzzels* met woorden uit samenstellingen: ter ondersteuning van de morfologische analyse bij samenstellingen, maken leerlingen zoveel mogelijk samengestelde woorden, individueel en in heterogene duo's, en lezen ze de gemaakte samenstellingen luidop voor aan hun leespartner – alle woorden die in de samenstellingen gebruikt mogen worden, staan meerdere keren op een sticker of puzzelstuk en kunnen dus in meerdere samenstellingen voorkomen (in verschillende posities).
5. *Woordzoeker*: ter ondersteuning van de morfologische analyse bij afleidingen gaan de leerlingen op zoek naar herkenbare (grond)woorden in afleidingen.
6. *Kwartet*: met onthoudwoorden, samenstellingen, afleidingen of woorden met specifieke letterclusters of spellingpatronen.
7. *Pictionary*: met onthoudwoorden, samenstellingen of woorden met specifieke letterclusters of spellingpatronen.
8. *Letterwisselspel*: gericht op nauwkeurig decoderen.
9. *Classificeerspel*: met afleidingen of woorden met specifieke letterclusters.

De woorden die aan bod komen in de instructiefase(n) zijn woorden die nadien opduiken in het fragment dat de leerlingen zelf zullen lezen én woorden met gelijkaardige moeilijkheden. Het is de bedoeling dat leerlingen de woorden niet gewoon onthouden, maar strategisch kunnen aanpakken.

De resultaten van dit praktijkonderzoek worden gepresenteerd tijdens de HSN-conferentie op 25 november 2017.

Referenties

Bonset, H. & M. Hoogeveen (2012). *Technisch lezen in het basisonderwijs – een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.

Bodde-Alderlieste, M., H. Paus, M. Smits & H. Van Toorenburg (2002). *Driemaal taal*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Daems, F., K. Van den Branden & L. Verschaffel (red.) (2004). *Taal verwerven op School. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs*. Leuven:

Acco.

Elsäcker, W. & L. Verhoeven (2001). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Harm, M., B. McCandliss & M. Seidenberg (2003). "Modelling success and failures of interventions for disabled readers". In: *Scientific Studies of Reading*, 7, p. 155-182.

Huizenga, H. (2000). *Kinderen leren lezen.* Baarn: HB Uitgevers.

Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Houtveen, T., E. Koekebacker, D. Mijs & K. Vernooy (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers nv./Expertisecentrum Nederlands.

Martin-Chang, S. & B. Levy (2006). "Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer". In: *Reading and Writing*, 19, p. 517-542.

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Paus, H. (red.) (2006). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Rasisnski, T. (2004). "Creating fluent readers". In: *Educational leadership*, 61 (6), p. 46-51.

Samuels, S.J. & A.E. Farstrup (eds.) (2006). *What research has to say about fluency instruction.* Newark, DE: International Reading Association.

Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (2003). 'Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (2007). "De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen". In: *Praktijkgids voor de basisschool*, februari 2007, p. 85-99.

Willms, J.D & T.S. Murray (2007). 'Gaining and Losing Literacy Skills Over the Lifecourse'. Ottawa: Minister of Industry.

Ronde 7

Hieke van Til & Lisa van der Winden
Stichting Taalvorming
Contact: hvantil@taalvorming.nl
lvanderwinden@taalvorming.nl

Kunst Dichtbij: kunst dichterbij kinderen en onderwijs

1. Inleiding

Op veel scholen staat een museumbezoek los van het reguliere onderwijsaanbod. Hoe kan je een bezoek aan een museum meer aan laten sluiten bij wat in de klas gebeurt? En hoe kan je kinderen niet alleen leren over schilders en tijdperken, maar ook over kijken naar kunst en wat het met je doet? Hoe zorg je ervoor dat kunst dichter bij kinderen komt?

Stichting Taalvorming ontwikkelde, samen met vijf musea en acht basisscholen, *Kunst Dichtbij*, een werkwijze met bijpassende werkvormen vanaf groep 3 om kunst en onderwijs hand in hand te laten gaan. *Kunst Dichtbij* biedt leerkrachten en interne cultuurcoördinatoren praktische werkvormen om kunst en cultuur in andere leergebieden van het curriculum te gebruiken: bij 'Wereldoriëntatie', 'Taal', 'Beeldende vakken' en 'lessen over cultureel erfgoed'. De werkwijze bestaat uit verschillende werkvormen die worden ingezet in lessen voorafgaand aan, tijdens en na afloop van het museumbezoek.

Kunst Dichtbij laat ieder kind genieten van kunst en cultuur: kinderen met Nederlands als moedertaal, maar ook kinderen voor wie het Nederlands een tweede taal is, kinderen op traditionele scholen en kinderen op vernieuwingsscholen, kinderen die nooit naar een museum gaan en kinderen die daar meerdere keren per jaar komen. Na de voorbereidende lessen in de klas volgt het bezoek aan een museum. In het museum staan ze allemaal te popelen en leggen de kinderen zelf direct de verbinding tussen de dingen die ze in het museum zien, hun eigen ervaringen en het thema in de klas. Zij ontwikkelen hun verbeeldingskracht en leren te reflecteren op en te verwoorden wat ze zien en denken. Een van de kinderen vatte zijn ervaringen tijdens *Kunst Dichtbij* in één zin samen: "Dit schilderij gaat over mij".

2. Verbinding leggen tussen schoolthema en tentoonstelling

Het is voor kinderen belangrijk om de wereld te ontdekken in samenhang. Als alles wat kinderen leren met elkaar te maken heeft, beklijft kennis beter en wordt kennis ondersteund door eigen ervaringen en eigen gedachten. “Door binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie thema’s aan te bieden die zich op de eigen culturele omgeving van leerlingen richten, raken leerlingen betrokken. Samenhang tussen vakken en leergebieden bevordert deze betrokkenheid en inhouden van vakken en leergebieden worden daardoor betekenisvol voor leerlingen” (Van der Hoeven 2014).

Het museumbezoek kan aansluiten bij vakoverstijgende thema’s. Maar een museumbezoek kan ook prima aansluiten bij een thema uit de taalmethode of uit de methode voor ‘Wereldoriëntatie’. Zo bezocht een groep 5, naar aanleiding van het thema ‘Vervoer over land’ uit hun geschiedenismethode, de expositie over de Zijderoute in de Hermitage Amsterdam. En bij het thema ‘Verzamelingen’ uit de leesmethode bezocht een groep 3 Museum het Rembrandthuis: Rembrandt had zelfs een echte verzamelkamer in zijn huis.

3. Voorbereidende lessen: nieuwsgierig maken

Het voorbereiden van kinderen op een museumbezoek vergroot de impact van het bezoek en versterkt de band tussen het bezoek en het thema in de klas. In de voorbereidende werkvormen geven we de kinderen een aantal vaardigheden mee die ze tijdens het museumbezoek (en daarna) goed kunnen gebruiken. Uit recent onderzoek blijkt dat kinderen anders kijken naar kunst dan volwassenen: kinderen kijken vooral naar opvallende delen van een schilderij en naar felle kleuren (Walker 2017). Met behulp van werkvormen leren kinderen meer te zien: ze leren kijken naar details, naar wat op de achtergrond te zien is en naar wat voor materialen zijn gebruikt. Ook taalkontwikkeling staat centraal: kinderen leren hun observaties en gedachten te verwoorden. In een betekenisvolle context staan we stil bij de woorden uit het schoolthema en bij woorden die ze straks in het museum nodig zullen hebben. We oefenen met vragen stellen: de kinderen bereiden vragen voor die ze in het museum beantwoord zouden willen krijgen.

In de voorbereidende lessen leggen we alvast een verbinding tussen de kinderen en datgene dat te zien is in de tentoonstelling. We verbinden ook het relevante tijdperk met de belevingswereld van de kinderen: het verleden staat soms mijlenver van ze af. We laten de kinderen stilstaan bij en nadenken over hoe de wereld er vroeger uitzag en dat

Rembrandt bijvoorbeeld nog geen iPhone had om zijn verzameling vast te leggen. Zo stappen ze uiteindelijk vol vertrouwen en nieuwsgierigheid het museum in.

4. Bezoek aan het museum: verrassing, nieuwsgierigheid en opwinding

De kinderen staan, na de voorbereidende lessen, vol vragen, verwachtingen en beelden in hun hoofd, voor de deuren van het museum. Hoe wordt het museumbezoek een onvergetelijke ervaring voor hen? Hoe kunnen de kinderen er nieuwe dingen leren, ontdekkingen doen, op nieuwe gedachten komen? Hoe zorgen we ervoor dat ze de kunst en het erfgoed in het museum ervaren als iets dat ook een beetje van hen is?

Tijdens de rondleiding is het belangrijk om aan te sluiten bij de belevingswereld van kinderen: ervoor zorgen dat de observaties, de gedachten en de gevoelens van de kinderen leidend worden. De bedoeling van de kunstenaar of van de informatie-uitwisseling over de werken is alleen aan de orde als dat aansluit bij waar de kinderen mee komen. Dan hoeft het geen probleem te zijn om naar een museum te gaan waarvan je in eerste instantie zou kunnen denken dat dat niet geschikt is voor jouw doelgroep. Met een groep zesjarigen met weinig besef over vroeger en nu bezochten we moeiteloos Museum Het Rembrandthuis en met kinderen die weinig museumervaring hadden bekeken we een tentoonstelling met abstracte objecten in het Cobra Museum voor Moderne Kunst.

5. Afsluitende lessen: reflecteren en verdiepen

Tijdens het museumbezoek zijn de hoofden van de kinderen volgestroomd met beelden, verhalen en associaties. Na het bezoek volgen een of meerdere lessen in de klas. De kinderen krijgen, met behulp van werkvormen, de gelegenheid om hun gemeenschappelijke ervaringen te delen en om te reflecteren op wat ze gezien en ervaren hebben. Dat doen ze niet alleen talig, maar ook fysiek door beweging en beeldend door te tekenen. Dat geeft alle kinderen de mogelijkheid om mee te doen, wat belangrijk is voor betekenisvol leren. “Kinderen doen kennis en ervaringen op in contact met de wereld om hen heen, ze reflecteren erop door hun ervaringen te verbeelden in beelden, muziek, beweging, spel of taal” (Rozen 2011).

6. Wat levert *Kunst Dichtbij* op?

Alle leerkrachten zijn positief verbaasd over hoe goed *Kunst Dichtbij* aansluit op het curriculum en over hoeveel het de kinderen oplevert: "Ik vond dat de rondleider in het museum goed inging op de opmerkingen van de kinderen, waardoor ze ook betrokken bleven. Ik was verrast hoeveel details van beelden en schilderijen de kinderen hebben opgeslagen en hoe graag ze dit met de anderen wilden delen". De museumrondleiders zijn verrast hoe betrokken de kinderen zijn door de voorbereiding: "Ons aanbod begint eigenlijk pas vanaf groep 4, maar deze kinderen uit groep 3 waren zo goed voorbereid. Er was een stevige link naar hun eigen ervaringen, waardoor ze enorm betrokken waren. Daardoor konden ook zij genieten van wat op het eerste oog 'moeilijkere' moderne kunst lijkt". Maar vooral de reacties van de kinderen zijn prachtig: "Ik vond het super, super, super. Dat ik nu ook moderne kunst ken en dat ik zelf mag weten wat ik in moderne kunst zie. Mogen mijn vader en moeder hier ook een keer komen?"

7. Kunst ver weg of kunst dichtbij?

Betrokkenheid, nieuwsgierigheid en aandacht, van de kinderen voor elkaar en voor de kunst. En daarbij echt aansluiten bij de thema's binnen het curriculum van de school. Dat wilden we bereiken. Iets wat 'ver weg' lijkt dichterbij brengen. Dichter bij de beleving, dichter bij de nieuwsgierigheid, dichter bij een samenhang tussen al die verschillende zaken. Kunst zo ervaren dat het bijna lijkt alsof het tot leven komt. Dat is *Kunst Dichtbij*.

Deelnemende musea: Museum het Rembrandthuis, Cobra Museum voor Moderne Kunst, Joods Historisch Museum, Amsterdam Museum, Hermitage Amsterdam.

Referenties

Hoeven, M. van der, A. Jacobse, V. van Lanschot Hubecht, A. Rass, I. Roozen, L. Sluijsmans, R. van de Vorle, E. Copini, T. van Dorsten & W. Ekster (2014). *Cultuur in de spiegel: Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling).

Roozen, I., A. Oosterloo & M. Klein Tank (2011). *Vakken in samenhang. Een digi(bord)boek voor samenhang tussen kunstzinnige oriëntatie, taal en wereldoriëntatie*. Enschede: SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling).

Walker, F., B. Bucker, N.C. Anderson, D. Schreij & I. Theeuwes (2017). "Looking at paintings in the Vincent Van Gogh Museum: Eye movement patterns of children and adults". In: *Plos One*. Online raadpleegbaar op: www.journals.plos.org.

Ronde 8

Heleen Leysen (m.m.v. Marjolein Noé)
Thomas More, Antwerpen
Contact: heleen.leysen@thomasmore.be

Leest Vlaanderen zoals Nederland? Vergelijking van technisch lezen aan de hand van de Drie-Minuten-Toets en de AVI-toetskaarten

Deze tekst is gebaseerd op het artikel "Vergelijking van de resultaten op de Drie-Minuten-Toets en de AVI-toetskaarten van 2009 tussen Nederland en Vlaanderen" door Leysen, Noé, Van Den Broeck, Loncke, Liekens, Lowette, Van Den Eynden, Keuning en Geudens dat is ingediend bij het tijdschrift Logopedie van de VVL.

De Drie-Minuten-Toets (DMT) en de AVI-toetskaarten van Cito (Jongen & Krom 2009) zijn instrumenten om technisch lezen op woordniveau en tekstniveau na te gaan. Ze worden in Nederland en Vlaanderen frequent gebruikt in het onderwijs en in de logopedische praktijk.
De DMT en AVI-toetskaarten hebben vier verschillende doelen:

1. niveaubepaling;
2. progressiebepaling;
3. selectie van de leesstof;
4. probleemanalyse (Krom e.a. 2010).

Wat niveaubepaling betreft, maken we een onderscheid tussen criteriumgerichte en normgerichte niveaubepaling.

1. *Niveaubepaling* – De AVI-toetskaarten zijn in sé criteriumtoetsen. Ze testen of een bepaalde AVI-kaart beheerst is, op basis van 'leestempo' en 'leesnauwkeurigheid'

(Struiksma, Van der Leij & Vieijra 2012). De hoogst beheerste kaart duidt het AVI-niveau van een leerling aan. Is een kaart niet beheerst, dan wordt een onderscheid gemaakt tussen 'instructieniveau' en 'frustratieniveau'. Normgerichte niveaubepaling is bij AVI mogelijk doordat de 25% hoogst en laagst scorende leerlingen geïdentificeerd kunnen worden op basis van normreferenties. De DMT laat geen criteriumgerichte interpretatie of bepaling van het AVI-niveau toe. Normgerichte niveaubepaling kan wel door omzetting van de ruwe toetsscore in een landelijk bepaald vaardigheidsniveau.

2. *Progressiebepaling* – De DMT en AVI-toetskaarten kunnen de evolutie van een leerling in kaart brengen. Scores op verschillende toetskaarten en op verschillende afnamemomenten kunnen onderling vergeleken worden om vooruitgang, achteruitgang of stagnatie te bepalen (Jongen & Krom 2009).

3. *Selectie van leesstof* – De AVI-toetskaarten zijn initieel bedoeld om hulp te bieden bij het selecteren van leesmateriaal. Ze laten toe om het oefenniveau van leerlingen te bepalen, aangezien ook de technische leesmoeilijkheid van een tekst met een AVI-niveau uitgedrukt kan worden. Aan de hand van de DMT is selectie van leesstof niet mogelijk.

4. *Probleemanalyse* – Ten slotte bieden DMT en AVI-toetskaarten een hulp bij het opstellen van een probleemanalyse van een leerling. De verhouding tussen leestempo en leesnauwkeurigheid, het type leesfouten of specifieke woordcategorieën kunnen geanalyseerd worden.

In deze studie concentreren we ons op het doel van niveaubepaling. De toetsen zijn ontwikkeld en genormeerd op basis van een Nederlandse proefgroep. De vraag is of deze normen rechtstreeks te vertalen zijn naar een Vlaamse situatie. Verschillen in structuur, inhoud of aanpak van het leesonderwijs zouden ervoor kunnen zorgen dat de gemiddelde Nederlandse leerling een lagere of hogere leesvaardigheid heeft dan de doorsnee Vlaamse leerling. De huidige studie gaat na of de resultaten van lagereschoolkinderen in Nederland en Vlaanderen op de DMT en de AVI-toetskaarten van 2009 vergelijkbaar zijn.

De DMT en de AVI-toetskaarten werden begin 2011 afgenomen bij 1.461 lagereschoolkinderen van leerjaar 1 tot 6 (groep 3 tot 8), verspreid over elf Vlaamse scholen voor gewoon lager onderwijs. De data uit onze studie werden vergeleken met de Nederlandse normgegevens, verzameld door Cito. De representativiteit van de Vlaamse steekproef werd nagegaan op het vlak van 'leeftijd', 'sekse', 'etniciteit', 'onder-

wijsnet' en 'regio', door een vergelijking te maken met cijfers van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012a,b). Qua 'leeftijd' en 'sekse' is er geen significant verschil tussen de steekproef en de populatie. De samenstelling van de steekproef is geen optimale weerspiegeling van de populatie op het vlak van 'etniciteit', 'onderwijsnet' en 'regio'. De gevonden resultaten dienen daarom met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Uit de studie blijkt dat Vlaamse leerlingen minder goed technisch lezen op woord- en tekstniveau dan Nederlandse. Vergelijking van technisch lezen op woordniveau aan de hand van de DMT toont in elk van de leerjaren/groepen een significant verschil in het nadeel van de Vlaamse leerlingen. De Nederlandse normen van de DMT blijken dus te streng voor de Vlaamse populatie.
Uit de analyses van AVI voor technisch lezen op tekstniveau blijkt dat het gemiddelde leestempo in Vlaanderen significant lager ligt dan in Nederland, met uitzondering van het vierde leerjaar (groep 6). Vlaamse leerlingen lezen dus gemiddeld minder woorden per seconde dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Vergelijking van gemiddelde leesnauwkeurigheid op tekstniveau bij AVI toont aan dat de Vlaamse leerlingen van het eerste en tweede leerjaar (groep 3 en 4) significant meer fouten lezen dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Bekijken we per leerjaar/groep de indeling in beheersings-, instructie- en frustratieniveau, dan blijkt dat significant minder Vlaamse dan Nederlandse leerlingen het AVI-niveau, behorend bij dat leerjaar/groep, beheersen. Alleen in het vierde leerjaar (groep 6) is er geen significant verschil.

Het is af te raden om de lat voor Vlaamse lezers lager te leggen dan voor Nederlandse lezers. Toch roepen de resultaten op tot een genuanceerde interpretatie van de Nederlandse normtabellen in Vlaanderen. Een aantal Vlaamse leerlingen zal bij gebruik van de Nederlandse normtabellen immers beschouwd worden als (te) zwakke lezer en mogelijk in de hulpverlening terechtkomen, terwijl ze in vergelijking met een Vlaamse normgroep niet tot de zwakste leerlingen behoren. Daarom wordt momenteel gewerkt aan Vlaamse normtabellen. Hoe dan ook blijven de DMT en AVI-toetskaarten in Vlaanderen bruikbaar. Voor de andere doelen ('criteriumgerichte niveaubepaling', 'progressiebepaling', 'selectie van leesstof' en 'probleemanalyse') zijn de DMT en AVI-toetskaarten in Vlaanderen sowieso geschikt.

Goed leren lezen is een cruciale basisvoorwaarde voor de schoolloopbaan en om te kunnen functioneren in de maatschappij (Vernooy 2007). Belangrijk is te weten waarom het technisch leesniveau in Vlaanderen lager ligt dan in Nederland en hoe we het leesniveau kunnen verbeteren.
Een mogelijke oorzaak voor het verschil in technische leesvaardigheid tussen Vlaamse

en Nederlandse kinderen is de mate van voorbereiding op kleuterleeftijd. In Nederland krijgen kinderen in groep 2, in vergelijking met Vlaamse kleuters uit de derde kleuterklas, meer expliciete oefening van voorbereidende lees- en spelvaardigheden (Van Vreckem & Callens 2015). Een lagere voorschoolse geletterdheid in Vlaanderen blijkt ook uit een ouderbevraging, kaderend in PIRLS, een internationaal onderzoek rond leesvaardigheid (Mullis et al. 2007). Dat de nadruk op het leesonderwijs in Vlaanderen wat later ligt dan in Nederland, is merkbaar aan de resultaten van de DMT en AVI-toetskaarten. De Vlaamse leerlingen presteren vooral in het eerste leerjaar (groep 3) minder goed dan de Nederlandse; in de hogere jaren wordt het verschil kleiner.

Ook het aspect 'leestijd' in het onderwijs zou het leesniveau kunnen beïnvloeden. In Nederland wordt meer tijd voorzien voor lezen op school dan in Vlaanderen, wat de technische leesvaardigheid ten goede komt. Immers, voor lezen geldt: oefening baart kunst (o.a. Vernooy 2007). Het lijkt cruciaal om een goede voorbereiding in de kleuterschool en voldoende leestijd op school in Nederland te behouden en in Vlaanderen extra te stimuleren.

Referenties

Jongen, I. & R. Krom (2009). *DMT en AVI. Groep 3 tot en met 8.* Arnhem: Cito.

Krom, R., I. Jongen, N. Verhelst, F. Kamphuis & F. Kleintjes (2010). "Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI". Online raadpleegbaar op: toetswijzer.nl.

Mullis, V., M. Martin, A.M. Kennedy & P. Foy (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Struiksma, A., A. van der Leij & J. Vieijra (2012). *Diagnostiek van Technisch Lezen en aanvankelijk spellen.* Amsterdam: VU Uitgeverij.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën. In samenhang.* Utrecht: PO Raad.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012a). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs. Schooljaar 2010-2011.* Online raadpleegbaar op: www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2012b). *Onderwijskansarmoede-indicator en Leerlingenkenmerken. Schooljaar 2010-2011.* Online raadpleegbaar op: www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken.

Vreckem, C. Van & S. Callens (2015). “Voorbereidende lees- en spellingvaardigheden van Vlaamse en Nederlandse kleuters: meer verschillen dan gelijkenissen…”. In: *Logopedie*, 6, p. 31-45.

3. Taalonderwijs 12-18

Stroomleiders

Klaas Heemskerk (Universiteit van Amsterdam)
Kathleen Leemans (Go! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap)

Ronde 1

Lisanne Bos (a) & Gerdineke van Silfhout (b)
(a) Stichting Lezen en Schrijven, Den Haag
(b) SLO, Enschede
Contact: lisannebos@lezenenschrijven.nl
g.vansilfhout@slo.nl

Lezen + schrijven = tekstvaardigheid

1. Inleiding

Vaak oefenen we talige vaardigheden, zoals bijvoorbeeld lezen en schrijven, als aparte, geïsoleerde onderdelen binnen het vak Nederlands. Dat zien we ook terug in een aantal lesmethodes, waarin de vaardigheden apart (in hoofdstukken en/of modules) worden aangeboden. Tegelijkertijd is het zo dat leerlingen deze vaardigheden in het dagelijkse leven en bij andere vakken gelijktijdig moeten toepassen om goed te kunnen functioneren. Een duidelijk voorbeeld waar we de verschillende vaardigheden vaak zien samenkomen, is het profielwerkstuk: leerlingen onderzoeken een fenomeen, verwerken een scala aan geschreven, gesproken en/of visuele 'teksten', houden interviews, verwerken data, schrijven een onderzoeksverslag en presenteren daarover.

Om leerlingen daar goed op voor te bereiden, zien we de laatste jaren een verschuiving in het los aanbieden van deze vaardigheden naar een meer geïntegreerde aanpak. Zowel uit onderzoek als uit ervaring van leraren blijkt dat leerlingen door verkaveling in aparte vaardigheden een overladenheid ervaren aan strategieën en informatie en/of dat 'logische' transfers niet worden gemaakt (terwijl de vaardigheden elkaar juist kunnen versterken). Op steeds meer scholen wordt daarom gepleit om de verschillende activiteiten gecombineerd en in de context aan te leren. Deze bevindingen uit de praktijk worden vanuit verschillende onderzoeken ondersteund. Zo blijkt schrijven de leesvaardigheid van leerlingen te vergroten. En andersom blijkt het ook effectief om in het schrijfonderwijs niet alleen teksten in te zetten als documentatie, maar ook als materiaal om te analyseren, bestuderen en erop te reflecteren (Graham & Herbert 2010).

Door onder andere schrijven en lezen geïntegreerd aan te bieden, kunnen we ons in de klas richten op het overkoepelende doel: het aanleren van tekstvaardigheid. Op die manier komt de tekst in haar context centraal te staan, waarbij leerlingen verschillende genres, registers en retorische middelen in verschillende contexten kunnen inzetten.

2. Strategieën

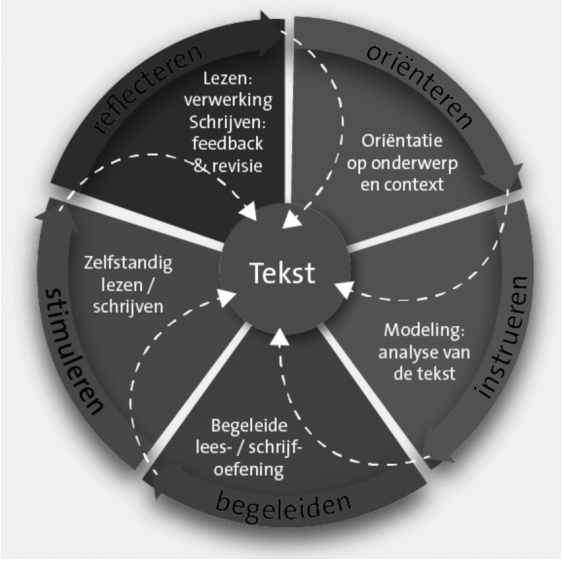
Het gecombineerd aanbieden van lees- en schrijfonderwijs zet niet alleen de tekst centraal. Door het gecombineerde lezen en schrijven (GLS) kunnen leerlingen de strategieën die nodig zijn voor beide vaardigheden leren combineren. Bijvoorbeeld: door het gebruik van de leesstrategie 'visualisatie'. Het visualiseren van het verhaal tijdens het lezen van een verhalende tekst kan zorgen dat je sprongen in de tijd of onduidelijkheden in de context beter begrijpt (Bos 2016). We kunnen dit illustreren aan de hand van de volgende twee zinnen: *Bram fietst op weg naar school door scherven.* | *Vanmiddag moet hij naar huis lopen.* Als een leerling tijdens het lezen de situatie visualiseert, zal hij beter begrijpen waarom Bram naar huis moet lopen: zijn band is lek. Door de twee zinnen met elkaar (en met eigen voorkennis) te combineren en te visualiseren, is de situatie goed te begrijpen.

Uit onderzoek blijkt dat het gebruik van deze strategie ook voor het schrijven van een verhaal positief is (Oatley & Olson 2010). Het visualiseren helpt de leerlingen bij de structuur en opbouw van de tekst. Doordat de leerlingen het nut van de strategie zien bij verschillende vaardigheden, kunnen ze deze gecombineerd gaan gebruiken. Dat gebeurt tot op heden te weinig: 95% van de leerlingen van 11 tot 14 jaar geeft aan dat ze bij het lezen van romans visualiseren; slechts 50% van de leerlingen roept beelden op bij schoolboekteksten over geschiedenis, biologie en literatuur (Van de Ven 2009).

3. Tekstvaardigheid

Lezen en schrijven hebben in het onderwijs hetzelfde doel, namelijk tekstvaardigheid (en meer algemeen: geletterdheid). In geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS) is de samenbindende factor de wijze waarop in teksten betekenis wordt gerealiseerd: de schrijver geeft betekenis met een tekst en de lezer geeft betekenis aan een tekst. Bij beide vaardigheden staat de tekst dus centraal en is de context van groot belang. Door middel van GLS ontdekken leerlingen steeds meer aan de teksten die ze lezen, schrijven en/of bespreken. Daarvoor doorlopen de docent en de leerlingen verschillende fasen van de onderwijsleercyclus (Burns & Joyce 1991; Van Silfhout 2016). Zo kunnen leerlingen zich op de context van de tekst oriënteren en oefenen ze met lezen en schrijven rond het thema van de tekst.

In de onderwijsleercylus zijn verschillende fasen te onderscheiden: 'oriënteren', 'instrueren', 'begeleiden', 'stimuleren' en 'evalueren' (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – De onderwijsleercyclus.

Wanneer bijvoorbeeld het verslag als genre centraal staat, kan de leraar ervoor kiezen om het nieuwsbericht als tekstsoort erbij te nemen. Om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, kan de leraar bijvoorbeeld kiezen voor de berichtgeving rondom de orkaan Irma: hoe ver staat het onderwerp bij ons vandaan? En de plaatsen die zijn getroffen? Kennen we personen uit de getroffen gebieden? Welke berichtgeving vanuit welke media en met welk perspectief selecteren we? Hoe kleurt de berichtgeving onze opvattingen over de gebieden (corruptie, plundering, etc.)? Tegelijkertijd is het belangrijk om focus aan te brengen. Wat is het doel en de context van het nieuwsbericht en wat willen we uit de lessen halen? Zo kan de leraar er bijvoorbeeld voor kiezen om juist te focussen op het perspectief van waaruit een tekst is geschreven en op de (on)bewuste framing daardoor.

4. Combinatie maakt sterk

Door in onderwijs lezen en schrijven te integreren, kan je ervoor zorgen dat ook op het niveau van de lesstof samenhang zichtbaar wordt voor de leerlingen. Leerlingen leren bijvoorbeeld dat de inzet van de verschillende strategieën, voorbeelden en beelden bij beide vaardigheden van belang is. De systematische aanpak waarin verschillende fases van de onderwijsleercyclus aan bod komen, zorgt er ook voor dat de beide vaardigheden aan bod komen. Daarnaast wordt, door het centraal stellen van de tekst, ook veel over inhoud, context en vorm van de boodschap gesproken, gediscussieerd en overlegd. Door te werken met genres en thema's die aansluiten bij de belevingswereld

van de leerlingen (nodig bij andere vakken en/of vervolgopleiding, veel voorkomend in het dagelijks leven) zullen zij de gebruikte aanpak en strategieën beter begrijpen en de transfer sneller maken naar andere contexten en nieuwe teksten of producten. Het verbinden van de vaardigheden door de overkoepelende term 'tekstvaardigheid' zorgt ervoor dat het schoolvak Nederlands samenhangend en betekenisvol is voor docent en leerling.

5. Meer informatie en materialen

Het ontwikkelinstrument, beproefde lessenseries en bewerkte methode-opdrachten rond verhalen, betogende teksten, instructies, verklaringen en andere genres voor onder- en bovenbouw vmbo, havo en vwo vindt u op http://nederlands.slo.nl/gls.

Referenties

Bos, L.T. (2016). *Moving beyond words: Supporting text processing using a situation model approach*. [Proefschrift]. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Burns, A., & H. Joyce (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centred in a competency-based curriculum.* Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Oatley, K. & D. Olson (2010). "Cues to the imagination in memoir, science, and fiction". In: *Review of General Psychology*, 14 (1), p. 56-64.

Silfhout, G. van (2016). "Ik ren harder en probeer de persoon af te schudden. Een lessenserie geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs". In: *Van 12 tot 18*, 26 (1), p. 12-14.

Ven, A. van de (2009). "Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. Het belang van het oproepen van mentale beelden en zintuiglijke gewaarwordingen bij tekstbegrip". In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, p. 451-461.

Ronde 2

Linda Geerlings
CPS, Amersfoort
Contact: l.geerlings@cps.nl

Het vijffasenmodel – Leerlingen begeleiden bij het schrijven

Leerlingen schrijven tegenwoordig misschien wel meer dan ooit. De nieuwe media dragen ertoe bij dat veel leerlingen bijzonder bedreven zijn in het schrijven van korte, creatieve berichten. Maar zijn ze ook vaardig in het schrijven van langere teksten als ze straks van school afkomen?

Goed leren schrijven is belangrijk. Om straks volwaardig in de samenleving te kunnen functioneren, is het essentieel dat leerlingen schriftelijk goed leren formuleren op een correcte, en voor anderen begrijpelijke wijze. Van volwassenen wordt immers verwacht dat zij hun gedachten, ideeën en gevoelens schriftelijk weten te verwoorden. Of het nu gaat om het schrijven van een sollicitatiebrief, een e-mail aan een vriendin of een bezwaarschrift tegen een verkeersovertreding, er wordt een beroep gedaan op de schrijfvaardigheid. Het is ook van belang dat leerlingen goed schrijfonderwijs krijgen, omdat dit de kennisverwerving en kennisverwerking stimuleert (Graham & Hebert 2010).

Leraren in het primair en voortgezet onderwijs hebben de taak om hun leerlingen te helpen om zelfstandige en vaardige schrijvers te worden. Kerndoelen en referentiekaders geven weer op welke schrijftaken en welke kenmerken van schrijfvaardigheid hun onderwijs zich moet richten. Toch besteden veel scholen relatief weinig tijd en aandacht aan schrijfonderwijs. De kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten kan beter. Het blijkt dat het geven van schrijfonderwijs als complex wordt ervaren. De expertise van leraren verdient op dit gebied een extra impuls (Inspectie van het Onderwijs 2012).

In de visie van CPS is effectief schrijfonderwijs procesgericht schrijfonderwijs (Korstanje et al. 2012). Bij procesgericht onderwijs leren leerlingen hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken om uiteindelijk tot een eindproduct te komen. De nadruk daarbij ligt op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de lerende schrijver en niet op het product. Procesgericht schrijven vraagt om een procesgerichte didactiek, waarbij instructie en feedback wezenlijke aspecten zijn. Een dergelijke didactiek wordt op veel scholen bij schrijfonderwijs niet toegepast. De leraar is de vakdidacticus die de instructie geeft en die de leerlingen continu volgt om te bepalen wat zij nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen tot zelfstandige en vaardige schrijvers. Leraren weten

echter niet goed hoe ze procesgericht schrijfonderwijs moeten geven en hebben hierbij mogelijk te weinig steun aan de methoden voor taal of Nederlands. Bij CPS merken wij dat veel leraren behoefte hebben aan (meer) kennis en vaardigheden op het vlak van procesbegeleiding in het schrijfonderwijs (Korstanje et al. 2012).

Om leerlingen op te leiden tot goede schrijvers is het nodig om naar hun ontwikkeling te kijken. Waar nu vaak alleen wordt gekeken naar het uiteindelijke schrijfproduct van leerlingen tijdens de schrijflessen, willen we ons met de procesgerichte aanpak op de ontwikkeling van de leerling richten. Door niet alleen oog te hebben voor het schrijfproduct, maar vooral voor het schrijfproces dat eraan voorafgaat, kun je leerlingen helpen om betere schrijvers te worden. De procesgerichte aanpak wordt bruikbaar door het hanteren van *het vijffasenmodel* (Hoogeveen 1991; Brouwer 2010). Dat model geeft leraren de gelegenheid om hun schrijfonderwijs zo in te richten dat leerlingen op een gestructureerde manier leren hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken. Hierdoor voelen leerlingen zich competenter en krijgen ze meer plezier in schrijven. Kwalitatief betere leerlingteksten zijn het resultaat (Graham & Perin 2007). Het vijffasenmodel is niet alleen geschikt voor taallessen, maar ook voor lessen in andere vakken. Verder kan het model ingezet worden naast of binnen methoden waarin schrijfonderwijs aan bod komt.

Referenties

Brouwer, T. (2010). “Schrijfonderwijs. Van ondergeschoven kindje tot oogappel van het taalonderwijs?”. In: *Tijdschrift taal*, 1 (2), p. 21-28.

Graham, S. & D. Perin (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S. & M.A. Hebert (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid.* Enschede: SLO.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen).* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Korstanje, M., L. Fiori & J. Van Hardeveld (2012). *Teksten in de maak. Leerlingen begeleiden bij het schrijven.* Amersfoort: CPS.

Ronde 3

Else van Nieuwkerk
Stichting Nederlands Debat Instituut
Contact: nieuwkerk@debatinstituut.nl

Debatteren: effectief werken aan alle aspecten van mondelinge taalvaardigheid

Het debat is de zuurstof van onze democratie. Het is het middel dat we inzetten om tot gezamenlijke beslissingen te komen: een beslissing die door de meerderheid wordt genomen en door de minderheid wordt geaccepteerd. Het is dan ook van groot belang voor onze democratie dat we in staat zijn om dat debat op een kundige manier met elkaar te voeren. Onze mondelinge taalvaardigheid en kritische denkvaardigheid moeten op peil zijn, anders werkt een democratie niet. De school is bij uitstek een plek om deze vaardigheden aan elke nieuwe generatie te leren.

Als Nederlands Debat Instituut zetten we ons daarvoor al twintig jaar in. Dat doen we door de organisatie van vier soorten activiteiten:

- het verzorgen van nascholing aan docenten;
- het geven van debattrainingen in de klas;
- het ontwikkelen van lesmateriaal;
- het organiseren van landelijke debatkampioenschappen.

We werken in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Kinderen en jongeren die vraagtekens durven zetten, daar worden we blij van!

In deze tekst beginnen we met de meerwaarde van de debatmethode volgens de wetenschap. Vervolgens leggen we uit hoe een debat in de klas in zijn werk gaat. Tot slot stippen we aan waarom veel leerlingen met plezier aan debatteren doen.

De meerwaarde van de methode 'debat' wordt gestaafd door de wetenschap. Er is een internationaal meta-onderzoek gedaan naar de resultaten uit 51 studies. Samenvattend heeft debatteren op school een sterke correlatie met betere schoolprestaties, een beter kritisch denkvermogen en betere taal- en communicatievaardigheid (Akerman 2011). Interessant is bovendien een Nederlands onderzoek, waarin wordt aangestipt dat de mate waarin een jongere openstaat voor andere geluiden niet zozeer afhangt van intelligentie, maar wel van de mate van taalvaardigheid. Juist een combinatie van zowel investeren in burgerschapsprogramma's als in voldoende aandacht voor de ontwikke-

ling van taal zal daarom vruchten afwerpen, aldus de onderzoeker (Eidhof 2016). Dat is precies wat leren debatteren brengt.

Hoe gaat zo'n debatles in zijn werk? De eerste stap is dat leerlingen een debatstelling krijgen toebedeeld. Die stelling is altijd een actueel dilemma dat speelt in onze maatschappij. De stelling moeten de jongeren verdedigen (voorstanders) dan wel aanvallen (tegenstanders) door er met elkaar over in debat te gaan. Voorbeelden van stellingen/dilemma's zijn:

- Is het wel of niet beter om jongens en meisjes in aparte klassen les te geven?
- Is het wel of niet beter om politici te loten in plaats van te verkiezen?
- Moeten we ervoor kiezen om de rijken méér belastingen te laten betalen?
- Enz.

Vervolgens is het belangrijk om als docent een geschikte debatvorm te kiezen. Die vorm kan per onderwijslaag of niveau verschillen. Bij een hoog niveau bestaat elk team bijvoorbeeld uit vier leden die één voor één meerdere minuten achter elkaar mogen spreken (voor-tegen-voor-tegen, enz.), terwijl de andere partij tijdens zo'n betoog ook een gerichte vraag mag stellen. Bij de beginnende niveaus werken we graag met een meer 'flitsende' vorm, waarbij we wel beginnen en eindigen met beschermde spreektijd van twee aanvoerders (voor-tegen), maar waarbij het middenstuk meer vrij is. Daarna mogen de vijf leden van elk team opstaan als ze iets willen zeggen en worden de beurten door een gespreksleider zo eerlijk mogelijk verdeeld.

De volgende stap is de voorbereiding op het debat. Beide teams bereiden zich voor. Dat kan natuurlijk ook als huiswerk vooraf worden opgegeven. De leerlingen gaan bij elkaar zitten om argumenten te verzamelen. We werken daarin met een opgelegd standpunt: niet je eigen mening telt, maar je krijgt een standpunt toebedeeld. Daardoor verschuiven we het accent in de klas van 'wat vind jij?' naar 'wat zou een reden hiervoor kunnen zijn?'. De wereld blijkt dan niet zo zwart-wit als vooraf werd gedacht.

In de voorbereiding zit een belangrijk leerproces, want om een speech te kunnen geven, moet je informatie kunnen vinden. Die informatie moet je lezen, ontleden, herordenen, samenvatten en duiden. Ook moet je je alvast voorbereiden op de argumenten die de andere partij waarschijnlijk zal introduceren. Dat betekent dat jongeren zich intensief in een vraagstuk moeten verdiepen waar ze van tevoren wellicht nog nooit over hadden nagedacht.

De volgende bouwsteen is het voeren van het debat in de klas. We besteden daarin veel aandacht aan de mores. Zo wordt de deelnemers geleerd om te spreken als 'team' in plaats van 'ik' en over 'onze tegenstanders' in plaats van 'jullie'. Dat laatste betekent

dat de scholieren spreken via de jury in plaats van rechtstreeks tot elkaar. Ze leren dat dat tevens de manier is waarop in de politiek gedebatteerd wordt, waar dat via de voorzitter gebeurt. De mores zijn er niet voor niets: ze zorgen ervoor dat het blijft gaan om de standpunten zelf, in plaats van om degene die ze naar voren brengt. In de Nederlandse politiek hebben we mooi kunnen zien wat er gebeurt als je je tóch rechtstreeks tot elkaar richt: “doe normaal, nee doe jij normaal, nee jij moet normaal doen”.

Na het voeren van het debat krijgen de leerlingen feedback op hun bijdragen in het debat. Dat kan van een docent zijn, maar ook van klasgenoten die als jurylid zijn aangesteld. Leerlingen worden gecoacht op hun argumentatie- en presentatievaardigheden. Zij voeren dan opnieuw een debat, en opnieuw, en opnieuw. Langzamerhand zien ze verbetering bij zichzelf en bij hun medeleerlingen. Dat motiveert! Ze beginnen ook te herkennen dat sommige waarden vaak terugkomen in debatten. Waarden die soms ook tegenover elkaar komen te staan. Het een kan ten koste gaan van het ander: ‘privacy’, ‘milieu’, ‘economie’, ‘vrijheid’, ‘gelijkheid’, enz. Zo leren ze steeds meer over onze samenleving.

Wat maakt de methode nu zo succesvol? Wat ons betreft, zit dat vooral in de intrinsieke motivatie van de scholieren zelf. Veel leerlingen vinden debatteren leuk! Dat komt allereerst door het competitie-element. Leerlingen willen het debat gewoon ‘winnen’. Daardoor gaan ze met meer motivatie aan brononderzoek doen. Dat krijgen we veelvuldig van docenten terug. We beseffen ons terdege dat het ‘spelletje’ ook nadelen met zich meebrengt. Daarom prenten we op elk debattoernooi iedereen het volgende in: het is beter om een sterk debat te verliezen, dan om een zwak debat te winnen. Zo is onze puntentelling ook opgebouwd. Je krijgt geen ‘winstpunten’ en je ligt er niet uit als je verliest. Elk team kan in elk debat punten krijgen voor presentatie en argumentatie. Aan het einde van de dag wint het team met de meeste punten.

De tweede oorzaak van de lol is dat leerlingen veelvuldig actief aan het woord zijn, in plaats van de docent. Ze worden bovendien steeds actief aan het werk gezet en in de verschillende stappen binnen de werkvorm worden allerlei leerstijlen aangesproken: ‘doen’, ‘kijken’, ‘luisteren’, ‘bezinnen’, ‘testen’.

Een derde oorzaak is dat de verbeteringen voor henzelf goed zichtbaar zijn. Ze zien bij zichzelf en klasgenoten hoe de presentatie en argumentatie steeds sterker worden en krijgen dat ook bevestigd. Dat motiveert hen om nog beter te worden.

In de workshop op HSN-31 introduceren we hoe je gestructureerde, ontspannen en leuke debatten in de klas kunt voeren, bijvoorbeeld aan de hand van stellingen bij onderwerpen uit *Nieuwsbegrip*. Bovendien hebben we aandacht voor de praktische kant: hoe organiseer je een les, hoe beoordeel je leerlingen en hoe hou je de tijd in toom? Tot slot bespreken we welke vervolgstappen je in Nederland en Vlaanderen kunt zetten om te leren doceren in debatteren.

Mocht de workshop niet passen, kijk dan eens op www.schooldebatteren.nl. Daar is er een mogelijkheid om in te schrijven voor een maandelijkse lestip en kunnen kosteloos voorbeeldvideo's en lesmaterialen worden gedownload.

Referenties

Akerman, R. & I. Neale (2011). 'Debating the evidence: an international review of current situation and perceptions'. Vermont: University of Vermont, The English-Speaking Union.

Eidhof, B. (2016). *Influencing Youth Citizenship.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Ronde 5

Anneke Wurth, Wilfried Admiraal, Jaap de Jong, Hans Hulshof & Dineke Tigelaar
ICLON, Universiteit Leiden
Contact: j.g.r.wurth@iclon.leidenuniv.nl

Ontwerpcriteria voor effectief spreekvaardigheids-onderwijs: de rol van feedback

1. Inleiding

Deze bijdrage gaat over lopend vakdidactisch onderzoek naar de vraag onder welke voorwaarden feedback (zelfevaluatie, docentenfeedback en *peer*feedback) bij het schoolvak Nederlands de spreekvaardigheid ondersteunt van leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo. Op basis van literatuuronderzoek over spreekvaardigheid en feedback en een verkennend onderzoek naar de lespraktijk worden binnen dit onderzoek twee cycli van ontwerponderzoek uitgevoerd. In de eerste cyclus wordt een interventie ontworpen die in de lespraktijk wordt uitgeprobeerd en geëvalueerd. In deze HSN-bijdrage wordt de hiervoor samengestelde lijst met ontwerpcriteria gepresenteerd. Hoe kunnen deze criteria de spreekvaardigheidslessen helpen optimaliseren?

Spreekvaardigheidsonderwijs is in Nederland en Vlaanderen weinig onderzocht. Het belang van spreekvaardigheid binnen het onderwijs is vanaf de jaren 1980 echter behoorlijk toegenomen. Zo werd vanaf de jaren 1990 het onderdeel opgenomen in de eindtermen en ook binnen de referentieniveaus kreeg de vaardigheid met 'Gesprekken,

Spreken en Luisteren' een duidelijke plek (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen 2008). Spreekvaardigheid komt met 20% van het eindcijfer (Meestringa & Ravesloot 2012) dicht bij de zwaarte die schrijfvaardigheid gemiddeld krijgt in het schoolexamen van havo en vwo.

Docenten Nederlands stuiten op problemen bij spreekvaardigheidsonderwijs. Als struikelblokken noemen zij 'de beperkt beschikbare onderwijstijd', 'toetsing', 'spreekangst bij leerlingen' en 'het slecht zicht hebben op en het slecht kunnen sturen van de ontwikkeling van leerlingen' (Wurth e.a. 2015; Van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot 2011). Bij gebrek aan een groot corpus artikelen over spreekvaardigheidsonderwijs (en feedback) wordt in het vakdidactisch onderzoek ook gekeken naar opbrengsten van onderzoek uit aanpalende gebieden om de genoemde praktijkproblemen het hoofd te bieden. Het gaat hier bijvoorbeeld om onderzoek naar schrijfvaardigheid (en feedback), onderzoek naar spreekangst bij adolescenten en onderzoek naar het gebruik van feedback.

2. Feedback

Over hoe je feedback het beste kunt inzetten in het onderwijs is al veel onderzocht en gepubliceerd. Zo geven Voerman e.a. (2012) in hun overzichtsstudie als definitie voor feedback: "informatie met betrekking tot een (groeiende) prestatie of een (groeiend) begrip van een lerende/een leerling met als doel het leren te stimuleren". Ze verwijzen naar toonaangevend onderzoek naar feedback van bijvoorbeeld Sadler (1989) en Hattie & Timperley (2007). Volgens deze onderzoekers moet feedback de kloof dichten tussen het huidige niveau van de leerling en waar hij (uiteindelijk) behoort te zijn. Hattie & Timperley ontwikkelden een model voor effectieve feedback om zo de voordelen van feedback in de klas te kunnen benutten. Hoofdvragen binnen dit model zijn: waar ga ik heen, hoe sta ik ervoor en wat is de volgende stap? Ook onderscheiden zij hierin feedback over 'de taak', 'het proces', 'de zelfregulatie' en 'de persoon'.

In veel feedbackonderzoek wordt nader ingegaan op het nut van formatieve feedback voor het leerproces. Het gaat hier om een specifiekere feedbackvorm die duidelijk maakt aan leerlingen hoe zij presteren ten opzichte van het te behalen einddoel, zonder hier een beoordeling van te maken (Shute 2013). Volgens Black & William (2009) vindt formatieve feedback plaats met expliciete gebruikmaking van informatie over leerling-resultaten door de leerling zelf, de docent en de *peers*. Voerman (2016) laat formatieve feedback uiteenvallen in discrepantiefeedback en progressiefeedback. Discrepantiefeedback gaat in op het verschil tussen de huidige en de beoogde vaardigheden van leerlingen. Progressiefeedback gaat over datgene wat reeds is bereikt door de leerling en voedt op die manier het vertrouwen van de leerling. Voerman benadrukt het belang van deze beide soorten van formatieve feedback en voegt hieraan toe dat leerlingen het meest van feedback leren als er sprake is van een positief leerklimaat.

Enkele concrete adviezen voor de feedbackgevers die zij in dat licht noemt, zijn: 'wees specifiek en relateer de feedback aan het doel', 'geef zowel discrepantie- als progressiefeedback', 'geef positieve én negatieve feedback in de verhouding van minimaal 3:1', 'leid feedback in door vragen te stellen' en 'bouw stilte in na het stellen van de vraag' (Voerman 2016). Net als Hattie & Timperley (2007) en Hattie (2015) geeft ze aan waar de feedback op gericht kan zijn en besteedt ze aandacht aan de kwestie hoe je tijdens de lesvoorbereiding al kunt nadenken over het organiseren van feedback.

Enkele Nederlandse studies gaan in op feedback en beoordeling van taalvaardigheid. SLO publiceerde bijvoorbeeld enkele voorbeelden van beoordelings*grids* die te gebruiken zijn om spreektaken te beoordelen (Meestringa & De Vries 2010). De publicatie *Feedback geven en beoordelen van schrijfvaardigheid* (Ekens & Meestringa 2013) ondersteunt de docent bij het operationaliseren van de referentieniveaus en bij het oplossen van problemen rond validiteit en betrouwbaarheid van de schrijftoets. Ekens & Meestringa ontwikkelden, samen met enkele docenten, feedback- en beoordelingsformulieren en geven tips over hoe deze te gebruiken in de klas. Rijlaarsdam (2005; 2008) beschrijft hoe observerend leren en vormen van feedback het schrijfleerproces kunnen ondersteunen. In hoeverre gelden de genoemde voordelen van reeds ontwikkelde instrumenten en conclusies uit onderzoek naar didactiek bij schrijfvaardigheid ook voor de lessen spreekvaardigheid? Het is het onderzoeken waard.

3. Praktijkstudies

Alvorens dit vakdidactische onderzoek zich richtte op het ontwerpen van nieuw onderwijs, werden er vier verkennende praktijkstudies uitgevoerd naar de lespraktijk 'spreekvaardigheid' en het gebruik van feedback in de bovenbouw van havo en vwo. De eerste richtte zich op wat de meest gebruikte lesmethodes hebben opgenomen bij het onderdeel 'spreekvaardigheid' en wat zij aanraden over de inzet van feedback. De tweede praktijkstudie ging in op wat de lesboekauteurs zeggen over spreekvaardigheid en over de inzet van feedback. De derde en vierde betroffen interviews met elf docenten en de enquêtering van hun 199 leerlingen. Uit deze laatste onderzoeken blijken (a) hun visie op spreekvaardigheid en feedback, (b) de aanpak en ervaringen in de klas bij de lessen spreekvaardigheid en (c) de knelpunten en wensen voor toekomstig spreekvaardigheidsonderwijs.

4. Ontwerpcriteria

De resultaten van de genoemde vier deelonderzoeken en het literatuuronderzoek krijgen hun beslag in een lijst met ontwerpcriteria. Die lijst geeft informatie over onder meer de volgende thema's: 'leren over spreken', 'leren van spreken', 'presentatievaardigheden', 'zelfevaluatie', '*peer*feedback', 'docentenfeedback', 'organiseren van feedback',

'*formative assessment*', 'zichtbaar maken van de ontwikkeling bij spreekvaardigheid', 'beoordeling/toetsing' en 'beoordelingsmateriaal'. Bij deze thema's zijn de criteria geformuleerd als ingrediënten voor succesvolle lessen spreekvaardigheid.

Op de HSN-conferentie presenteren we de onderzoeksresultaten van het lopende vakdidactisch onderzoek naar spreekvaardigheid en feedback. We gaan in op de lijst met ontwerpcriteria en het nut van deze criteria voor de lessen 'spreekvaardigheid'. Welke criteria lijken veelbelovend? Inzichten vanuit gesprekken die we tijdens de HSN-conferentie met docenten voeren, zullen helpen de lijst te bekorten. Een DOT (docentenontwikkelteam) dat vanaf september 2017 bezig is met het ontwikkelen van lessen en lesmaterialen over spreekvaardigheid zal aan de slag gaan met de verkorte lijst van ontwerpcriteria. De uiteindelijk ontwikkelde en uitgeprobeerde materialen en lessen worden aan het eind van het schooljaar 2017-2018 toegankelijk gemaakt voor docenten Nederlands. In het schooljaar 2018-2019 zal een tweede, nog samen te stellen DOT zich buigen over de resultaten van het eerste ontwikkelteam en op basis daarvan en van voortschrijdend literatuuronderzoek een herontwerp maken voor efficiënt en effectief spreekvaardigheidsonderwijs.

Referenties

Black, P.J. & D. Wiliam (2009). "Developing the theory of formative assessment". In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), p. 5-31.

Ekens, T. & T. Meestringa (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid. Een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs.* Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.

Leeuw, B. van der, T. Meestringa & C. Ravesloot (2011). *Concretisering referentieniveaus gesprekken en spreken in het vo*. Enschede: SLO.

Meestringa, T. & C. Ravesloot (2012). *Het schoolexamen Nederlands op havo en vwo; verslag van een digitale enquête*. Enschede: SLO.

Meestringa, T. & H. De Vries (2010). *Instrumenten voor de beoordeling van taalvaardigheid voor het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

Rijlaarsdam, G. (2005). "Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 2: Praktijkvoorbeelden". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 4, p. 21-28.

Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M. Couzijn, T. Janssen & M. Raedts (2008). "Observation of peers in learning to write: Practice and research". In: *Journal of Writing Research*, 1, p. 53-83.

Sadler, D.R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". In: *Instructional Science*, 18 (2), p. 119-144.

Shute, V. (2008). "Focus on formative feedback". In: *Review of Educational Research*, 78 (1), p. 153-189.

Voerman, L., P. Meijer, F. Korthagen & R. Simons (2012). "Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education". In: *Teaching and teacher education*, 28, p. 1107-1115.

Voerman, L. (2016). 'De niet te onderschatten waarde van feedback'. In: L. Bronkhorst & J. van Tartwijk. *Feedback ontketend/t. Drie jaar onderzoek op zes middelbare middelbare scholen in de regio Utrecht*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Afdeling Educatie en Centrum voor Onderwijs en Leren, p. 117-128.

Wurth, A., W. Admiraal, H. Hulshof & J. de Jong (2015). 'Mondelinge taalvaardigheid in de bovenbouw van havo en vwo. Een exploratief onderzoek naar de onderwijspraktijk'. [Interne paper]. Leiden: ICLON.

Ronde 6

Nina Vandermeulen (a), Brenda van den Broek (a), Elke van Steendam (a, b) en Gert Rijlaarsdam (a, c)
(a) Universiteit Antwerpen
(b) KU Leuven
(c) Universiteit van Amsterdam
Contact: Nina.Vandermeulen@uantwerpen.be
Brenda.VandenBroek@uantwerpen.be
Elke.VanSteendam@arts.kuleuven.be
g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl

Hoe goed zijn Nederlandse leerlingen in het schrijven van syntheseteksten? Eerste verslag van peilingsonderzoek naar de schrijfprestaties, schrijfprocessen en schrijfprocesstijl van leerlingen uit vwo-4, -5 en -6

1. Inleiding

Het schrijven van teksten, gebaseerd op verscheidene bronnen, zogenaamde syntheseteksten, is een belangrijke vaardigheid in het hoger onderwijs. Wie daar niet goed

genoeg in is, zal niet makkelijk goede studieresultaten boeken. In het vwo is er over het algemeen echter nog weinig aandacht voor dit soort moeilijke teksten. Er is ook nauwelijks leermateriaal voor. Met het onderzoeksproject waarover we hier rapporteren, willen we een wetenschappelijk onderbouwde leermethode ontwikkelen voor het leren schrijven van syntheseteksten. Als eerste stap in ons onderzoeksproject hebben we een nationaal peilingsonderzoek verricht naar de schrijfprestaties, schrijfprocessen en schrijfprocesstijlen van leerlingen uit vwo-4, -5 en -6. In deze bijdrage bieden we een eerste inzicht in de kwaliteit van de syntheseteksten van 295 leerlingen. We rapporteren ook enkele kenmerken van de schrijfprocessen en schrijfprocesstijlen van deze groep.

2. Methode

Aan de nationale peiling nam een representatieve steekproef van 650 Nederlandse vwo-4-, vwo-5- en vwo-6-leerlingen van 43 verschillende scholen deel. We rapporteren hier de gegevens van 295 leerlingen van 12 willekeurig gekozen scholen uit deze steekproef.

2.1 Synthesetaken

Deelnemende leerlingen schreven syntheseteksten over kwesties rond vier verschillende onderwerpen, systematisch variërend over de vier profielen binnen het vwo. Voor elk onderwerp boden we leerlingen een aantal digitale bronteksten aan die ze allemaal dienden te gebruiken voor hun tekst. Het aantal bronnen verschilde enigszins per onderwerp, maar de totale lengte van alle bronnen werd gelijk gehouden over de onderwerpen. Per onderwerp waren er twee varianten van de taak: een informatieve en een argumentatieve. Bij de informatieve opdracht kregen de leerlingen de taak om een beknopt maar duidelijk overzicht van de kwestie te geven, op basis van de informatie uit de bronteksten. Bij de argumentatieve opdracht dienden de leerlingen een standpunt te onderbouwen met argumenten uit de bronteksten. Elke leerling schreef twee informatieve en twee argumentatieve syntheseteksten.

2.2 Schrijfprocessen

De leerlingen schreven de syntheseteksten op school, onder schooltijd, in een speciaal ingericht leslokaal met onze laptops, binnen MS Word, terwijl op de achtergrond het toetsregistratieprogramma *Inputlog* (Leijten & Van Waes 2013) meeliep. *Inputlog* registreert alle schrijfacties tijdens het schrijfproces. Op die manier kregen we inzicht in zaken als 'het brongebruik', 'de tekstproductie' en 'het reviseergedrag' van de leerlingen.

2.3 Schrijfprocesstijl

Deelnemende leerlingen vulden een vragenlijst in die onder meer peilde naar hun schrijfprocesstijl (Kieft e.a. 2005). Deze vragenlijst bevat drie schalen:

de mate waarin leerlingen een voorkeur hebben voor het plannen van de tekst, voorafgaand aan het daadwerkelijke schrijven;
de mate waarin leerlingen een voorkeur hebben voor vlot doorschrijven of hun schrijven vaak onderbreken om te reviseren;
de mate waarin leerlingen een voorkeur hebben voor het grondig reviseren van hun tekst aan het einde van het schrijfproces.

2.4 Beoordelingen tekstkwaliteit

De kwaliteit van de geschreven teksten werd door 26 beoordelaars beoordeeld via paarsgewijze vergelijkingen, met behulp van de online *tool D-PAC* (Lesterhuis e.a. 2017). Bij deze beoordelingsmethode krijgt een beoordelaar telkens twee teksten te zien op een beeldscherm en geeft hij aan welke van de twee de beste is. In totaal werd elke tekst 15 keer vergeleken met een andere tekst. Uiteindelijk krijgt elke tekst zo een plaats op de rangorde van de zwakste tot de beste tekst en een bijbehorende score.

3. Resultaten

3.1 Tekstkwaliteit

Wij deelden de teksten in vijf groepen in. We gingen daarbij uit van de gemiddelde score. Dat was het referentiepunt voor zwakkere en sterkere teksten. De indeling is dus relatief: het kan best zijn dat u de gemiddelde tekst heel goed/voldoende/heel zwak vindt voor een vwo-4-leerling. “Veel zwakker” betekent dus: veel zwakker dan de referentietekst. De indeling in vijf groepen baseerden we dus op de scoreverdeling van de nationale peiling, zoals toegekend door de beoordelaars.

Tabel 1 geeft een overzicht van de ontwikkeling in tekstkwaliteitscores over de leerjaren[1]. Statistische analyses wijzen uit dat leerlingen in vwo-5 gemiddeld significant betere teksten schrijven dan leerlingen in vwo-4, maar dat vwo-6 niet beter schrijft dan vwo-5. De tabel laat ook zien dat er een grote overlap aan prestaties is in de drie leerjaren: ook nog in vwo-6 schrijft 17% van de leerlingen een relatief (zeer) zwakke tekst, terwijl er in vwo-4 al een groep van bijna 18% is die een relatief (veel) sterkere tekst schrijft dan de referentietekst.

	veel zwakker	zwakker	referentie	sterker	veel sterker
vwo-4	12%	30.3%	39.5%	16%	1.7%
vwo-5	7.7%	16.2%	39.3%	28.2%	8.5%
vwo-6	1.7%	15.3%	33.9%	32.3%	16.9%

Tabel 1 – Ontwikkeling in scores over leerjaren.

U kunt de prestaties van de vijf groepen bekijken aan de hand van onze tekstschalen. Gebaseerd op bovenstaande resultaten, stelden we twee tekstschalen op: een informatieve schaal en een argumentatieve schaal. Elke schaal bevat vijf teksten, oplopend in kwaliteit (zie: www.liftwritingresearch.com). De schaal bevat een referentietekst. Dat is een tekst die zowel globaal als op vier synthese-kenmerkende criteria ('informatie', 'integratie', 'samenhang' en 'taal') gemiddeld scoort. Daarnaast bevat de schaal ook een tekst die één standaarddeviatie hoger scoort dan het gemiddelde, een tekst die twee standaarddeviaties hoger scoort dan het gemiddelde, een tekst die één standaarddeviatie lager scoort dan het gemiddelde en een tekst die twee standaarddeviaties lager scoort dan het gemiddelde. Deze schalen kunt u gebruiken voor de beoordeling van syntheseteksten en het geven van feedback aan leerlingen.

3.2 Schrijfprocessen

Inputlog registreert alle schrijfacties tijdens het schrijfproces. In deze bijdrage beperken we ons tot 'brongebruik'. Om het brongebruik in kaart te brengen, keken we naar (1) het percentage van de werktijd dat leerlingen besteden aan het lezen van bronnen, (2) hoe vaak leerlingen switchen tussen bronnen en (3) hoe vaak ze switchen tussen een bron en hun eigen tekst. Deze aspecten werden bekeken voor de drie fasen van het schrijfproces: 'begin', 'midden' en 'eind'. Tabel 2 bevat de procesgegevens van de informatieve teksten; Tabel 3 van de argumentatieve teksten.

	percentage tijd in bronnen			aantal switches tussen bronnen			aantal switches tussen bronnen en eigen tekst		
	begin	**midden**	**eind**	**begin**	**midden**	**eind**	**begin**	**midden**	**eind**
vwo-4	50.55%	20.07%	13%	6.28	3.40	1.95	15.58	20.32	15.87
	(15.65)	(10.67)	(7.48)	(4.35)	(2.93)	(2.28)	(11.43)	(14.31)	(12.08)
vwo-5	52.03%	15.97%	11.18%	5.91	3.52	2.76	13.33	15.66	12.07
	(14.04)	(11.06)	(8.7)	(3.97)	(3.89)	(3.48)	(9.68)	(11.16)	(10.48)
vwo-6	42.54%	17.30%	7,33%	5.32	2.89	1.70	17.36	17.67	13.64
	(13.84)	(9.76)	(7.30)	(4.94)	(3.12)	(2.37)	(10.82)	(16.06)	14.36)

Tabel 2 – Gemiddelden (standaarddeviaties) procesgegevens brongebruik per leerjaar; informatieve teksten.

	percentage tijd in bronnen			aantal switches tussen bronnen			aantal switches tussen bronnen en eigen tekst		
	begin	**midden**	**eind**	**begin**	**midden**	**eind**	**begin**	**midden**	**eind**
vwo-4	51.14%	19.34%	11.75%	6.68	3.51	2.29	11.03	20.59	14.27
	(13.83)	(11.49)	(8.88)	(3.40)	(2.56)	(2.56)	(9.53)	(14.18)	(12.09)
vwo-5	50.62%	18.24%	9.13%	7.31	4.75	2.83	10.92	18.32	10.51
	(12.74)	(11.33)	(6.95)	(4.93)	(4.00)	(3.11)	(9.72)	(13.05)	(8.37)
vwo-6	45.16%	15.85%	8.33%	5.68	4.06	2.16	19.45	21.03	10.06
	(10.48)	(8.04)	(9.57)	(4.07)	(3.84)	(2.35)	(15.61)	(17.11)	(9.79)

Tabel 3 – Gemiddelden (standaarddeviaties) procesgegevens brongebruik per leerjaar; argumentatieve teksten.

Uit Tabellen 2 en 3 blijkt dat brongebruik afhankelijk is van de fase in het schrijfproces. In het begin van het schrijfproces spenderen ongeveer 50% van de leerlingen hun tijd aan het lezen van de bronnen. Dat mindert aanzienlijk naarmate het schrijfproces vordert. Ook het switchen van de ene bron naar de andere is een activiteit die afneemt naarmate het schrijfproces vordert. Switchen tussen de bronnen en de eigen tekst gebeurt dan weer frequenter in het midden van het proces.

We merken ook verschillen op naargelang het leerjaar. Het percentage tijd in de bronnen is lager bij de vwo-6-leerlingen dan bij de leerlingen uit vwo-4 en -5. Opvallend is ook dat er in vwo-6 meer switches plaatsvinden tussen de bronnen en de eigen tekst in het begin van het proces, voornamelijk in het geval van argumentatieve syntheses. Deze verschillen blijken statistisch significant.

3.3 Schrijfprocesstijl

Wat de schrijfprocesstijl betreft, zagen we dat bijvoorbeeld de mate van 'vooraf plannen' niet samenhangt met 'intensief reviseren'. Alle combinaties van veel/weinig vooraf plannnen en veel/weinig intensief reviseren komen voor. Hetzelfde geldt voor 'doorschrijven' en 'intensief reviseren'. Er zijn leerlingen die zeggen flink door te schrijven, maar niet of nauwelijks hun teksten te reviseren, maar er zijn ook leerlingen die dat juist wel doen.

Als we de scores per leerjaar bekijken (Tabel 4), zien we dat leerlingen in hogere leerjaren een sterkere voorkeur hebben voor het plannen van hun tekst dan leerlingen uit lagere leerjaren. Statistische analyses laten zien dat dat inderdaad verschilt tussen vwo-4 en vwo-6, maar niet tussen vwo-4 en -5 of tussen vwo-5 en -6. Die analyses wijzen verder uit dat er voor de voorkeur voor vlot doorschrijven geen significante verschillen zijn tussen de leerjaren. Tot slot zien we dat leerlingen uit vwo-4 een minder sterke voorkeur hebben voor het grondig reviseren van hun tekst aan het einde van het schrijfproces dan leerlingen uit de hogere leerjaren. Statistische analyses bevestigen deze waarneming.

	plannen	**doorschrijven**	**reviseren**
vwo-4	2.63 (0.69)	3.11 (0.68)	2.84 (0.62)
vwo-5	2.78 (0.70)	3.07 (0.66)	3.03 (0.50)
vwo-6	2.95 (0.73)	2.96 (0.72)	3.04 (0.61)

Tabel 4 – Voorkeuren voor schrijfprocesstijl per leerjaar: gemiddelde scores op een vijfpuntsschaal (standaarddeviaties).

4. Conclusie en vooruitzicht

We zien een ontwikkeling in de synthesevaardigheid over de leerjaren heen: leerlingen uit vwo-6 schrijven gemiddeld betere teksten dan leerlingen uit vwo-4. Ook in de schrijfprocessen merken we verschillen op tussen de leerjaren: vwo-6 lijkt gemiddeld een meer doelgerichte bronaanpak te hanteren. Daarnaast vinden we verschillen in voorkeur voor schrijfprocesstijl per leerjaar. In vwo-6 is er een sterkere voorkeur voor het plannen van de tekst dan in de twee lagere jaren en in vwo-4 is er een minder sterke voorkeur voor het grondig reviseren van de tekst aan het einde van het schrijfproces dan in de hogere leerjaren.

Merk op dat de ontwikkeling van synthesevaardigheid een relatieve ontwikkeling is, zonder dat er veel onderwijs wordt gegeven in die vaardigheid. Wat we nog zouden moeten vaststellen, is of die ontwikkeling voldoende is – tot een voldoende resultaat leidt – en of de ontwikkeling snel genoeg gaat. Of u die ontwikkeling voldoende vindt, kunt u vaststellen door uw norm te stellen via de teksten op onze tekstschaal: kies de tekst die u nog net voldoende vindt voor vwo-6. De vraag is ook wat de maximale leerwinst is als we in vwo-4 en -5 systematisch aandacht schenken aan het lezen en integreren van bronnen in een korte, schriftelijke tekst. We mogen verwachten dat dergelijke cursussen tot betere prestaties leiden dan het gemiddelde patroon in deze nationale peiling, die gebaseerd is op weinig of geen onderwijs in deze vaardigheid.

Voor we dergelijke cursussen gaan ontwikkelen en testen, zullen we, naast het brongebruik, ook andere aspecten van de verzamelde schrijfprocessen in detail onderzoeken. Daarnaast zullen we ook de relaties tussen de schrijfprocessen en de kwaliteit van de geschreven teksten in kaart brengen. Eerste, exploratieve analyses wijzen erop dat leerlingen die aan het eind van hun schrijfproces nog veel tijd besteden aan het lezen van de bronnen over het algemeen zwakke syntheseteksten schrijven. Ook zien we dat leerlingen die veel reviseren over het algemeen betere teksten schrijven dan leerlingen die dat weinig doen. In deze data vonden we geen relatie tussen tekstkwaliteit en schrijfprocesstijlvoorkeur. Dat kan erop wijzen dat vwo-leerlingen geen sterk ontwikkelde schrijfprocesstijl hebben die zich echt doorzet in het schrijfproces.

Deze inzichten zullen ons tot steun zijn als we een wetenschappelijk onderbouwde leermethode ontwikkelen waarin leerlingen feedback en instructie krijgen over tekstkwaliteit en het schrijfproces. We hopen daarmee de synthesevaardigheid van vwo-leerlingen vooruit te helpen opdat zij goed voorbereid de stap naar het hoger onderwijs kunnen maken.

5. Verantwoording

Het onderzoek wordt gefinancierd door NWO, onder het projectnummer 405-14-301 (t.n.v G.C.W. Rijlaarsdam en M.A.H. Braaksma). We bedanken de schoolleiding, leerkrachten en leerlingen van alle deelnemende scholen voor hun bijdrage aan dit onderzoek. Tevens bedanken we Huub van den Bergh voor zijn hulp bij het genereren van een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. Verder willen we onze dank betuigen aan Luuk van Waes en Mariëlle Leijten voor ondersteuning op het gebied van *Inputlog*. Tot slot bedanken we ook het *D-pac team* voor hun hulp bij het organiseren van de beoordeling van de verzamelde teksten.

Referenties

Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing.* [Doctoral thesis]. Amsterdam: University of Amsterdam.

Kieft, M., G. Rijlaarsdam, D. Galbraith & H. van den Bergh (2007). "The effects of adapting a writing course to students' writing strategies". In: *British Journal of Educational Psychology*, 77, p. 565-578.

Leijten, M. & L. van Waes (2013). "Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes". In: *Written Communication*, 30 (3), p. 358-392.

Lesterhuis, M., S. Verhavert, L. Coertjens, V. Donche & S. De Maeyer (2017). 'Comparative Judgement as a Promising Alternative to Score Competences'. In: E. Cano & G. Ion (ed.). *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement.* IGI Global, p. 119-138.

LIFT, Leerprogramma Instructie- & Feedback Tools (2017). Online raadpleegbaar op: https://liftwritingresearch.com

Noot

[1] Veel zwakker = lager dan het gemiddelde, minus anderhalve standaarddeviatie, zwakker = tussen anderhalve en een halve standaarddeviatie onder het gemiddelde, gemiddeld = tussen een halve standaarddeviatie onder en een halve standaarddeviatie boven het gemiddelde, sterker = tussen een halve en anderhalve standaarddeviatie boven het gemiddelde, veel sterker = hoger dan anderhalve standaarddeviatie boven het gemiddelde.

Ronde 7

Willemijn Zwart (a) & Gertjan Baan (b)
(a) Saxion, Enschede
(b) CSG Het Noordik, Almelo
Contact: w.s.zwart@saxion.nl

Schrijven = herschrijven: feedback en schrijfontwikkeling

1. Inleiding

Feedback helpt om een betere schrijver te worden. Maar wie moet die feedback geven? De docent? Oké, maar dan wordt de docent een betere schrijver, niet de leerling. Dus, de leerling moet de feedback geven! Maar hoe?

Het schrijfmodel van Flower & Hays (1980: 11) leert dat er gedurende het hele schrijfproces een 'monitor' ('de interne corrector') actief is. Toch maken leerlingen bij het schrijven de raarste fouten, soms op onderdelen die ze in een gericht SO'tje prima onder de knie hebben. Staat bij leerlingen de 'interne corrector' uit? En zo ja, hoe zetten wie die weer aan? Hoe dan ook: leerlingen zullen moeten leren om fouten in hun eigen teksten te herkennen en te corrigeren. De belangrijkste tussenstap op weg daarnaartoe: fouten in andermans teksten herkennen, benoemen en corrigeren. Deze eerste stap wordt aangeduid met de term '*peer* feedback'.

Peer feedback werkt alleen als je die:

- gebruikt in een vertrouwde setting waarin fouten niet als persoonlijke gebreken van de leerling worden gezien, maar als een normaal bestanddeel van het schrijven waarmee je als schrijver kunt leren omgaan;
- structureel inzet;
- geregeld combineert met herschrijflessen.

Hierdoor leren leerlingen dat schrijven eigenlijk herschrijven is. Essentie: door feedback te geven, te ontvangen en te verwerken, word je een betere schrijver.

2. Goede teksten

Ongericht commentaar geven op een tekst is niet zinvol voor de schrijver van die tekst. Opmerkingen als "Goed geschreven", "Leuke tekst!" of "Beetje rommelig" zijn weinig specifiek en geven de schrijver geen handvatten om een tekst te verbeteren. Als je een

tekst van feedback wilt voorzien, moet je dat volgens heldere criteria doen die de schrijver van de tekst zelf ook hanteert/wil hanteren.

Wat kenmerkt nu een goede tekst? De kwaliteiten van een goede tekst zijn velerlei. Om een paar aspecten te noemen waarop een schrijver moet letten:

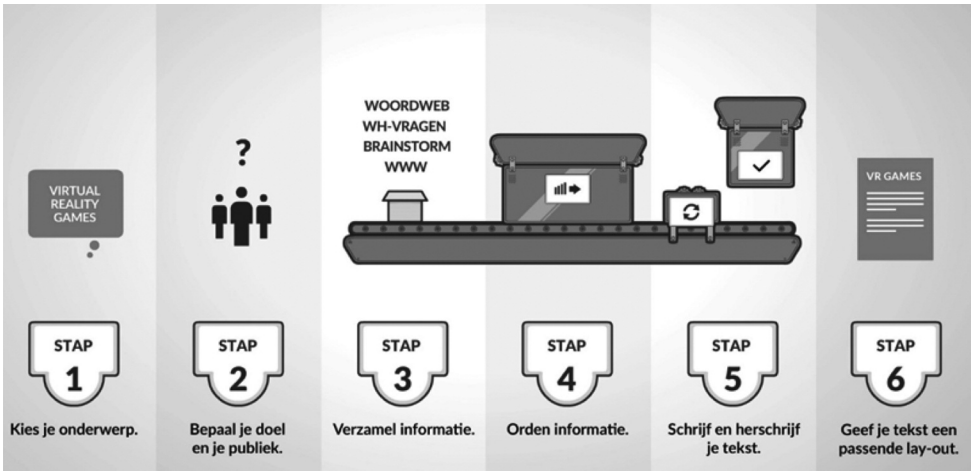
- *inhoud*: wordt de opdracht uitgevoerd? Zit alle benodigde info erin? Is de tekst niet te lang? Enz.
- *tekstopbouw*: inleiding, midden, slot, volgorde alinea's, logische lijn, retorische effecten (climax!), enz.
- *toon*: woordkeuze, zinsbouw, actieve/passieve vorm, stijlmiddelen, enz.
- *zinsbouw*: kort/lang, samengesteld/enkelvoudig, enz.
- *spelling*
- *lay-out*

In eerste instantie is het noodzakelijk deze waaier van schrijffacetten te onderkennen met de leerlingen. Dat kan eenvoudig tijdens een gerichte, klassikale brainstormronde, waarbij van elke leerling zes onderdelen worden gevraagd waarop je als schrijver moet letten. De genoemde aspecten kunnen op het bord worden verzameld. Daarmee wordt de complexiteit van het schrijfproces inzichtelijk gemaakt.

3. Goede schrijvers

Wat kenmerkt een goede schrijver? Het is van belang dat geconstateerd wordt dat alleen een zeer geoefende schrijver al deze onderdelen kan overzien. Een leerling die zich als schrijver ontwikkelt, kan zich slechts op enkele specifieke aspecten richten.

Om bij elke leerling bewustwording en betrokkenheid te vergroten, vraag je als docent onder aan de geschreven tekst te vermelden aan welke onderdelen de leerling specifieke aandacht heeft besteed en waarop feedback gegeven moet worden. Dat kan in verschillende stappen van het schrijfproces (zie: Figuur 1) ingebouwd worden.



Figuur 1 – Stappen van het schrijfproces.

4. Goede feedback

Pubers effectief feedback op elkaar laten geven, is een uitdaging. Probeer er daarom regelmatig en expliciet aandacht aan te besteden. Concrete feedbackregels die zichtbaar in het lokaal hangen, kunnen daarbij helpen.

Tips en regels over feedback geven en ontvangen	
Feedback geven	Feedback ontvangen
1. Vertel iets over wat je ziet of hoort. Je zegt of schrijft wat er goed aan is én over wat er volgens jou beter zou kunnen.	1. Probeer goed te luisteren of te lezen wat de ander bedoelt. Onderbreek hem of haar niet. Alles wat de ander zegt of schrijft, is bedoeld om je te helpen.
2. Alleen een compliment zonder uitleg geven is leuk, maar de ander heeft er niet genoeg aan. Nog beter is als je precies aangeeft wat je goed vindt.	2. Vraag door. Als je feedback krijgt die je niet begrijpt, vraag dan gewoon wat die ander bedoelt. Misschien kan hij of zij een voorbeeld geven?
3. Wees duidelijk. Vertel wat je te zeggen hebt en wat je vindt. Geef er ook een voorbeeld bij. Eén of twee dingen noemen, is genoeg.	3. Jij bepaalt zelf wat je met de feedback doet. Als je de feedback goed vindt, kun je bijvoorbeeld je tekst aanpassen. Als je het niks vindt, doe je het niet.
	4. Luister actief en let op je houding terwijl je feedback ontvangt.

Figuur 2 – Feedbackregels.

Hoe vaardiger leerlingen worden in het geven van feedback, des te makkelijker het wordt voor jou, als docent, om leerlingen los te laten en te vertrouwen.

De volgende vraag is dan wat onvoldoende is, wat zwak, wat voldoende is en wat echt goed? Bij feedback draait het om een afweging van de lezer die hij duidelijk en gericht onder woorden brengt. Daarvoor is een handzaam model bruikbaar. Natuurlijk moet zo'n model passen bij 'schooltype', 'niveau' en 'onderwijsdoel'. Het zal duidelijk zijn dat het feedbackmodel voor leerlingen van 3-vmbo-t anders is dan voor leerlingen van vwo-5.

Een leerling die een tekst van een medeleerling van feedback voorziet, moet daar uit op kunnen maken:

- wat de kwaliteitscriteria zijn;
- op welke criteria hij MOET focussen (door de schrijver geformuleerd);
- op welke aspecten hij MAG inzoomen (rest van model).

Ook kan de inzet van technische systemen, zoals *PeerScholar*, hierin een uitkomst zijn.

Figuur 3 – Screenshot uit *PeerScholar*.

5. Uitdagingen voor de docent

5.1 Motiveren

Schrijven is een complex proces dat zich in hoge mate aan de waarneming van de buitenstaander onttrekt. Het succes van schrijven – en de ontwikkeling van de vaardighe-

den op dat gebied – is daarom bij uitstek afhankelijk van de motivatie en inspanningen van de schrijver. In dat kader is het goed te beseffen dat schrijven veel meer met onze persoonlijkheid en met ons zelfbeeld te maken heeft dan de andere vaardigheden 'luisteren', 'lezen' en 'spreken'. En 'schrijven met toezicht en feedback van een ander' ligt nog weer extra gevoelig.

5.2 Veiligheid en vertrouwen

Om die reden is een conditio sine qua non: 'vertrouwen wekken', 'motiveren' en 'investeren in de deelname van de leerling'. Dat kan door de leerling de gelegenheid te geven specifieke onderdelen van het schrijfproces centraal te stellen en door te demonstreren dat fouten, twijfels, wijzigingen en onduidelijkheden eigen zijn aan elke geschreven tekst.

Peer feedback kan alleen slagen in een veilige, vertrouwde setting waarin fouten niet als persoonlijke gebreken van de leerling worden gezien, maar eigen zijn aan het schrijven van teksten. Fouten maken hoort erbij; de perfecte tekst bestaat niet.

5.3 Eigenaarschap

Van klakkeloos elke tip overnemen, worden je leerlingen geen betere schrijvers. Stimuleer leerlingen om kritisch naar de ontvangen feedback te kijken en zélf te beslissen welke wijzigingen ze doorvoeren. Benoem dat eigenaarschap expliciet: "Je tekst is van jou en jij bepaalt wat erin gewijzigd mag worden". Óok als jij, als docent, een aanwijzing geeft, gaat dit op.

5.4 Continuïteit

Door keer op keer, in elk leerjaar en in elke lessenreeks 'schrijven', tijd vrij te maken voor feedback, leren leerlingen dat schrijven herschrijven is. Maak daarom klasoverstijgende afspraken over de planning en organisatie van het schrijfvaardigheidsonderwijs, met voldoende ruimte voor *peer* feedback.

6. Samenvatting

Samenvattend zal je, als docent. in een les '*peer* feedback' aandacht moeten besteden aan hoe complex goede teksten zijn, zal je je leerlingen moeten motiveren en zal je met ze moeten werken aan 'feedbackvaardigheden', 'veiligheid' en 'vertrouwen'.

Voorwaardelijk om deze lessen te laten slagen, is 'een veilige leeromgeving', 'eigenaarschap van leerlingen' en 'continuïteit door de leerjaren heen'. Hierdoor leren leerlingen schrijven door te herschrijven.

Referenties

Flower, L. & J.R. Hayes (1980). 'Identifying the Organization of Writing Processes'. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated, p. 3-11.

Ronde 8

Bart Devos (a) & Jordi Casteleyn (b)
(a) IVV Sint-Vincentius, Gent
(b) Universiteit Antwerpen
Contact: Bart.devos@ivv-gent.be
Jordi.casteleyn@uantwerpen.be

Improvisatietheater spelen om spreekangst te verminderen

1. Inleiding

Het idee om te moeten presenteren, is voor veel mensen bijna ondraaglijk. Veel leerlingen worden al nerveus op het moment dat de leerkracht nog maar de spreekopdracht geeft. Vaak scoren deze leerlingen ook minder goed. Niet omdat ze inhoudelijk niet sterk genoeg zijn, maar omdat hun spreekangst ervoor zorgt dat ze bijna letterlijk verstijven en minder goed presteren. Een goede presentatietraining focust dus niet enkel op 'lichaamstaal', 'structuur' en 'inhoud', maar moet dus ook die 'spreekangst' aanpakken.

De wetenschappelijke literatuur (Bodie 2010) is duidelijk over wat werkt om spreekangst weg te werken:

- *cognitieve aanpassing*: hierbij vervang je problematische denkbeelden over spreken voor een publiek door een positievere blik;
- *systematische desensibilisatie*: hierbij verander je de onbewuste relatie tussen angst en spreken voor een publiek;
- *vaardigheidstraining*: hierbij focus je op de specifieke vaardigheid van spreken.

Dat laatste gebeurt nu al in zo goed als elke klas. Leerlingen krijgen op regelmatige basis spreekopdrachten en worden op die manier getraind in hun spreekvaardigheid. Maar die oefeningen alleen nemen spreekangst niet weg. We moeten daarnaast ook proberen om hun ideeën over presenteren te wijzigen, zodat ze presenteren niet langer als iets angstaanjagends zien. We willen de negatieve connotaties van een spreekopdracht wegnemen en die vervangen door positieve gevoelens. Hier wordt in de meeste vaardigheidslessen minder aandacht aan besteed.

We dachten dat improvisatie-oefeningen een oplossing konden bieden, omdat improvisatie de drie eerder genoemde strategieën tegelijkertijd omarmt. Bij improvisatie oefen je immers om te spreken zonder dat je echt fouten kunt maken. Meer nog, je merkt al snel dat versprekingen of vergissingen vaak humor veroorzaken, en dat is bij improvisatie vaak iets positiefs. Je wordt je bewust van hoe je spreekt, van je lichaamstaal en stemgebruik, maar op een speelse manier en niet door een evaluatie. Je verlegt grenzen en neemt risico's, maar op een veilige manier. Misschien is het dan wel een goed idee om leerlingen een korte cursus 'improviseren' te geven, om zo hun spreekangst te verminderen.

We wilden dus enkele zaken uittesten:

1. Hebben improvisatie-oefeningen een impact op spreekangst?
2. Hebben improvisatie-oefeningen een impact op spreekvaardigheid?
3. Heeft spreekangst een impact op spreekvaardigheid?

2. Wat deden we?

Om te controleren of improviseren inderdaad een positief effect heeft op 'spreekangst' en 'presentatievaardigheden', stelden we een experiment op.

We lieten twee groepen eerst een vragenlijst rond spreekangst invullen (Hook, Smith & Valentiner 2008) en gaven ze een eerste opdracht. Ze moesten een minuut spreken over een maatschappelijke stelling die ze net voor hun spreekbeurt te lezen kregen (bijvoorbeeld: "We moeten minder vlees eten"; "België moet meer doen om vluchtelingen op te vangen"; "Muziekfestivals zijn te duur"; enz.). We namen deze korte presentaties ook op video op.

Daarna kregen de leerlingen van de eerste groep vier weken lang telkens een improvisatieles van 50 minuten (Fey 2011), terwijl de andere groep de gewone lessen bleef volgen. Die improvisatiesessies startten telkens met een opwarming en met enkele associatieoefeningen om de creativiteit bij de leerlingen aan te wakkeren. Vervolgens kregen de leerlingen verschillende oefeningen waarbij ze werden aangemoedigd om wat risi-

co's te nemen en om hun grenzen te verleggen. Zo leerden ze om, zonder enige voorbereiding, toch vlot enkele minuten te vertellen.

Na die vier weken kregen beide groepen de vragenlijst opnieuw voorgeschoteld en herhaalden we ook de spreekopdracht met de stellingen, zodat we konden vergelijken of de groep die de improvisatielessen had gevolgd wel degelijk meer vooruitgang had geboekt.

Op het einde van het experiment hadden we 64 video's van de spreekopdrachten. Acht ervaren docenten van de Arteveldehogeschool en vijf leerkrachten-in-opleiding van UAntwerpen hebben deze video's gescoord via de online vergelijkende beoordelingstool *D-Pac* (Lesterhuis e.a. 2017). Dat resulteerde in 566 vergelijkingen, wat ongeveer 40 vergelijkingen of 2 uur scoren per beoordelaar betekende. De betrouwbaarheid van de finale ranking van de video's is hoog (.80) en er zijn geen verschillen in beoordeling tussen de docenten en de leraren-in-opleiding.

3. Wat was het resultaat?

We konden geen impact van ons experiment op 'spreekvaardigheid' of 'spreekangst' vaststellen. De groep die geen improvisatie-oefeningen kreeg, had wel zowel bij de start als op het einde van het experiment een lagere score voor 'spreekangst'.

Als we echter kijken naar de relatie tussen 'spreekangst' en 'spreekvaardigheid', duiken er interessantere resultaten op. Voor de interventie voorspelde de spreekangst voor een significant deel de kwaliteit van de spreekvaardigheidsoefening, maar dat kunnen we na de interventie niet meer detecteren. Bovendien voorspelt de kwaliteit van de eerste spreekoefening bijna volledig de kwaliteit van de tweede spreekoefening, maar dat geldt enkel voor de groep die geen improvisatie-oefeningen kreeg. Deze belangrijke relatie kunnen we dus niet bij onze experimentele groep vaststellen. Kortom, in beide groepen is de relatie tussen 'spreekangst' en 'spreekvaardigheid' veranderd.
Is dat omdat de groep zonder improvisatie-oefeningen nu bekend is met deze specifieke oefening? Zien we hier dan het testeffect aan het werk? Of begint de groep van de improvisatie-oefeningen de impact van de interventie te voelen? Er is bij hen namelijk geen link tussen de kwaliteit van de eerste en de tweede spreekoefening. Moeten we hen misschien later nog eens toetsen om de invloed van de interventie echt te kunnen vaststellen? Is hun spreekvaardigheid langzaam aan het verbeteren?

Heeft het onderwerp van de spreekoefening misschien een invloed? Het onderwerp van de spreekoefening is enkel relevant bij de eerste spreekoefening van de groep die later de improvisatie-oefeningen kreeg. Daarenboven verdwijnt dit resultaat bij de tweede spreekoefening, en verklaren 'spreekangst' en 'onderwerp van spreekoefening' dus niet de kwaliteit van de spreekoefening.

4. Conclusie

Voorlopig hebben we dus nog geen staalharde data die aantonen dat improvisatie-oefeningen werken om 'spreekangst' te verminderen en 'spreekvaardigheid' te verbeteren. Toch zijn er enkele resultaten die erop wijzen dat de interventie mogelijk een impact gehad heeft. Ten eerste voorspelt de kwaliteit van de eerste spreekoefening bij de groep met improvisatie-oefeningen niet de kwaliteit van de tweede oefening. Dat is bij de andere groep wel zo. Onderwijs heeft tot doel om het status quo bij leerlingen te veranderen, en dat zien we hier dus gebeuren. Ten tweede verdwijnt de impact van het onderwerp van de oefening bij de groep uit de interventie. Ook hier kunnen we mogelijk invloed van de improvisatie-oefeningen detecteren.

Dit onderzoek leverde boeiende resultaten op, waarmee we verder kunnen. We kunnen de relatie tussen 'spreekangst' en 'onderwerp van oefening' nader bestuderen. Ook kunnen we de interventie langer organiseren, maar dan zal dat buiten de vaste en beperkte uren van het reguliere onderwijs moeten plaatsvinden. Daarnaast kunnen we ook de leerlingen meer aan het woord laten. Hoe hebben zij de interventie ervaren? Misschien is het interessant om hen op de voet te volgen tijdens de interventie.

Referenties

Bodie, G. (2010). "A Racing Heart, Rattling Knees, and Ruminative Thoughts: Defining, Explaining, and Treating Public Speaking Anxiety". In: *Communication Education*, 59 (1), p. 70-105.

Fey, T. (2011). *Bossypants*. New York: Little, Brown and Co.

Hook, J., C. Smith & D. Valentiner (2008). "A short-form of the personal report of confidence as a speaker". In: *Personality and Individual Differences*, 44, p. 1306-1313.

Lesterhuis, M., S. Verhavert, L. Coertjens, V. Donche & S. De Maeyer (2017). 'Comparative Judgement as a Promising Alternative to Score Competences'. In: E. Cano & G. Ion. *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement*. Hershey, PA, USA: IGI Global, p. 119-138.

4. Lerarenopleiding secundair onderwijs

Stroomleider

Heleen Vellekoop (Hogeschool Windesheim, Zwolle)

Ronde 2

Joke van Balen
NHL Hogeschool, Leeuwarden
Contact: j.m.t.van.balen@nhl.nl

"Mag ik u onderbreken?" Over hoe je ruimte voor subjectificatie kunt creëren binnen de vakles Nederlands

1. Inleiding

De afgelopen jaren is omtrent de doelstellingen van ons onderwijs een interessante verschuiving zichtbaar. Uit diverse rapporten en beleidsnotities komt naar voren dat goed onderwijs, naast het overdragen van kennis en vaardigheden (kwalificatie), ook duidelijk gericht moet zijn op de socialisatie én persoonsvorming (subjectificatie) van leerlingen en studenten. Dat laatste doeldomein vormt het uitgangspunt van deze tekst.

De tweedegraads lerarenopleidingen Nederlands in Nederland (en in het bijzonder de lerarenopleiding Nederlands van de NHL Hogeschool) houden zich zeker bezig met onderwijs dat gericht is op de professionele persoonlijke ontwikkeling van de student, maar zijn slechts zijdelings bezig met het vraagstuk hoe ze studenten kunnen leren om in hun toekomstige vakonderwijs aandacht te besteden aan de subjectificatie van hun leerlingen. Tijdens een interactieve lezing op HSN-2017 zullen we, aan de hand van een onlangs gestart onderzoek naar subjectificatie in de lessen Nederlands, bovengenoemd vraagstuk bespreken en worden de eerste ideeën gepresenteerd over mogelijke manieren waarop leraren hun leerlingen kunnen uitnodigen om hun eigen stem te laten horen.

2. Waarom van belang?

Uit internationale vergelijkingen blijkt dat onze leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs goed presteren. Nederland scoort een bovengemiddelde kwaliteit, met gemiddelde financiële inzet – gemeten naar prestaties op de basisvakken en doorstroom naar het hoger onderwijs. Aan de andere kant is ook duidelijk geworden dat het onderwijs in Nederland zich de afgelopen jaren teveel en te eenzijdig heeft gericht op meetbare doelen, in het bijzonder op taal- en rekenprestaties. Er is daardoor opmerkelijk minder aandacht besteed aan het bredere vakaanbod en aan algemene vorming (Onderwijsraad 2015: 3-4). Het tij keert en de focus verbreedt zich nu op zowel de domeinen van kwalificatie en socialisatie als op het domein van persoonsvorming.

Bovengenoemde ontwikkelingen zijn logischerwijs ook zichtbaar in de lerarenopleidingen in Nederland.
Ook in het rapport 'Opleiden voor de toekomst, Lerarenopleidingen 2015-2018' worden de drie doeldomeinen 'kwalificatie', 'socialisatie' en 'subjectificatie' benoemd als na te streven doelen en zie je een verandering wat betreft de focus binnen het onderwijs. Rond de eeuwwisseling lag het accent in de lerarenopleiding op het opdoen van werkervaring uit de praktijk (opleiden in de school). Enkele jaren later verschoof een deel van de aandacht naar kennisverwerving (zo is er in die tijd onder andere een landelijke kennisbasistoets ingevoerd). De laatste jaren zien we dat het gebied van de persoonlijke professionaliteit en professionele persoonlijkheid meer aandacht krijgt. '*Bildung*', 'subjectwording' en 'persoonsvorming' zijn trefwoorden van de laatste tijd (Vereniging Hogescholen 2015: 10).

3. Multidimensionaliteit

De opvatting over de drie doeldomeinen binnen het onderwijs steunt op de onderwijsfilosofie van pedagoog Gert Biesta. Biesta stelt dat goed onderwijs samenvalt met drie functies van onderwijs: 'kwalificatie', 'socialisatie' en 'subjectificatie'. Biesta noemt dit de multidimensionaliteit van het doel van onderwijs. Alle keuzes die we maken binnen het onderwijs hebben een mogelijke impact op ieder van deze drie doelen. Daarom is het van belang dat we nadenken over alle drie de domeinen als we ons bezighouden met het formuleren van onderwijsdoelen en met het invullen van vakdidactiek. We moeten er dus voor zorgen dat we niet alleen onze pijlen richten op het kwalificatiedomein, want dat leidt tot scheefgroei (Biesta 2015: 188-189).

In de lerarenopleiding Nederlands van de NHL Hogeschool zie je de drie doeldomeinen van Biesta terug in het curriculum: er is een leerlijn 'kwalificatie', die gericht is op de (vak)didactische bekwaamheid (kennisbasis, vakdidactische vaardigheden, visievorming), een leerlijn 'socialisatie', die gericht is op docentcompetenties (indruk van praktijk, generieke kennisbasis, zelfstandig leren lesgeven) en een leerlijn, gericht op de persoonlijke professionele ontwikkeling, vaak in de vorm van studieloopbaanbegeleiding (reflecteren, zelfkennis opdoen, zelfsturing ontwikkelen). Dat neemt niet weg dat toekomstige leraren echter nog te weinig leren hoe zij zelf in hun toekomstige praktijk, binnen hun vakonderwijs, aandacht kunnen besteden aan het stimuleren van subjectiviteit bij hun leerlingen. Na een oriëntatieronde bij de lerarenopleidingen in Nederland blijkt dat de lerarenopleiding van de NHL Hogeschool hierin niet uniek is. Ook bij andere lererenopleidingen in Nederland leeft dit vraagstuk.

4. Subjectificatie

Voordat gekeken kan worden naar hoe je ruimte kunt leren maken voor het verschijnen van subjectiviteit bij leerlingen, is het goed om te kijken naar wat subjectiviteit als begrip inhoudt. Subjectiviteit komt tot uiting in de momenten waarop zichtbaar wordt wie jij als mens bent. Dat zijn de situaties waarin helder wordt waarom jij uniek en bijzonder bent ten opzichte van de ander. Als mens op zich zijn we niet uniek en we zijn ook niet enig in onze soort. Echte uniciteit komt pas tot uiting in wat iemand zegt of doet tijdens de momenten waarop het erop aankomt: wanneer je als mens in vraag wordt gesteld door iemand anders, wanneer er een beroep op je wordt gedaan, wanneer aan *jou* en aan niemand anders een vraag wordt gesteld en het erom gaat wat *jij* te zeggen hebt (Levinas 1989: 107). De filosoof Hannah Arendt zegt hierover in haar werk, *De menselijke conditie*, dat door middel van ons spreken en handelen zichtbaar wordt hoe we van elkaar verschillen: "Spreken en handelen openbaren deze unieke gevarieerdheid. Daarin onderscheiden mensen zich van elkaar, in plaats van alleen maar anders of verschillend te zijn; daarin verschijnen mensen aan elkaar, niet als fysieke objecten, maar als mensen" (Arendt 2017: 161).
Het bijzondere is dat we volgens filosoof Hannah Arendt bij momenten van subjectiviteit van tevoren niet weten *wie* we laten zien: "Het is niet een vaststaande, statische identiteit die naar buiten komt als ons een vraag wordt gesteld. We weten immers niet van te voren welke vraag ons wordt gesteld, door wie, in welke context, wat ik daarop precies ga antwoorden én hoe de ander daar weer op gaat reageren" (Arendt 2017: 164).

Het 'lastige' van subjectificatie is dat je er altijd andere mensen voor nodig hebt. Je bent afhankelijk van de ander, terwijl je tegelijkertijd niets van de ander kunt verwachten: je kunt een vraag of een antwoord niet afdwingen, er is geen automatische wederkerigheid, enz. Arendt betoogt: "Omdat de handelende persoon altijd optreedt te midden van en met betrekking tot andere handelende personen, is hij nooit alleen slechts iemand die 'doet' maar, altijd tegelijkertijd ook iemand die 'ondergaat'" (Arendt 2017: 174). Elke handeling brengt een reactie met zich mee, maar je weet van tevoren niet wat voor reactie dat zal zijn. Het is een proces dat elke keer nieuwe processen op gang brengt, met onbekende afloop.
Biesta zeg hierover in zijn werk, *Het prachtige risico van onderwijs*: "Precies in de mate waarin de relatie tussen de ander en mij niet wederkerig is, ben ik onderworpen aan de ander, en het is op deze manier dat mijn subjectiviteit mogelijk wordt. In deze zin kunnen we zeggen dat mijn subjectiviteit is gelegen in mijn onderwerping aan de ander" (Biesta 2015: 38-39).

5. Vertaalslag naar het onderwijs

Om subjectificatie binnen het onderwijs te kunnen nastreven, is het in ieder geval van belang dat leerlingen de kans krijgen om elkaar ontmoeten, zodat ze met elkaar in gesprek kunnen gaan. Alleen via de ander kan de leerling ontdekken wie hij zelf is. Dat betekent dat de leraar ruimte moet maken in zijn lessen voor interactie tussen de leerlingen. De vraag is: hoe doe je dat? En wat voor soort interactie is daarvoor nodig? Immers, niet alle vormen van interactie in de klas nodigen leerlingen uit om hun eigen stem te laten horen.
Tijdens deze interactieve lezing zullen we verkennen op welke wijze inzichten vanuit het perspectief van dialogisch leren kunnen bijdragen aan het stimuleren van subjectiviteit bij leerlingen. We kunnen leerlingen niet forceren om zichzelf te laten horen, maar we kunnen als leraren wel de ruimte creëren waardoor het mogelijk wordt dat een leerling zijn eigen unieke stem laat horen.

Referenties

Arendt, H. (2017). *De menselijke conditie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culumborg: Uitgeverij Phronese.

Levinas, E. (1989). 'Ethics as First Pholosophy'. In: S. Hand (red.). *The Levinas Reader*. Oxford: Blackwell, p. 76-86.

Onderwijsraad (2015). 'Meerjarenagenda 2015-2020, werkprogramma 2016'. Den Haag: Onderwijsraad.

Vereniging Hogescholen (2015). 'Opleiden voor de toekomst, Lerarenopleidingen 2015-2018'. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Ronde 4

Corina Breukink & Huub van den Bergh
Universiteit Utrecht
Contact: c.i.a.breukink@uu.nl

Hoe begrijpen en lezen beginnende literatuurlezers poëzie in vergelijking met proza? Over hun tekstbegrip, leesaanpak en leeservaringen

1. Inleiding

We weten weinig over de manier waarop jongeren in een onderwijscontext poëzie lezen en begrijpen (Burke, Fialho & Zyngier 2016: 2-3; Peskin 2007: 3; Peskin 2010: 78; Zapruder 2017). We weten en ervaren wel dat er (ook) onder beginnende literatuurlezers vaak weerstand is tegen het genre, omdat de opvatting of ervaring is dat gedichten moeilijk en onbegrijpelijk zijn (Demets & Lauwers 2016; De Pourcq 2005: 1; Peskin 2011: 42-43, Terryn 2014: 168). De vragen kunnen gesteld worden in hoeverre een beginnende literaire lezer een gedicht zou moeten kunnen begrijpen en in hoeverre dat ander leesgedrag vergt in vergelijking met het lezen van bijvoorbeeld een krantenartikel.

In de havo/vwo-bovenbouw en in de derde graad aso blijkt het huidige poëzieonderwijs vooral gericht te zijn op het leren toepassen van poëzietechnische aspecten ('gedichtenanalyse', 'dichtvormen') en literair-historische kenmerken op gedichten (eindtermen Nederlands van de derde graad aso 2012; Oberon 2016: 6 en 10). Tegelijkertijd wordt een motiverende en effectieve poëziedidactiek bepleit, waarin de aandacht wordt verlegd van de tekst naar de lezer en van de vorm naar de inhoud (Demets & Lauwers 2016: 160; De Pourq 2005: 1; Meesterschapsteams Nederlands 2014: 1; Oberon 2016: 12).

2. Opbrengsten uit onderzoek naar het lezen van literaire teksten

Onderzoek naar het literaire lezen in de onderwijspraktijk is beperkt en voornamelijk gericht op het lezen van korte verhalen (Burke, Fialho & Zyngier 2016; Hakemulder 2011; Janssen e.a. 2012). Kennis over de interactie tussen individuele beginnende poëzielezers en gedichten is zeer beperkt (Hanauer 2001: 109; Peskin 2007: 22; Peskin 2011: 49). Deze kennis is wenselijk, omdat deze ons kan informeren over een poëziedidactiek die leerlingen in de havo/vwo-bovenbouw en in de derde graad aso kan leren

relateren aan de inhoud van gedichten, waardoor hun poëziebegrip vergroot. Dat is ook wenselijk, omdat het lezen en begrijpen van poëzie, naast een cognitieve, ook een (sterk) affectieve component kent (Eva-Wood 2008; Peskin 2011: 43).

Tekstbegrip is een complex proces, *requiring the involvement of many different components, relying upon many different kinds of information, and yielding complex mental representations* (Kintsch & Rawson 2011: 225). De lezer probeert tijdens het leesproces, op verschillende niveaus, een mentale representatie te maken van wat hij leest. Kintsch onderscheidt in het leesproces drie niveaus: de '*surface-based representation*', de '*text-based representation*' en de '*situation model representation*'. De oppervlakkige mentale representatie staat voor de letterlijke woorden en frases die in de tekst worden genoemd. De representatie op het tekstuele niveau bevat de betekenis van de woorden, de frases, de zinnen en hun onderlinge relaties, zoals deze expliciet in de tekst staan. Een situatiemodel is een geïntegreerd, coherent beeld van de betekenis van een tekst, waaraan de lezer zijn eerder verworven kennis verbindt, afhankelijk van de doelstellingen die hij heeft met het lezen van de tekst (Kintsch & Rawson 2005: 210-211). Situatiemodellen worden daarom geassocieerd met 'diep lezen' (Kintsch & Rawson 2005: 211; Zwaan & Radvansky 1998).

Literaire teksten onderscheiden zich van zakelijke teksten doordat ze open en meerduidig zijn, wat betekent dat veel onverteld blijft en dat ze meerdere betekenislagen hebben (Janssen, Broekkamp & Smallegange 2006: 7). Deze eigenschappen gelden voor gedichten nog meer dan voor literaire, verhalende teksten, wat de aanname rechtvaardigt dat het begrijpen van gedichten een nog complexer proces is.

3. Verkennende studie naar verschillen in tekstbegrip en leesgedrag voor poëzie en proza

In een gecontroleerde klassensetting hebben eerstejaars voltijdstudenten aan de bachelorlerarenopleiding Nederlands acht korte, redelijk complexe (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen 2008: 21-23) verhalende prozateksten en gedichten gelezen, waarover ze enkele begripsvragen moesten beantwoorden. De teksten waren geanonimiseerd en informatie over het genre was niet gegeven. Op grond van de geanalyseerde testscores, zijn een 'sterke', een 'gemiddelde' en een 'zwakke' lezer bevraagd over 'leesaanpak', 'leeservaringen' en 'leesbegrip'.

Uit de testresultaten bleek overtuigend dat de studenten de prozateksten (actuele krantenartikelen en zeer korte verhalen) beter begrepen dan de gedichten. Interviewdata van een sterke, een gemiddelde en een minder sterke lezer lieten bovendien zien dat poëzie, na een eerste lezing, een sterk vervreemdend effect had, waardoor de studenten werden gestimuleerd om de gedichten vaker te lezen dan de prozateksten. Dat leid-

de echter niet per se tot een dieper of beter begrip van de tekst: deze studenten konden zich moeilijk voorstellen wat de situatie in de gedichten zou kunnen zijn en hoe zij de gedichten zouden kunnen begrijpen. Verder bleek dat deze studenten voor zowel verhalende teksten als voor de gedichten een vergelijkbare leesaanpak hadden. Een sterke lezer liet echter zien hoe zij van een redelijk complex gedicht, 'Mijn grootvader kon…', een coherente betekenis kon modelleren, waarbij zij gebruikmaakte van eigen associaties. Deze voorstelling van zaken zou in een poëzietoets 'fout' worden gerekend, terwijl dit wel is wat beginnende poëzielezers doen: een situatiemodel maken op grond van de 'informatie' uit de tekst, aangevuld met eigen kennis, ervaringen en associaties.

Tot nu toe werd het situatiemodel vooral onderzocht in relatie tot het lezen van incomplete, zakelijke en/of narratieve teksten. Met ons onderzoek hopen we nieuwe kennis te kunnen genereren over de manier waarop beginnende literaire lezers authentieke poëzie lezen en begrijpen en in hoeverre hun lezen van poëzie leidt tot het modelleren van meerdere situatiemodellen, gezien de sterke ambiguïteit van deze teksten. In relatie hiermee onderzoeken we hoe en waar begrip en eventuele belemmeringen ontstaan tijdens het lezen van gedichten.

In een vervolgstudie onder leerlingen in de havo/vwo-bovenbouw onderzoeken we hun leesgedrag en het effect ervan op het begrip van een gelezen tekst, d.i. een gedicht of verhalende prozatekst.

In deze interactieve presentatie willen we kort de opbrengsten van deze studie met u delen, kleine didactische interventies uittesten en ten slotte kort uw mening en ervaringen inventariseren.

Referenties

Breukink, C., H. van den Bergh & T. Janssen (in voorbereiding). "Praise of error: Differences in the way freshmen comprehend narrative prose and poetry".

Burke, M., O. Fialho & S. Zyngier (eds.) (2016). *Scientific approaches to literature in learning environments*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Demets, P. & H. Lauwers (2016). "'Leven in een huis als in een lichaam'. Thuiskomen in gedichten.Suggesties voor poëzielessen in de derde graad". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Nevelland Graphics, p. 159-164.

Eva-Wood, A. (2008). "Does feeling come first? how poetry can help readers broaden their understanding of metacognition". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51 (7), p. 564-576.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met*

taal en rekenen: hoofdrapport. Enschede: SLO.

Janssen, T., M. Braaksma, G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (2012). Flexibility in reading literature: Differences between good and poor adolescent readers. *Scientific Study of Literature*, 2 (1), p. 83-107.

Janssen, T., H. Broekkamp & E. Smallegange (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven: Een onderzoek*. Amsterdam: Stichting lezen.

Kintsch, W. & K.A. Rawson (2005). 'Comprehension'. In: M.J. Snowling & C. Hulme (eds.). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, p. 209-226.

Meesterschapsteams Nederlands (2016). 'Manifest Nederlands op School'. Online raadpleegbaar op: https://vakdidactiekgw.nl/wpcontent/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf.

Nicolaas, M. & S. Vanhooren (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen: een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Peskin, J. (2010). "The development of poetic literacy during the school years". In: *Discourse Processes*, 47 (2), p. 77-103.

Peskin, J. (2007). "The genre of poetry: Secondary school students' conventional expectations and interpretive operations". In: *English in Education*, 41 (3), p. 20-36.

Peskin, J. (2011). 'The social and educational benefits of the scientific study of literature: From picture books to poetry'. In: F. Hakemulder (red.). *De stralende lezer: Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*, p. 25-53. Delft: Eburon. Stichting Lezen Reeks 17.

Pourcq, M. De (2005). 'Poëzie en onderwijs: Woord vooraf'. In: *Dossier Poëzie en Onderwijs. Canon*. Brussel: Cultuurcel Departement Onderwijs. Online raadpleegbaar op: https://www.bruuttaal.nl/files/dossier20onderwijs-poezie1.pdf.

Terryn, D. (2014). "Pleidooi voor (poëzie)onderwijs. Poëzie is overal…of nergens". In: A. Mottart & S.Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 168-171.

Zapruder, M. (2017). "Understanding poetry is more straightforward than you think". In: *New York Times Book Review* (10 July 2017). Online raadpleegbaar op: https://www.nytimes.com/2017/07/10/books/review/understanding-poetry-is-more-straightforward- than-you-think.html?mcubz=0.

Ronde 5

Esther Arrindell (a) & Gerdineke van Silfhout (b)
(a) Hogeschool Windesheim, Zwolle
(b) Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, SLO, Enschede
Contact: e.arrindell@windesheim.nl
g.vansilfhout@slo.nl

Fictie- en literatuuronderwijs formatief ingestoken: de aanpak in de lerarenopleiding als voorbeeld

1. Inleiding

Op de Pabo gaat de eerste module voor de eerstejaarsstudenten over jeugdliteratuur en leesbevordering. Eén van de opdrachten is: "Lees tien boeken van de lijst jeugdliteratuur". Voor een aantal studenten zal dat geen enkel probleem zijn, leesbeesten als ze zijn. Maar er zijn er ook die al tijdens de introductie zeggen: "Ik heb niet zo veel met lezen!". Dan rijst de vraag hoe je beide groepen kunt prikkelen en stimuleren, inspireren en aanmoedigen om zich verder te ontwikkelen als lezer. En hoewel je aan de ene kant studenten wilt motiveren om te lezen en het leesplezier voorop wilt stellen, geef je daar als docent, in ons prestatiegerichte systeem, ook een oordeel over.

2. Beoordelen

Hoe beoordeel je op een zinvolle manier het lezen van deze studenten? Is het terecht dat de goede lezer afrondt met 'een uitmuntend', terwijl het lezen van tien boeken geen enkele uitdaging vormt? En is het terecht dat de student die zelden uit zichzelf een boek pakt nu een krappe voldoende krijgt en afrondt met 'gelukkig, dit is achter de rug'? Dat voelt natuurlijk niet goed, maar hoe moet het dan wel? En hoewel deze casus de gang van zaken op de Pabo illustreert, had er ook primair of voortgezet onderwijs kunnen staan, of hadden we ons verhaal kunnen ophangen aan de reële situatie waarbij studenten een boek moeten lezen voor het houden van een spreekbeurt in groep 6 of acht boeken moeten lezen voor de lijst in havo-4/5 of twaalf in vwo-4/5/6.

3. Formatieve evaluatie

Sinds een aantal jaren is er meer aandacht voor een betere balans tussen summatieve toetsing en formatieve evaluatie. Bij formatieve evaluatie ligt de nadruk op het vor-

mende aspect van de evaluatie en wordt de student betrokken bij zijn eigen leren. Daar zijn al veel mooie voorbeelden van te geven. Kijk eens mee bij de taallessen rondom gespreksvaardigheid van juf Elizabeth in groep 7. De leerlingen hebben geleerd dat je, om goed bij te dragen aan een groepsgesprek, door moet gaan op de ideeën van de ander. Voor de laatste tien minuten heeft Elizabeth vier meerkeuze- en korteantwoordvragen voorbereid: twee over de behandelde lesstof en twee over de stof voor de volgende les. Haar leerlingen hebben standaard een wisbordje en *whiteboard*stift op hun tafel liggen. Elizabeth laat op het digibord een filmfragment zien waarin een groepsgesprek wordt gevoerd tussen enkele leeftijdsgenoten. Dan presenteert ze de eerste vraag op het digibord:

Hoe gaat leerling X door op het idee van leerling Y in dit voorbeeld? a. door hem vragen te stellen om hem zo beter te begrijpen b. door een voorbeeld aan te dragen bij het idee van de ander c. door uitleg en een argument te geven bij het idee van de ander

De leerlingen lezen de vraag, schrijven op hun wisbordje de letter van hun gekozen antwoord en steken deze allemaal tegelijk in de lucht. Dan aan u de vraag: waarvan is hier sprake?

a. van een formatieve vraag b. van een summatieve vraag c. Ik weet het niet zeker en gok a. d. Ik weet het niet zeker en gok b.

Heeft u gekozen voor antwoord a, c of d, lees dan eerst de informatie onder het kopje ‘Formatieve evaluatie in een notendop’. Heeft u a geantwoord, dan weet u zeer waarschijnlijk al meer over formatieve evaluatie en kunt u verder lezen.

4. Formatieve evaluatie in een notendop

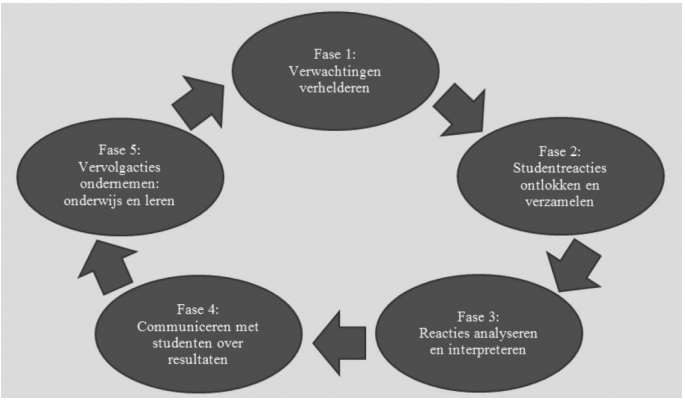
In tegenstelling tot summatief toetsen (toetsen als eindmeting, om te bepalen wat een leerling kan), heeft formatieve evaluatie als primair doel (a) leerlingen inzicht geven in hun eigen leerproces en (b) onderwijs op maat geven. Toetsen met een formatieve functie zorgen ervoor dat de docent:

- helder heeft waar de leerling naartoe werkt (*feed up*);
- een goed beeld krijgen van waar de leerling staat (*feedback*);
- weet hoe hij de leerling naar de gewenste situatie kan leiden (feed forward).

Doordat Elizabeth aan het einde van haar les twee vragen stelt over de behandelde stof en twee over de te behandelen lesstof, krijgt ze inzicht in waar haar leerlingen staan in hun leerproces. Hebben ze de behandelde stof voldoende begrepen? Kunnen ze de lesstof ook toepassen (analyseren van filmfragment)? Kan zij de volgende les inderdaad aan nieuwe lesstof beginnen? Hebben slechts enkele leerlingen extra instructie nodig? Enz. Op basis van de uitkomst is het voor Elizabeth mogelijk om in te spelen op wat haar leerlingen nodig hebben en om eventueel haar lesinstructies en leeractiviteiten de volgende les bij te stellen.

5. Terug naar lezen in de lerarenopleiding

Zeker bij een onderwerp als 'lezen', waar leesplezier en motivatie een belangrijke rol spelen, kan formatieve evaluatie goede aanknopingspunten bieden om de studenten 'eerlijk' en zinvol te begeleiden. Het raamwerk van formatieve evaluatie, zoals Baartman & Gulikers (2017) in hun reviewstudie presenteren, is in de module 'Jeugdliteratuur en leesbevordering' het kader om studenten te begeleiden en verder te helpen in hun ontwikkeling als lezer. Baartman & Gulikers onderzochten in hoeverre docenten in staat zijn om formatief evalueren in hun eigen beroepspraktijk vorm te geven. Dat deden ze aan de hand van een cyclisch model met vijf stappen (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – De formatieve toetscyclus volgens Baartman & Gulikers (2017).

Bij iedere fase in deze cyclus horen typische docentgedragingen en formuleren de onderzoekers heldere handvatten voor wat je als docent kunt doen om je studenten (of leerlingen) te begeleiden. De onderzoekers vinden dat met name fase 1 (verhelderen van verwachtingen) en fase 5 (vervolgacties ondernemen) vaak worden overgeslagen, terwijl die juist zo van belang zijn om vanuit het huidige moment de blik te verleggen naar leerlijnen en ontwikkeling over een langere periode.

6. … en de cursus 'Jeugdliteratuur en leesbevordering'

Tijdens de cursus doorlopen studenten continu de vijf fasen uit het cyclisch model, waarbij fase 1 en fase 5 extra nadruk krijgen. Hieronder werken we een voorbeeld van fase 1 verder uit. Het verhelderen van verwachtingen (leerdoelen en succescriteria) is namelijk cruciaal om het verdere leren daadwerkelijk vorm te geven. Maar tegelijkertijd blijkt uit onderzoek en uit onze ervaringen dat studenten (en leerlingen) zich slecht bewust zijn van de leerdoelen van een vak. De docent noemt ze aan het begin van een periode, studenten kunnen ze raadplegen in een studiewijzer, maar daar blijft het vaak bij. Bij het vormgeven van deze fase voor studenten is het van belang om ervan bewust te zijn dat er onder de studenten leesbeesten zijn, maar dat er ook studenten zijn met een leesfobie, zoals hierboven al genoemd. In de workshop zullen we daarom inzoomen op het werk van Cornelissen (2016), waarin vier dimensies worden beschreven waarop je literaire competenties van een lezer kunt bespreken: 'de beleving', 'de interpretatie', 'de beoordeling' en 'het narratief begrip'. Voor elk van deze vier dimensies heeft zij vier ontwikkelniveaus beschreven. Met de studenten bespreken we het raamwerk. Daarnaast maken de studenten een zelfevaluatie (een vorm van *self assessment*): waar sta je op deze vier dimensies? Vervolgens bepalen we samen wat voor eenieder een uitdagend doel is om tijdens de module van zeven weken naartoe te werken. Naast algemene, voor iedereen geldende doelen (bijvoorbeeld het lezen van literatuur bij leesbevordering) zijn er dus ook doelen die kunnen verschillen, zodat zowel de gevorderde als de beginnende lezer een passend perspectief heeft.

7. Tot slot

De effecten en ervaringen van deze formatieve aanpak lichten we verder toe tijdens de workshop. Daarnaast worden alternatieve manieren besproken om formatief evalueren in te zetten bij het stimuleren van lezen bij studenten.

Referenties

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.* Stichting Lezen Reeks deel 27. Delft: Eburon.

Gulikers, J. & L. Baartman (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatieve toetspraktijken met effect. Wat DOET de docent in de klas?* Den Haag: NRO-PPO dossier 405-15-722.

Ronde 7

Jolien Brussen & Floor van Renssen
Hogeschool Windesheim, Zwolle
Contact: j.brussen@windesheim.nl
f.van.renssen@windesheim.nl

Verhalen en gevoelige gesprekken in de klas. Een uitdaging voor het opleiden van leraren Nederlands

1. Inleiding

Veel docenten vragen zich af hoe ze moeten omgaan met controversiële onderwerpen in de klas, nu de maatschappelijke polarisatie toeneemt. Een belangrijke taak van het onderwijs in een tijd van polarisatie is het aanleren van vaardigheden om met inlevingsvermogen naar elkaar te luisteren en om elkaar te vinden in het gesprek (Hess 2015). In de lerarenopleiding Nederlands onderzoeken we hoe we docenten kunnen voorbereiden op deze taak door gesprekken te voeren aan de hand van verhalen voor jongeren. Een van de doelen van literatuuronderwijs in de tweedegraads lerarenopleiding is de professionele ontwikkeling van leraren-in-opleiding tot leesdocenten die, met enthousiasme, verhalende en literaire teksten naar beginnende lezers brengen. Daarnaast dienen ze bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling en de burgerschapsvorming van hun leerlingen. Door te lezen, ontwikkelen hun leerlingen inlevingsvermogen en kritisch denken. Zo kan literatuuronderwijs helpen bij leren samenleven (Leeman 2016).

Dat vraagt om een aanpak waarbij studenten van de lerarenopleiding in eerste instantie zélf een dergelijke ontwikkeling doormaken. Een goede leesdocent is zelf een enthousiaste lezer, die heeft ervaren hoe lezen jou als persoon kan helpen (Applegate & Applegate 2014). In het literatuuronderwijs van de lerarenopleiding Nederlands op Windesheim staat, naast leesplezier, de persoonlijke, professionele ontwikkeling van docenten voorop. Het is ons doel om leraren op te leiden die weten dat elke vorm van onderwijs óók altijd vormend is, en dat er in elke les kansen zijn om bij te dragen aan persoonlijke ontwikkeling. Deze leraren gaan kansen om maatschappelijk controversiële onderwerpen te bespreken niet uit de weg, maar grijpen die (Eidhof & Kruiter 2016). Juist in het literatuuronderwijs liggen die kansen voor het oprapen, omdat literatuuronderwijs kan bijdragen aan het verhogen van empathie. Zoals John Dewey in 1920 al verwoordde, dient de ervaring van de leerling centraal te staan in het literatuuronderwijs, zoals in ál het onderwijs, en dient literatuuronderwijs aan te sluiten bij de ervaring en de leefwereld van de leerling, om hem of haar voor te bereiden op het échte leven (Dewey 1897).

2. Ervaringsgerichte literatuurdidactiek

Uit onderzoek blijkt dat invloedrijke leraren op het gebied van leesmotivatie vooral uitgaan van de beleving van teksten, van henzelf én van hun leerlingen (Applegate & Applegate 2004; Schrijvers e.a. 2016). De meest invloedrijke leesdocenten zijn de docenten die hun liefde voor lezen overdragen op hun leerlingen. Deze houding wordt door Rosenblatt de '*aesthetic stance*' genoemd: het literatuuronderwijs wordt ingericht rondom de emotionele, cognitieve, intellectuele én creatieve beleving van de lezer. Daar tegenover staat de '*efferent stance*', een leeshouding die vooral is gebaseerd op informatieoverdracht. Docenten die uitgaan van een esthetische benadering creëren meer leesplezier bij hun leerlingen (Applegate & Applegate 2004: 555; Rosenblatt 1978). Het blijkt dat gepassioneerde lezers aangeven emotioneel bij teksten betrokken te zijn, terwijl minder geïnteresseerde lezers eerder geneigd zijn tot een 'efferente benadering'. Emotionele betrokkenheid bij een tekst is dan weer een voorwaarde om empathie te ontwikkelen (Bal & Veltkamp 2013). In een ervaringsgerichte benadering van literatuuronderwijs is dan ook veel ruimte voor gesprek over de emotionele en cognitieve beleving van studenten, leerlingen én docenten bij een fictietekst.

De aanpak voor het voeren van boekgesprekken van Aidan Chambers (2012) past hier heel goed bij. Leerlingen die in gesprek gaan over hun leeservaringen, zonder zich zorgen te maken over of ze wel het 'juiste' antwoord geven, kunnen hun beleving van een tekst verdiepen en hun denken aanscherpen. Omdat verhalen een eigen wereld oproepen, creëren ze een veilige manier om te praten over onderwerpen die veel tegenstellingen kunnen oproepen binnen een klas. Via identificatie met de personages kan het gesprek over kwesties als 'discriminatie', 'politiek' en 'sociale problemen' genuanceerder gevoerd worden dan zónder een verhaal. Het boekgesprek is daarmee geen luxe of ontspanningsactiviteit, maar een kernactiviteit in de les Nederlands. Helaas wordt die kerntaak te vaak vergeten, zoals schrijver Alex Boogers (2016) stelde in zijn schotschrift *De lezer is niet dood*.

3. Boekgesprekken in de lerarenopleiding

In de cursus 'Jeugdliteratuur' aan de lerarenopleiding staan zulke boekgesprekken wél centraal. Studenten Nederlands oefenen in het voeren van gesprekken vanuit oprechte aandacht voor wat leerlingen over een tekst te zeggen hebben. Die oefening is nodig, want voor sommige docenten (in opleiding) is het moeilijk om hun eigen opvattingen over lezen, teksten én leerlingen opzij te zetten en los te komen van een rol, waarin zijzelf spil zijn in het gesprek. Eén van de doelen van dit soort gesprekken is dat de belevingswereld van leerlingen wordt verruimd; dat er íets in hun perspectief op zichzelf, op anderen of op de wereld begint te verschuiven. Dat kan al gebeuren door louter de tekst te lezen, maar ook door te horen wat medeleerlingen van een tekst vinden. Juist

wanneer momenten van 'wrijving' tussen leerlingen ontstaan (door een verschillende beleving, ervaring en inzicht), kunnen er duurzame leerervaringen ontstaan (Beach et al. 2016; Didau 2015). Deze boekgesprekken worden gevoerd rondom een bepaald genre uit de jeugdliteratuur, zoals 'oorlogsverhalen' en 'griezelverhalen'. Studenten oefenen met medestudenten en voeren het gesprek vervolgens uit in hun stageklas.

Drie jaar achter elkaar vroegen we studenten om te reflecteren op wat deze gesprekken betekenden voor hun ontwikkeling tot docent Nederlands. Wat betreft hun professionele ontwikkeling hebben de studenten ondervonden dat de boekgesprekken motiverend en activerend werken. Daardoor zijn ze zich bewust geworden van de positieve effecten van praten over teksten tijdens de les. De studenten hebben aannames over het leesgedrag van hun leerlingen los gelaten. Zo heeft Willemijn ontdekt dat het niet waar is dat alle jongeren een hekel hebben aan lezen: "Ik kwam er tijdens het boekgesprek achter dat mijn leerlingen in de vmbo-basisklas helemaal niet zo'n hekel aan lezen hebben als ik dacht". Door hun eigen ervaring met de gesprekken, werden studenten zich bewuster van wat ze als leesdocent kunnen doen aan de leesmotivatie van hun leerlingen. Als hun eigen visie op teksten zo kan veranderen, dan is dat ook bij leerlingen mogelijk, beschrijft Jelle: "Dat je vaak van een boek of een genre een bepaald vooroordeel hebt […]. Maar omdat dat bij mij veranderd is, zag ik dat dat ook heel erg goed bij mijn leerlingen verandert; dat dat heel makkelijk kan veranderen".

4. Gesprekken over 'andere culturen'

Uit de reflecties blijkt dat de meeste 'wrijving' ontstond in de gesprekken over het genre 'andere culturen'. Het lezen van verhalen over cultuurverschillen in de samenleving bleek steeds weer te leiden tot gesprekken waarin onderlinge verschillen in afkomst, religie, normen en waarden én maatschappelijke visies op een begripvolle wijze werden besproken. In het voorjaar van 2017 voerden studenten een gesprek over *Polleke* van Guus Kuijer. Een Afghaanse student koos deze tekst om met haar medestudenten in gesprek te gaan over haar leven als moslim in Nederland. Vervolgens ontstond een gesprek tussen christelijke studenten en moslimstudenten over gedragsregels en ouderlijk gezag in hun religieuze opvoeding. Ze ontdekten veel verschillen, maar ook overeenkomsten. Eén van de studenten schreef het volgende over dit gesprek: "Wat mij het meest is bijgebleven is het gesprek over andere culturen. Er kwamen zoveel vragen los bij heel veel klasgenoten en bij mijzelf. Ik vond het heel bijzonder dat we door een gelezen verhaal zo'n diepgaand gesprek kregen".

Student Emily beschrijft dat ze heel veel bewondering heeft gekregen voor boeken waarin cultuurverschillen een rol spelen: "Je kan je veel beter inleven in een andere cultuur door een boek te lezen dan door bijvoorbeeld een artikel. Door hoe twee klasgenoten dit genre behandelden, ben ik wel anders gaan kijken naar de wereld en ook

naar andere personen. Respect voor bijvoorbeeld mensen met een ander geloof of andere nationaliteit had ik altijd al. Maar inlevingsvermogen is iets anders dan respect. Door deze module heb ik mij geprobeerd in te leven in zulke mensen. Dat is lastig, maar wel goed".

Dat deze gesprekken daadwerkelijk leiden tot momenten van duurzaam leren, blijkt uit het feit dat studenten in literatuurmodules in latere jaren van hun studie spontaan refereren aan de boekgesprekken die ze bij deze eerstejaarscursus hebben gevoerd.

Tijdens de workshop zullen we onze aanpak uitvoeren met de deelnemers, zodat zij zelf direct aan de slag kunnen met boekgesprekken over culturele diversiteit.

Referenties

Applegate, A.J. & M. Applegate (2004). "The Peter effect: Reading Habits and attitudes of preservice Teachers". In: *International Reading Associaton,* 53 (3), p. 554-563.

Bal, M. & M. Veltkamp (2013). "How does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation". In: *PLOS ONE*, 8 (1), p. 1-12.

Beach, R. e.a. (2016). *Teaching Literature to adolescents*. New York: Routledge.

Boogers, A. (2016). *De lezer is niet dood. Schotschrift*. Amsterdam: Podium.

Chambers, A. (2012). *Leespraat. Vertel eens! / De leesomgeving*. Leidschendam: NBD Biblion.

Dewey, J. (1897). 'Mijn pedagogische geloofsbelijdenis'. In: J. Berding (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk.* Amsterdam: Uitgeverij SWP, z.p.

Didau, D. (2015). *What if everything you knew about education was wrong*. Williston: Crown House Publishing Company.

Eidhof, B. & A.J. Kruiter (2016). *Consensusdoelen in het Nederlandse burgerschapsonderwijs. Een verkenning*. Eefde: Instituut voor Publieke Waarden.

Hess, D.E. & P. McAvoy (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.

Leeman, Y. (2016). "Met verhalen stevig in de superdiverse wereld komen staan". In: *Pedagogiek in Praktijk*, 21 (juni), p. 23-26.

Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Schrijvers, M. e.a. (2016). “Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen havo-vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), p. 3-13.

5. Hoger onderwijs

Stroomleiders

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)
Tine Van Houtven (Thomas More Hogeschool, Antwerpen)

Ronde 1

Lieve De Wachter & Jordi Heeren
Instituut voor Levende Talen, Leuven
Contact: Lieve.DeWachter@kuleuven.be
Jordi.heeren@kuleuven.be

Noteervaardigheden in het eerste jaar aan de universiteit. Hoe meten we het en wat is de verhouding tot lees- en woordenschatvaardigheden?

In deze presentatie onderzoeken we de noteervaardigheid van eerstejaarsstudenten uit de Faculteit Sociale Wetenschappen (KU Leuven). Uit onderzoek blijkt dat universitaire medewerkers 'noteren' als een zeer belangrijke vaardigheid zien die studenten al vanaf het eerste jaar in het hoger onderwijs onder de knie moeten hebben (Berckmoes & Rombouts 2009; Bonne & Vrijders 2015; Deygers 2017). Hoewel er doorgaans weinig aandacht aan wordt besteed en er wordt aangenomen dat studenten dit zonder problemen kunnen (Berckmoes & Rombouts 2009; Dezure et al. 2001), is het een complexe vaardigheid: een student moet tegelijkertijd audiovisuele boodschappen begrijpen en tekst produceren, vaak onder extreme tijdsdruk (Piolat et al. 2005). Die tijdsdruk wordt voornamelijk veroorzaakt doordat het spreektempo hoger ligt dan het schrijftempo. Daarnaast is veel van de info die studenten tijdens een les aangereikt krijgen nieuw en complex (Long 2014). Het verbaast daarom niet dat bepaalde elementen van notities vaak mislopen. Zo ontbreekt er soms informatie, bevatten notities onzorgvuldigheden, is er sprake van oversimplicaties en een slechte structuur en wordt weinig onderscheid gemaakt tussen hoofd- en bijzaken (Dezure et al. 2001).

Dat er slechts beperkt onderzoek wordt gedaan naar deze vaardigheid, komt niet als een verrassing. Het meten van schrijfvaardigheid wordt immers bemoeilijkt door de complexiteit van schrijven. Bovendien hebben studenten verschillende noteerstijlen (Piolat et al. 2005) en is de beoordeling van schrijfvaardigheid niet vanzelfsprekend, aangezien beoordelaarsbetrouwbaarheid en validiteit van de beoordelingen steeds moeten worden aangetoond. Beoordelingen moeten met andere woorden niet enkel de kwaliteit van de notities correct weerspiegelen, ze moeten ook, over beoordelaars heen, dezelfde blijven. Bovendien moeten de invloed van externe factoren en van beoordelaarseffecten zo klein mogelijk worden gehouden worden. Een derde moeilijkheid bij het meten van noteervaardigheid is dat de input die studenten krijgen, namelijk de les, een variabel gegeven is. Een les of college is immers mogelijk onderhevig aan invloeden die niet altijd te voorzien zijn. Als de lesactiviteit met een script wordt uitgeschreven, zal dat voor meer consistentie zorgen, maar dat heeft gevolgen voor het typisch spontane karakter van de les.

In onze presentatie tonen we de onderzoeksmethode die we hebben gebruikt om de kwaliteit van notities van startende studenten Sociale Wetenschappen te meten. Als input toonden we een opgenomen fragment van een hoorcollege aan een groep studenten uit de Faculteit Sociale Wetenschappen (n = 97). Om de notities van de studenten betrouwbaar te kunnen beoordelen, hebben we ons gebaseerd op een methode die gangbaar is in het schrijfonderwijs, namelijk de schaalbeoordeling (Pollman, Prenger & De Glopper 2012). Vijf getrainde beoordelaars gaven een cijfer aan de notities met behulp van drie ankerteksten, voorbeeldnotities die voor een bepaald punt in de schaal stonden (Denoo 2015). We bekijken in onze presentatie hoe de studenten scoren op noteervaardigheid en brengen dat resultaat in verband met hun score op een academische taalvaardigheidstoets om te kijken of beide scores met elkaar samenhangen. De taaltoets, die werd ontwikkeld voor het project 'Taalvaardig aan de start' (TaalVaST), wordt afgenomen aan de start van het eerste jaar en vertoont een significante samenhang met studiesucces (De Wachter & Heeren 2013; De Wachter e.a. 2013).

De schaalbeoordeling blijkt een betrouwbare manier om de noteervaardigheid van studenten in kaart te brengen. De resultaten tonen daarnaast een kleine, maar significante samenhang tussen de noteervaardigheid van studenten en hun academische lees- en woordenschatvaardigheid, gemeten door de TaalVaST-toets (Denoo 2015). Daarnaast ontkracht onze exploratieve studie de veronderstelling dat alle eerstejaarsstudenten zonder problemen kunnen noteren. Hoewel de meerderheid van de studenten middelmatig tot goed scoort, is de score van meer dan een vierde van de studenten toch minder dan middelmatig. Verder onderzoek naar deze groep van studenten, hun achtergrondkenmerken en hun studieresultaten is gewenst.

Referenties

Berckmoes, D. & H. Rombouts (2009). 'Verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs'. [Intern rapport]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. Online raadpleegbaar op: http://uahost.uantwerpen.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs-Monitoraat_op_maat.pdf.

Bonne, P. & J. Vrijders (2015). "Ear openers voor docenten en hun studenten. Instrumenten voor luister- en noteervaardigheid". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 102 (8), p. 10-14.

Denoo, A. (2015). 'Notities nemen: het belang van academische taalvaardigheid. Correlatie tussen de TaalVaST-scores van studenten en de kwaliteit van hun notities'. [Masterproef]. Leuven: KU Leuven.

Deygers, B. (2017). *Assessing high-stakes assumptions. A longitudinal mixed-methods study of university entrance language tests, and of the policy that relies on them.*

[Doctoral thesis]. Leuven: KU Leuven.

Dezure, D., M. Kaplan & M.A. Deerman (2001). "Research on student notetaking: implications for faculty and graduate student instructors". In: *CRLT Occasional Papers*, 16. University of Michigan: Center for Research on Learning and Teaching. Online raadpleegbaar op: www.spot.colorado.edu.

Long, G. (2014). "Positive effects of restricting student note-taking in a capstone psychology course: reducing the demands of divided attention in the classroom". In: *Teaching of Psychology*, 41 (4), p. 340-344.

Piolat, A., T. Olive & R.T. Kellog (2005). "Cognitive effort during note taking". In: *Applied Cognitive Psychology*, 19, p. 291-312.

Pollmann, E., J. Prenger & K. de Glopper (2012). "Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (3), p. 15-24.

Wachter, L. De & J. Heeren (2013). "Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets aan de KU Leuven". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), p. 19-27.

Wachter, L. De, J. Heeren, S. Marx & S. Huyghe (2013). "Taal: een noodzakelijke, maar niet de enige voorwaarde tot studiesucces. De correlatie tussen de resultaten van een taalvaardigheidstoets en de slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (4), p. 28-36.

Ronde 3

Cindy Kuiper
Saxion/KU Leuven
Contact: c.a.j.kuiper@saxion.nl

Genredidactiek in de vakken: een ontwerpgericht onderzoek in het hbo

1. Inleiding

Taalgericht vakonderwijs in het hoger onderwijs wordt aanbevolen om de taalvaardigheid van studenten binnen de vakken te stimuleren. Een specifieke vorm van taalgericht vakonderwijs, genredidactiek, lijkt daarvoor veelbelovend. Het doel van genredidactiek is studenten teksten leren schrijven door expliciet aandacht te besteden aan het

tekstdoel, aan de verschillende 'stappen' in een tekst en aan de specifieke taalkenmerken van een tekst binnen een bepaald vakgebied. In deze bijdrage rapporteren we over een ontwerpgericht onderzoek binnen hogeschool Saxion, waarbij genredidactiek is ingezet om studenten betere offertes voor een evenement te leren schrijven. We beschrijven eerst de theoretische achtergrond van het onderzoek, waarna de context en de methode worden geschetst. Vervolgens gaan we in op (een deel van) de resultaten. Eindigen doen we met een conclusie.

2. Theoretische achtergrond

Taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin expliciete taaldoelen worden gesteld. Het is onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun wordt geboden (Hajer 2005). Genredidactiek kan gezien worden als een specifieke vorm van taalgericht vakonderwijs (Hajer 2010). Het doel van deze van oorsprong Australische didactiek is om studenten bewust te maken van de specifieke structuur- en taalkenmerken van een teksttype, zodat ze deze uiteindelijk zelf kunnen toepassen bij het schrijven van een eigen tekst (Hyland 2007). Teksttypes zoals bijvoorbeeld een verslag of een betoog worden hierbij aangemerkt als genres. Om studenten te ondersteunen bij het leren schrijven van genres, wordt veelal de onderwijsleercyclus (ook wel: *teaching and learning cycle*) gebruikt (Gibbons 2002). In deze cyclus wordt een genre achtereenvolgens geïntroduceerd, gemodelleerd, gezamenlijk beoefend en uiteindelijk individueel geproduceerd door studenten. Het principe van *scaffolding* ligt hieraan ten grondslag (Wood, Bruner & Ross 1976). Hiermee wordt de tijdelijke, responsieve hulp van een docent aan studenten bedoeld. Deze hulp is eerst stevig, zoals bij een echte *scaffold* of steiger, maar wordt na verloop van tijd afgebouwd. *Scaffolding* duidt zowel op hulp in de vorm van vooraf ontworpen onderwijsmaterialen en activiteiten (*designed scaffolding*), alsook op de responsieve hulp die de docent biedt in interactie met studenten in de les (*interactional scaffolding*; Hammond & Gibbons 2005).

3. Context en methode van onderzoek

Het onderzoek vond plaats in het eerste jaar van de Hospitality Business School, een van de academies van Saxion. Studenten van deze academie worden opgeleid tot professionals (BBA) in de werkvelden van 'toerisme', 'facility management' en 'hotel management'. Binnen de academie en hogeschool wordt er sinds een aantal jaren een zogeheten 'breed' taalbeleid gevoerd (Klein Velderman & Kuiper 2017). Taalgericht vakonderwijs staat daarbinnen centraal, al wordt dit in de dagelijkse onderwijspraktijk nog maar beperkt ingezet.

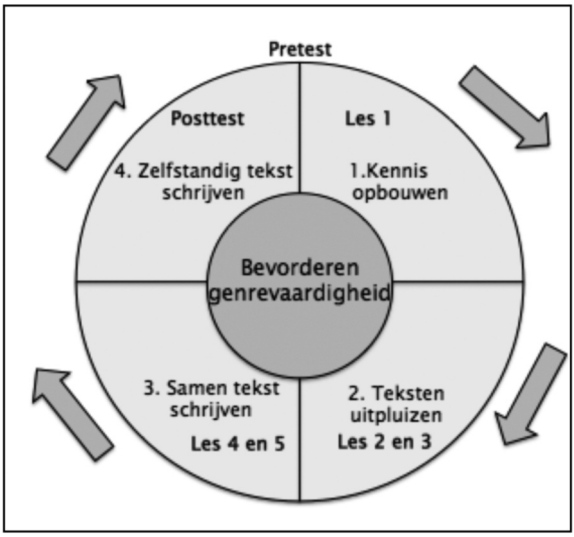
In het onderzoek hebben we genredidactiek, als vorm van taalgericht vakonderwijs, in twee vakken in meerdere rondes (van elk zeven lesweken) ingezet. In deze bijdrage rapporteren we over de tweede ronde in het eerstejaarsvak 'Evenementenorganisatie', waaraan 13 studenten hebben deelgenomen. Omdat het inzetten van genredidactiek in deze vakcontext geheel nieuw was, hebben we gekozen voor een ontwerpgerichte onderzoeksaanpak (*Design-Based Research*; Bakker & Van Eerde 2015). Hierbij wordt een interventie ontworpen die in meerdere rondes wordt ingezet en tegelijkertijd ook wordt onderzocht. Doel hiervan is om zowel bij te dragen aan praktijkverbetering als aan kennisgroei (Van den Akker 1999). De vakdocent (vrouw/43 jaar/3 jaar hbo-onderwijservaring) die de interventie inzette, had naast de onderzoeker een belangrijke rol in het ontwerpproces.

3.1 Voorbereiding

Het voorbereiden van de interventie vond plaats door het genre dat centraal stond, namelijk de offerte voor een evenement, te analyseren aan de hand van literatuur en interviews met vakdocenten en professionals. Verder werd geanalyseerd welke genrespecifieke problemen studenten tot dan toe ervoeren met het schrijven van een dergelijke tekst. Op basis daarvan formuleerden we als leerdoel voor de interventie "het ontwikkelen van schrijfvaardigheid in het genre 'offerte voor een evenement', vooral wat betreft de relatie schrijver-lezer". Een ander aspect van de voorbereiding was dat de vakdocent werd getraind door de onderzoeker op het gebied van schrijfonderwijs en genredidactiek.

3.2 Ontwerp en inzet

Er werd een lessenserie ontworpen op basis van de onderwijsleercyclus, waarin studenten gedurende zeven weken (een uur per week) hun schrijfvaardigheid in het genoemde genre ontwikkelden (zie: Figuur 1). Daarnaast werden diverse onderwijsmaterialen ontworpen, zoals voorbeeldteksten en een analyse- en schrijftool.



Figuur 1 – Opbouw interventie volgens onderwijsleercyclus (Gibbons 2002).

Na het afnemen van een pretest (= schrijven van een offerte op basis van een casus) in de eerste week, werd les 1 vooral gewijd aan het opbouwen van kennis over evenementenorganisatie en de plaats van de offerte binnen die context. Vervolgens analyseerden studenten in les 2 en 3, samen met de docent, twee voorbeeldteksten van offertes voor een evenement, aan de hand van de analyse- en schrijftool. In les 4 en 5 werkten de studenten, gecoacht door de docent, aan hun eigen offertes en werden passages hieruit klassikaal besproken en verbeterd. In de week erna schreven studenten als posttest wederom een offerte, aan de hand van een casus die vergelijkbaar was met die van de pretest.

3.3 Dataverzameling en -analyse

Er werden verschillende data verzameld en geanalyseerd in het onderzoek. Hier beperken we ons tot de pre- en posttests van studenten en tot interactiefragmenten tussen docent en studenten.
De pre- en posttests werden beoordeeld op de genrespecifieke kenmerken van een offerte voor een evenement, met behulp van een daarvoor ontwikkeld beoordelingsmodel met *rubrics*. Om inzicht te krijgen in hoe het *scaffolden* van de docent in de lessen bijdroeg aan de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van studenten, werden alle lessen opgenomen en getranscribeerd. Interacties tussen de docent en de studenten werden gecodeerd, op basis van een model voor *interactional scaffolding features* (Hammond & Gibbons 2005).

4. Resultaten

De vergelijking van de pre- en posttests van studenten liet een significante verbetering zien in genrevaardigheid. De belangrijkste verbetering werd behaald bij het taalkenmerk 'relatie schrijver-lezer'. Studenten bleken in de tweede offerte beter in staat om deze relatie talig weer te geven, al was de verbetering per studenttekst vrij wisselend. Voor wat betreft het *scaffolden* in de lessen, lieten de interactiefragmenten door de lessen heen zien hoe het leerproces van studenten zich gedurende de interventie ontwikkelde. De studenten ontwikkelden merkbaar hun begrip en herkenning van de structuur- en taalkenmerken van de offerte in interactie met de docent. Om die interactie uit te lokken, maakte de docent veelvuldig gebruik van de input van studenten en stelde ze veel open vragen en vervolgvragen.

5. Conclusie

Uit het onderzoek komt naar voren dat genredidactiek inderdaad bij kan dragen aan het verbeteren van de schrijfvaardigheid van studenten. De combinatie van *designed scaffolding* (ontwerp lessenserie, materialen en activiteiten) en *interactional scaffolding* (interactie tussen docent en student) binnen de context van een vak lijkt hieraan een waardevolle bijdrage te hebben geleverd.

Referenties

Akker, J. Van den (1999). 'Principles and Methods of Development Research'. In: J. van den Akker, R. Maribe Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (eds.). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, p. 1-14.

Bakker, A. & D. Van Eerde (2015). 'An Introduction to Design-Based Research with an Example From Statistics Education'. In: A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping & N.C. Presmeg (eds.). *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, p. 429-466.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom.* Portsmouth: Heinemann.\

Hajer, M. (2005). "Taalgericht vakonderwijs. Tijd voor een nieuw vijfjarenplan". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (1), p. 3-11.

Hajer, M. (2010). "Genredidactiek: nieuwe perspectieven voor vakspecifiek taalonderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (eds.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 324-327.

Hammond, J. & P. Gibbons (2005). "Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL Education". In: *Prospect*, 20 (1), p. 6-30.

Hyland, K. (2007). "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction". In: *Journal of Second Language Writing*, 16 (3), p. 148-164.

Klein Velderman, J. & C. Kuiper (2017). 'Kader voor Saxion Taalbeleid'. Deventer/Enschede: Saxion.

Wood, D., J.S. Bruner & G. Ross (1976). "The role of tutoring in problem solving". In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89-100.

Ronde 4

Marike Kwakman & Bas van Eerd
Hogeschool van Amsterdam
Contact: m.l.kwakman@hva.nl

Competentieprofiel van een Taalontwikkelende Docent. Nuttig of overbodig?

1. Inleiding

In deze bijdrage bespreken we de totstandkoming en de inhoud van ons competentieprofiel 'Taalontwikkelde Docent' als onderdeel van het taalbeleid van de Hogeschool van Amsterdam (HvA). Allereerst gaan we in op de context van ons taalbeleid, op de werkzaamheden van het taalteam[1] en op van waaruit de behoefte voor een profiel is ontstaan. Vervolgens bespreken we de opzet van het profiel, om te eindigen met het competentieprofiel zelf en de mogelijkheden ervan voor de toekomst.

2. Context

In 2012 zijn de kaders voor een HvA-breed taalbeleid beschreven, in een contourennota die is aangenomen door het College van Bestuur. Deze kaders richtten zich impliciet al op taalontwikkelend onderwijs, maar waren breed interpretabel. In de praktijk leidden de kaders vaak alleen tot een gesprek over de schrijfvaardigheid van studenten en over het gebruik van een helder en bruikbaar feedback- en beoordelingsformulier 'schrijfvaardigheid' voor docenten. In de jaren die volgden, kwam er steeds meer aandacht voor de rol die onderwijs kan of moet spelen in de ontwikkeling van een brede

taalvaardigheid van alle studenten. Enerzijds had dat tot doel om afstudeerders op een juist taalniveau te brengen, anderzijds was het doel om de studeerbaarheid gedurende de opleiding te vergroten.

Binnen de HvA leidde de perspectiefverschuiving van "zij kunnen niet schrijven naar wat kunnen wij doen?" tot een nieuwe focus voor het taalteam: we moesten docententeams informeren over de problemen waar studenten tegenaan konden lopen op het gebied van taal, zowel in de overstap van de vooropleiding naar het hbo, als binnen het hbo zelf. Dat bleek een goede insteek: de bijeenkomst 'Taal- en Denkdidactiek' die we hiervoor ontwikkeld hadden, was en is een succes. Het doel van de bijeenkomst was om bewustwording te creëren en om docenten te laten zien op welke manier ze allen konden bijdragen aan een ontwikkeling in zowel taal als denken. Bij de meeste opleidingen waar de bijeenkomst is georganiseerd, was na afloop een aantal docenten enthousiast genoeg om ook daadwerkelijk stappen te willen zetten en om, onder begeleiding van het taalteam, naar het eigen onderwijs te willen kijken. Inmiddels zijn er vele sessies geweest met vele docenten om opdrachten aan te scherpen, toetsen kritisch door te lopen, beoordelingscriteria en lesdoelen te herzien, handleidingen te verduidelijken, enz.

Hoewel in de bijeenkomst 'Taal- en Denkdidactiek' ook specifieke tips voor het vergroten van het handelingsrepertoire van de docent gegeven werden, richtten veel individuele begeleidingssessies met docenten zich in eerste instantie op het veranderen of verbeteren van concrete producten uit de opleiding (bijvoorbeeld: toetsen, handleidingen, beoordelingsformulieren, opdrachtomschrijvingen, stappenplannen of verwerkingsvragen). Aandacht voor het verbeteren of aanscherpen van de (taal- en denk)didactische docentvaardigheid kwam minder aan bod. Een van de redenen hiervoor is wellicht dat docenten niet gefaciliteerd werden om een langere periode begeleid te worden, terwijl het vergroten van vaardigheden juist die langere tijd nodig heeft.

Toch waren er zeker wel opleidingen die hiervoor uren beschikbaar stelden en waren er docenten die ook zonder facilitering voor een wat langere tijd aan de slag wilden met hun eigen vaardigheden. Naast sessies die product-georiënteerd waren, kregen ook de sessies die vooral competentie-georiënteerd waren steeds meer gestalte. Hierbij ontstonden drie behoeftes: binnen het team duidelijk kunnen afstemmen (1) aan welke docentvaardigheden gewerkt kan worden, (2) op welke aspecten een focus op ligt en (3) op welke manier we de begeleiding vormgeven. Een vastgestelde set aan competenties of vaardigheden leek ons een oplossing. Bovendien zou een dergelijke competentieset kunnen bijdragen aan het bepalen van de hulpvraag van de docent en het afstemmen van wederzijdse verwachtingen.

3. Brainstorm en opzet

In eerste instantie hebben we bij het zoeken naar mogelijke vaardigheden en competenties zeer dankbaar gebruik gemaakt van de kijkwijzers van onder meer onze collega's van Arteveldehogeschool en van de kijkwijzer 'Taalgericht Vakonderwijs'. Daarnaast hebben we diverse boeken en artikelen over docentvaardigheden en taalontwikkelend onderwijs geraadpleegd, hebben we *good practices* bekeken en hebben we uit al deze informatie een set van 126 *can-do*-descriptoren opgesteld.

Vervolgens hebben we onszelf de vraag gesteld wat een taalontwikkelende docent onderscheidt van een 'gewone' docent. Daartoe hebben we de 126 descriptoren aangescherpt en verdeeld over twee docentvaardigheden: (1) algemene docentvaardigheden (die je van elke docent mag verwachten) en (2) taalontwikkelende docentvaardigheden (die je niet van elke docent mag verwachten). Gelijktijdig werden binnen de HvA profielen en professionaliseringsprogramma's ontwikkeld voor assessoren, aan de hand van een vooropgezet format voor een competentieprofiel. Het leek ons een uitgelezen kans om, samen met onze assessmentdeskundige, te kijken of het mogelijk was om onze 126 descriptoren op een andere manier te structureren, en zo aan te sluiten bij lopende ontwikkelingen. Het resultaat van deze samenwerking is het competentieprofiel 'Taalontwikkelende Docent'.

4. Competentieprofiel

Het profiel is in de basis ingedeeld in drie onderdelen:

1. *Kerntaken* – Wat doet een taalontwikkelende docent?
2. *Basiskwalificaties* – Welke voorwaarden zijn er om taalontwikkelende docent te worden?
3. *Gedragsindicatoren* – Welk concreet en observeerbaar gedrag, voortvloeiend uit de kerntaken, laat de taalontwikkelende docent zien?

Een taalontwikkelende docent doet alles wat in de kerntaken gevraagd wordt en laat dat in zijn onderwijspraktijk zien door wat er in de gedragsindicatoren beschreven staat ten uitvoer te brengen.

Competentieprofiel Taalontwikkelende Docent

De Taalontwikkelende Docent (TOD) werkt doelgericht toe naar het taalniveau dat van een afgestudeerde verwacht wordt. Hiervoor richt hij zijn onderwijs zo in, dat studenten tegelijkertijd werken aan vakinhoudelijke, cognitieve en talige ontwikkeling, ongeacht de fase van de opleiding. Hij biedt hiervoor contextrijk en taalrijk onderwijs dat aansluit bij het niveau en het referentiekader van de student en zet effectieve werkvormen en *tools* in, ter bevordering van de (taal)ontwikkeling van de student.

Kerntaken Taalontwikkelende Docent

- sluit in zijn lessen aan bij het taalniveau van de student;
- stimuleert de taalontwikkeling van de student;
- signaleert talige complexiteit in zijn onderwijs en anticipeert daarop door zowel horizontale als verticale differentiatie;
- ondersteunt in het taalleer- en denkproces;
- neemt deel aan intercollegiale afstemming over interpretatie van (de uitwerking van) talige taken (in bijvoorbeeld kalibreersessies).

Basiskwalificaties Taalontwikkelende Docent

- heeft een lerarenopleiding of BDB afgerond;
- heeft kennis van het talige instroomniveau van de student;
- is gericht op zijn eigen ontwikkeling als TOD en is bereid om daar in te investeren;
- is bereid kritisch naar zichzelf (zelfreflectie) en naar zijn onderwijs te kijken;
- voelt zich (mede) verantwoordelijkheid voor de taalontwikkeling van studenten;
- is oprecht geïnteresseerd in de taalontwikkeling van de student.

Gedragsindicatoren Taalontwikkelende Docent

- houdt in zijn les- en materiaalontwikkeling rekening met het taalniveau van de studenten;
- ontwikkelt uitdagende opdrachten voor studenten, mede gericht op (professionele) taalontwikkeling;
- zet studenten aan tot (zelf)reflectie en autonome taalontwikkeling;
- hanteert verschillende vormen van feedback t.b.v. taalontwikkeling;
- geeft relevantie aan van talige taken voor de opleiding en het werkveld en transfereert horizontaal en verticaal;
- gebruikt interactie voor verwerking en inoefening van talige en cognitieve vaardigheden;
- heeft expliciet aandacht voor taal- en denkontwikkeling in colleges;
- gebruikt gegevens uit het intercollegiale overleg m.b.t. (de uitwerking van) talige taken voor het bijstellen van het onderwijs (colleges, opdrachten, handleidingen, enz.).

5. toekomst

Het taalteam van de HvA heeft dit profiel vanuit haar eigen behoefte opgesteld en hoopt de definitieve uitwerking ervan aan het eind van dit academisch jaar afgerond te hebben. Het profiel biedt ons dan de handvatten die we nodig hebben om tot gerichte training, begeleiding of coaching over te gaan. Daar stoppen onze dromen niet. Wellicht is het profiel een middel om taalontwikkelend onderwijs beter te borgen binnen de hogeschool, mogelijk door inzet van certificering of als specialistisch uitstroomprofiel binnen algemene didactische trainingen.

In deze presentatie gaan we zowel in op de inhoud van het profiel als op de mogelijke inzet ervan na afronding. Is het profiel nuttig of overbodig?

Noot

[1] Het taalteam van de Hogeschool van Amsterdam is ondergebracht bij de afdeling 'Dienst Studentenzaken'. Dienst Studentenzaken richt zich op ondersteuning en begeleiding van studenten, zowel voor, tijdens, als na de studie. Daarnaast biedt de dienst een aantal mogelijkheden om het onderwijs zelf te ondersteunen, waarvan taalbeleid een voorbeeld is.

Ronde 5

Pieterjan Bonne (a) Joke Vrijders (a) & Jordi Casteleyn (b)
(a) Arteveldehogeschool, Gent
(b) Universiteit Antwerpen
Contact: Pieterjan.bonne@arteveldehs.be
joke.vrijders@arteveldehs.be
Jordi.Casteleyn@uantwerpen.be

Leren luisteren naar hoorcolleges

1. Inleiding

Hoewel studenten in het hoger onderwijs tijdens hoorcolleges meer moeten luisteren dan schrijven, spreken of lezen, zijn er slechts weinig taalbeleidsinitiatieven, zoals remediëringscursussen, die zich richten op deze vaardigheid. Dat luistervaardigheid moeilijk te vatten en te meten is, verklaart dat voor een deel. Daarnaast krijgt deze

vaardigheid ook weinig aandacht door haar onzichtbare resultaat. Studenten die moeite hebben met schrijven, spreken of lezen, vallen veel sneller op dan studenten die niet kunnen luisteren.

De Arteveldehogeschool en de Universiteit Antwerpen ontwikkelden een *tool* om luistervaardigheid tijdens hoorcolleges te verbeteren. Hiervoor deden ze een beroep op 'tweedetaalverwervingsdidactiek', 'observerend leren' en 'metacognitie'.

2. Academisch Nederlands als tweede taal?

Luistervaardigheid in hoorcolleges is een hoofdzakelijk uni-directioneel proces. De docent spreekt en de student luistert, zonder dat er veel input (zoals vragen of opmerkingen) of begrijpings*cues* (zoals knikken of herhalingen) verwacht worden. Als zender van de boodschap heeft de docent een centrale rol. Eerder verkennend onderzoek bracht het belang van de docent in hoorcolleges al onder de aandacht (zie o.a. Hattie 1987), evenals het belang om onder andere structuur aan te brengen en de aandacht te vestigen op noteren (Armbruster 2000; Hattie e.a. 1996; voor luistervaardigheid: Bonne & Kuggelijen 2014). Toch kan ook de student als ontvanger aangepakt worden. Met een nieuwe *tool* beoogden de Arteveldehogeschool en de Universiteit Antwerpen dan ook om de strategieën van studenten zelf aan te scherpen.

De *tool* vertrekt van een didactiek luistervaardigheid voor tweedetaalleerders (Vandergrift 2004). Ook al zijn de leerprocessen die aan de basis liggen van eerste-, tweede-, en vreemdetaalverwerving grotendeels hetzelfde (Van den Branden 2010), toch gaan de onderzoekers uit van de premisse dat academisch Nederlands deels een andere taal is. Deze andere taal bestaat uit vakjargon en academische woordenschat, waarvoor je, zeker in het begin, pendelt naar je moedertaal (in casu niet-academisch Nederlands) om alles te kunnen begrijpen. De aanpak volgt de ideeën van Hulstijn, die de taalvaardigheid van moedertaalsprekers in twee types verdeelt: *basic language condition* of BLC (de taalcognitie die alle moedertaalsprekers met elkaar gemeen hebben) en *higher language condition* of HLC (een uitbreiding van BLC, waardoor verschillen tussen moedertaalgebruikers duidelijk worden) (Hulstijn 2011). Volgens de onderzoekers is academisch Nederlands een voorbeeld van HLC.

3. Een *tool* om academisch luisteren te verbeteren

De *tool* wordt aangeboden in een vrij beschikbare online *tool*, *EDpuzzle*. Dankzij *EDpuzzle* krijgen de studenten de beeldfragmenten te zien, afgewisseld met vrije vragen en meerkeuzevragen. De *tool* bestaat uit zes oefeningen. Elke oefening bestaat uit de 7 pedagogische fases van Vandergrift (2004). De eerste twee oefeningen bieden

enkel deze pedagogische fases aan. De derde en vierde oefening voegen aan de pedagogische fases een laag 'woordenschatstrategieën' toe. De laatste twee oefeningen voegen een laag 'noteervaardigheid' toe.

Voor het luisteren: plannen/voorspellen

1. Nadat studenten over het onderwerp en tekstype geïnformeerd zijn, voorspellen ze de types informatie en de mogelijke woorden die ze gaan horen.

Eerste luisterfase: eerste bevestigingsfase

2. Studenten bevestigen hun initiële hypotheses, verbeteren waar nodig en voegen extra begrepen informatie toe.

3. Studenten vergelijken wat ze hebben begrepen en opgeschreven met hun medestudenten, passen aan indien nodig, stellen vast wat nog opgehelderd moet worden en beslissen welke belangrijke details speciale aandacht verdienen.

Tweede luisterfase: tweede bevestigingsfase

4. Studenten bevestigen waar nog onduidelijkheid over bestaat, maken verbeteringen en voegen extra begrepen details toe.

5. Alle studenten dragen in een klasdiscussie bij aan de reconstructie van de hoofdzaken en de meest pertinente details van de tekst. Daarnaast zijn er reflecties over hoe studenten de betekenis van bepaalde woorden of delen van het hoorcollege hebben ontrafeld.

Derde luisterfase: finale bevestigingsfase

6. Studenten luisteren specifiek naar informatie die ze niet eerder zelf uit de klasdiscussie hadden begrepen.

Reflectiefase

7. Op basis van de discussie over strategieën die studenten gebruiken om te compenseren wat ze niet begrijpen, schrijven studenten doelen op voor de volgende luisteractiviteit.

Bij elke oefening krijgt de student eerst een inleidende instructie. Daarna krijgen de studenten het begin van het hoorcollege te zien, waarin ze over het onderwerp worden geïnformeerd en waardoor ze het teksttype ervaren. Aan de hand van vrije vragen voorspellen ze de inhoud van het volgende stuk hoorcollege. Daarna krijgen studenten de verschillende luisterfases, opnieuw afgewisseld met vragen.

Bij de vertaling van de pedagogische fases werden de interactieve delen (fases 3 en 5) omgebouwd tot videofragmenten van studenten die de opdracht uitvoeren. Anders dan studenten dus live of digitaal bij elkaar te plaatsen, stelt de *tool* studenten bloot aan andere studenten die de taak uitvoeren. In fase 3 vertellen studenten wat ze hebben gehoord, in fase 5 voeren de studenten een klasdiscussie, waarin ze het hoorcollege aan de hand van de belangrijkste punten recreëren. Voor deze aanpak bouwen de onderzoekers verder op de principes van observerend leren. Centraal in observerend leren is de theorie van *modeling* (Heeren 2015): studenten leren door succesvolle ervaringen van anderen te observeren en te analyseren. Daarna kunnen de studenten dit zelfstandig toepassen.

Zowel de pedagogische fases van Vandergrift als de principes van observerende leren, zijn verbonden met metacognitie. De pedagogische fases leiden de student door de metacognitieve processen die belangrijk zijn voor luisteren: 'voorspellen/plannen', '(selectieve en gerichte) aandacht', 'monitoren', 'evalueren' en 'probleem oplossen' (Vandergrift & Tafaghodtari 2010). De aanpassing van observerend leren versterkt de metacognitie nog verder door de reflectieve aard van aanpak. Ander onderzoek wees reeds op het feit dat observerend leren de metacognitieve strategieën bijschaaft (Graham & Harris, zoals geciteerd in Braaksma 2002). Nog meer dan ze zelf toe te passen, leren studenten gerichter door ze in actie te zien.

4. Evaluatie van de pilotstudie

De *tool* wordt nu uitgetest en gevalideerd bij de studenten van de Arteveldehogeschool. Collega's die de *tool* willen bekijken, kunnen dat gratis doen door in te loggen of een account aan te maken op *EDpuzzle*. Kies voor 'student' en gebruik de code 'okekauj' om toegang te krijgen tot de klas, waar de *tool* beschikbaar is.

Referenties

Armbruster, B. (2000). 'Taking notes from lectures'. In: F.F. Rona & D.C. Caverly (eds.). *Handbook of college reading and study strategy research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bonne, P. & M. Kuggeleijn (2014). "Openbare bijeenkomst van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.).

Achtentwintigste conferentie het Schoolvak Nederlands. Gent: Academia Press, p. 103-105.

Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. [Doctoral thesis]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Branden, K. Van den (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Hattie, J.A. (1987). "Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses". In: *International Journal of Educational Research*, 11, p. 187-212.

Hattie, J.A., J.C. Clinton, M. Thompson & H. Schmitt-Davis (1996). *Identifying expert teachers*. Chapel Hill, NC: North Carolina Association for Research in Education.

Heeren, J. (2015). "Schrijven in de 21ste eeuw: observerend schrijven". Online raadpleegbaar op: http://www.forumtaalbeleidhogeronderwijs.be/docs/Presentatie%20Jordi%20Heeren.pdf.

Hulstijn. J. (2015). *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and Research*. Amsterdam/Phildaphia: John Benjamins Publishing Company.

Vandergrift, L. (2004). "Listening to Learn or Learning to Listen?". In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, p. 3-25.

Vandergrift, L. & M.H. Tafaghodtari (2010). "Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study". In: *Language learning*, 60 (2), p. 470-497.

Ronde 6

Nicky Heijne (a) & Ljiljana Vulinovic (b)
(a) Universiteit van Amsterdam
(b) Hogeschool van Amsterdam
Contact: N.C.Heijne@uva.nl
l.vulinovic@hva.nl

MOOC 'Beter Schrijven' in het hoger onderwijs

1. Waarom een MOOC 'Beter schrijven' in het hoger onderwijs?

Bij alle studierichtingen in het hoger onderwijs worden bij een groot deel van de (eerstejaars)studenten deficiënties geconstateerd op het gebied van schrijfvaardigheid. Docenten worden geconfron-

teerd met teksten van studenten waarin structuur en samenhang ontbreken en waarin sprake is van verkeerde woordkeus, vocabulaire dat niet passend is, verhaspelde uitdrukkingen en te persoonlijke notities. In de teksten staan bovendien vaak grammaticale fouten en spelfouten.

Oorzaken voor deze problematiek moeten gezocht worden in (a) een toename van de informele schrijftaal door de opkomst van sociale media en (b) de toenemende 'ontlezing' die in de maatschappij plaatsvindt. Uit onderzoek weten we inmiddels dat jongeren in de schoolgaande leeftijd steeds minder lezen. Het gevolg is een te kleine woordenschat en dat heeft in de eerste plaats een weerslag op schrijfvaardigheid, maar ook op studiesucces in het algemeen.

Op diverse faculteiten van de Universiteit van Amsterdam (UvA) zijn er om die reden remediërende programma's in het leven geroepen die erop gericht zijn om taalproblemen in een zo vroeg mogelijk stadium te signaleren en om ondersteuning te bieden bij het verbeteren van schrijfvaardigheid. Zo wordt bijvoorbeeld bij de Faculteit Geesteswetenschappen aan de UvA, aan het begin van de studie, bij alle eerstejaarsstudenten een diagnostische schrijftoets afgenomen. Studenten die onvoldoende scoren, worden doorverwezen naar de cursus 'Beter Schrijven', waarin de basisvaardigheden 'academisch schrijven' worden aangeleerd en geoefend. Er is daarnaast een schrijfcentrum opgericht dat toegankelijk is voor studenten van alle studierichtingen en waar ouderejaarsstudenten die daarvoor speciaal getraind zijn, eerstejaarsstudenten helpen bij het schrijven van hun teksten. Ook op de Hogeschool van Amsterdam (HvA) is aandacht voor de taalproblemen waar studenten tegenaanlopen. Binnen het HvA-brede taalbeleid is aandacht voor taalvaardigheid door de studenten direct te begeleiden. Ook door de docenten wordt ondersteuning geboden. Er zijn bijvoorbeeld 'taalspreekuren', waarbij een taaldocent, samen met de student, aan zijn taalvaardigheid werkt. Daarnaast zijn er taalexperts die docenten helpen bij de aanpak van taalproblematiek.

Hiermee worden echter lang niet alle studenten bereikt die ondersteuning nodig hebben. De behoefte aan remediëring, ook op andere Nederlandse universiteiten en hogescholen, is groot en er zijn tot nu maar weinig materialen voorhanden. Docenten zien de problemen en weten dat er iets moet gebeuren, maar hebben meestal onvoldoende tijd om studenten ook nog te begeleiden bij hun schrijfvaardigheid of voelen zich niet bekwaam genoeg, omdat ze niet zijn opgeleid als taaldocent.

Medewerkers van de Hogeschool van Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam hebben besloten om hun kennis en ervaring te bundelen en hebben een instrument ontwikkeld dat breed en flexibel inzetbaar is in de vorm van de MOOC 'Beter schrijven in het hoger onderwijs'. De bovengenoemde instellingen investeerden in de ontwikkeling van deze MOOC. Deze investering werd aangevuld met een subsidie van SURF.

2. Doelgroep en uitgangspunten

De MOOC is ontwikkeld om het aanleren van de basisvaardigheden voor 'academisch schrijven' toegankelijk te maken voor alle potentiële studenten in het hoger onderwijs, in een omgeving waar Nederlands de officiële taal is. Denk daarbij niet alleen aan studenten van hogescholen en universiteiten, maar ook aan aankomende studenten in de laatste fase van het voortgezet onderwijs in Nederland, Vlaanderen of andere delen van de wereld waar Nederlands de voertaal is in het onderwijs, zoals de Nederlandse Antillen en Suriname.

De MOOC is gratis toegankelijk voor iedereen en is flexibel inzetbaar. Zo kan je ervoor kiezen om de MOOC module per module te doorlopen als een online schrijfcursus die de basisvaardigheden van het academisch schrijven aanleert. Ook kunnen deelaspecten van het schrijven geoefend worden, naargelang de behoefte van de student. Ook vakdocenten kunnen (delen van) de MOOC inzetten als ondersteuning bij de schrijfopdrachten die ze aan hun studenten geven.

3. Hoe ziet de MOOC eruit?

Een deelnemer aan de MOOC doorloopt stap voor stap alle fases van het schrijfproces: van de brainstormfase tot de eindredactie van de tekst. Door middel van instructievideo's, informatieve filmpjes, voorbeelden, testjes en opdrachten leert de student gestructureerd en efficiënt te werken en kan hij zich steeds op een aspect van het schrijven concentreren. In zes modules werkt de student aan een schrijfopdracht die hij steeds verder uitwerkt. Dat kan een eigen opdracht zijn die de student voor zijn studie schrijft, maar het kan ook een opdracht zijn die in de MOOC aangeboden wordt. Door middel van zelfevaluatie en *peer* feedback controleert de student zijn voortgang.

Een belangrijk onderdeel van de MOOC is de reflectie op het eigen schrijfgedrag. De cursist wordt zich bewust van zijn sterke punten en leert hoe hij zijn zwakke punten kan verbeteren. Daarbij wordt regelmatig gebruikgemaakt van 'observerend leren'. In de MOOC zit een aantal video's waarin een goede en een zwakke student laten zien hoe zij de deelopdrachten aanpakken. Een zwakke schrijver zal zich vaak herkennen in de zwakke student en krijgt daarbij meteen een voorbeeld van hoe het beter kan. Wat de deelnemers aan de MOOC leren, is toepasbaar op alle tekstsoorten die studenten gedurende een studie moeten schrijven, zoals 'essays', 'verslagen' en 'scripties'.

De MOOC *Beter schrijven in het hoger onderwijs* bestaat uit de volgende modules:

1. schrijfproces en schrijfgedrag;
2. voorbereiden: schrijfopdracht analyseren, brainstormen en centrale vraag opstellen;

3. structureren: tekstschema maken;
4. eerste versie schrijven;
5. tweede versie schrijven;
6. eindredactie: grammatica, spelling en lay-out.

Iedere module bevat aan het eind een onderdeel waarin wordt verwezen naar aanvullend materiaal, extra oefeningen en interessante websites.

4. Wat zijn de leerdoelen van de MOOC?

Na het volgen van de MOOC kunnen de deelnemers:

- reflecteren op het eigen schrijfgedrag;
- vaststellen wat hun problemen zijn bij het schrijven;
- benoemen uit welke aspecten het schrijfproces bestaat;
- een schrijfopdracht gestructureerd aanpakken;
- zorgen voor een goede structuur in een tekst;
- zorgen voor samenhang in een tekst;
- schrijven in de juiste stijl;
- redigeren op 'spelling', 'grammatica', 'interpunctie' en 'lay-out'.

Tijdens de presentatie maken de deelnemers kennis met wat de MOOC te bieden heeft en verkennen ze met elkaar de mogelijkheden om de MOOC in te zetten in hun onderwijs.

Ronde 7

Lieve De Wachter, Jordi Heeren & Kirsten Fivez
Instituut voor Levende Talen
Contact: Lieve.DeWachter@kuleuven.be
Jordi.heeren@kuleuven.be
Kirsten.fivez@kuleuven.be

Kijken naar de taak of naar de schrijver? Een interventiestudie naar het effect van observerend leren en het bestuderen van voorbeeldteksten bij startende universiteitsstudenten

1. Inleiding

Schrijven wordt in het hoger onderwijs niet alleen beschouwd als een belangrijke, maar ook als een moeilijke vaardigheid om onder de knie te krijgen. Verschillende behoefteanalyses geven aan dat eerstejaarsstudenten moeite hebben met academisch schrijven (Berckmoes & Rombouts 2009; De Wachter & Heeren 2012; Van Houtven, Peters & Van den Branden 2012). Een probleem is dat veel studenten moeten leren schrijven door te schrijven, terwijl dat twee verwante, maar toch verschillende processen zijn (Rijlaarsdam & Couzijn 2000). In deze studie vergelijken we daarom het effect van twee interventies, waarbij de schrijver enkel als leerder fungeert en niet als schrijver: de observatie van twee hardop denkende schrijvers op video en de analyse van twee voorbeeldteksten. De twee leeractiviteiten werden gegeven in een stoomcursus 'academisch Nederlands' die in de twee weken voor de start van het academiejaar plaatsvindt aan het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven). Beide interventies focussen op 'de alinea' als middel voor heldere tekstopbouw.

2. De interventies

De twee interventies, het analyseren van een tekst en het observeren van een schrijver, vertonen verschillende gelijkenissen. Zo behandelen ze allebei 'de alinea' en 'tekstopbouw', bevatten ze allebei een voorafgaande analyse van de taakinstructie en worden ze allebei gegeven in een interactieve klassetting, met klasdiscussies waarbij de studenten in groep en samen met de docent kennis opbouwen. De interventies vinden met andere woorden niet plaats in een laboratoriumsessie, maar in een echte lescontext.

De tekstanalyse-interventie gaat specifiek in op twee voorbeeldteksten. Deze eerder traditionele, productgerichte interventie wordt vaak beschouwd als een praktische manier om bepaalde genres aan grotere groepen aan te leren (Rienecker & Stray Jörgensen 2003). In deze interventie vergelijken de studenten een sterke en een zwakkere tekst. Ze analyseren hoe de teksten zijn opgebouwd en hoe de alinea al dan niet bijdraagt aan de tekststructuur. Grabe & Kaplan (1996: 320) geven aan dat een analyse van het product zeer geschikt is om een efficiënt gebruik van alinea's en structuuren samenhangbevorderende tekstelementen aan te tonen. Ook de meta-analyse van Graham & Perin (2007) toont een positief, maar redelijk klein effect aan van deze aanpak bij middelbare scholieren.

De observatie-interventie kan gecategoriseerd worden als een strategiegerichte interventie. Ze gaat terug op de sociale leertheorie van Albert Bandura die later werd uitgewerkt voor bredere cognitieve domeinen zoals het schrijfonderwijs (Raedts et al. 2009: 142-143; Rijlaarsdam et al. 2008: 66). Studenten leren via *modeling*: ze observeren een succesvolle activiteit bij anderen, analyseren die en bootsen die vervolgens na (Raedts et al. 2009: 142-143). Doordat in de modellen hardop nadenken een centrale rol heeft, worden de studenten niet enkel geconfronteerd met de handelingen, maar ook met de gedachten van degene die de taak uitvoert. Zo krijgen ze inzicht in de achterliggende gedachtepatronen van het model. Belangrijk daarbij is *model-observer similarity*: het model moet zo dicht mogelijk bij de observerende proefpersonen staan (Braaksma 2002). Zo zal de observator sterker geloven in zijn eigen kunnen; zijn *self-efficacy*, of hoe een leerder zijn capaciteiten percipieert, zal toenemen (Raedts et al. 2009: 143; Schunk & Zimmerman 2007: 7). Vergelijkbaar met de andere groep zullen de studenten in deze interventie twee schrijvers observeren en vergelijken: een sterke en een zwakkere schrijver. De teksten die de modellen schreven, waren dezelfde als die in de productgerichte interventie, alleen kregen de studenten hier niet enkel de tekst te zien, maar vooral hoe die tekst tot stand kwam.

3. De presentatie

In onze presentatie lichten we de twee interventies verder toe en tonen we hoe we ons quasi-experiment hebben opgebouwd. Daarbij gaan we dieper in op de beoordeling van de teksten en de resultaten. De beoordeling gebeurde door vijf getrainde beoordelaars (alle vijf docenten aan het Instituut voor Levende Talen) aan de hand van een voor deze studie ontwikkelde beoordelingsschaal naar het voorbeeld van Pollmann, Prenger & de Glopper (2012). We delen vervolgens de resultaten mee, schetsen de beperkingen van onze studie en eindigen met de implicaties van onze resultaten voor het schrijfonderwijs in het hoger onderwijs.

Referenties

Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. [Doctoral thesis]. Amsterdam: University of Amsterdam.

Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (2002). "Observational Learning and the Effects of Model-Observer Similarity". In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (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*, 22 (1), p. 1-36.

Grabe, W. & R.B. Kaplan (1996). *Theory & practice of writing. An applied linguistic perspective*. London and New York: Longman.

Graham, S. & D. Perin (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools – A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Pollmann, E., J. Prenger & K. de Glopper (2012). "Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (3), p. 15-24.

Raedts, M., F. Daems, L. Van Waes & G. Rijlaarsdam (2009). "Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31 (2), p. 142-165.

Rienecker, L. & P. Stray Jörgensen (2003). 'The genre in focus, not the writer: using model examples in large-class workshops'. In: L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. Stray Jörgensen. *Teaching Academic Writing in European Higher Education.* Dordrecht: Springer.

Rijlaarsdam, G. & M. Couzijn (2000). 'Writing and learning-to-write. A double challenge'. In: R.J. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy. *New Learning*. Dordrecht: Kluwer.

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*, 1 (1), p. 53-83.

Schunk, D.H. & B.J. Zimmerman (2007). "Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modelling". In: *Reading & Writing Quarterly*, 23, p. 7-25.

Ronde 8

Janneke Gerards (a), An De Moor (b) & Wilma van der Westen (c)
(a) Universiteit Utrecht
(b) Odisee, Brussel
(c) De Haagse Hogeschool
Contact: j.h.gerards@uu.nl
n.demoor@kuleuven.be
w.m.c.vanderwesten@hhs.nl

Nederlands en Engels in het hoger onderwijs. Een openbare bijeenkomst van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs

Eind 2006 richtten een viertal initiatiefnemers, onder wie Flip Strang en Wilma van der Westen, het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs op. Het Platform is in 2011 een stichting geworden en wordt financieel ondersteund door de Nederlandse Taalunie.

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 hoger onderwijs.

Het Platform organiseert bijeenkomsten waarin steeds minstens één thema wordt uitgediept. In deze openbare themabijeenkomst tijdens de HSN-conferentie – een bijeenkomst die open staat voor alle geïnteresseerde HSN-conferentiegangers – maakt u kennis met de werkwijze van het Platform. Het thema dat in deze bijeenkomst wordt uitgediept, is de keuze voor het Nederlands dan wel het Engels als voertaal in de opleidingen in het hoger onderwijs en de gevolgen daarvan voor taalbeleid.

Het thema wordt benaderd vanuit een Vlaamse en een Nederlandse invalshoek, met nadruk op Nederland dat vooroploopt als het gaat om het aandeel Engelstalige opleidingen in het hoger onderwijs. Dat geldt zowel voor bachelor- als voor masteropleidingen en voor zowel opleidingen aan hogescholen als aan universiteiten.

An De Moor geeft een korte toelichting bij het adviesrapport van de Vlaamse onderwijsraad (Vlor). Het rapport werd geschreven op vraag van de Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs en werd, met oog op herziening van het Decreet op de taalregeling in het hoger onderwijs, overhandigd aan de Vlaamse minister van onderwijs. De Vlor adviseert om bij een duurzaam taalbeleid niet alleen zorg te dragen voor het gebruik van het Nederlands als instructietaal en als taal van wetenschap en cultuur, maar ook om zorg te dragen voor de kwaliteit van het anderstalige aanbod.

In het kerndeel van deze bijeenkomst gaat prof. dr. Janneke Gerards, hoogleraar fundamentele rechten aan Universiteit Utrecht en voorzitter van de door de KNAW ingestelde verkenningscommissie, in op de vlak voor de zomer verschenen verkenning die is uitgevoerd op verzoek van de Nederlandse minister van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen. Hieronder volgt een samenvatting van deze verkenning.

Na afloop is er ruimte voor vragen en uitwisseling.

Referenties

Bonne, P. & M. Kuggeleijn (2014). "Openbare bijeenkomst Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 103-105.

Cajot, G. & W. van der Westen (2011). "Vijf jaar Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs: opbrengsten en toekomstplannen". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 146-153.

KNAW (2017). *Nederlands en/of Engels, Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: KNAW. Online raadpleegbaar op: https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/nederlands-en-of-engels.

Moor, A. De (2015). "Taal telt. Ook in het hoger onderwijs". In: *E-zine VVA*, 5 (oktober 2015). Online raadpleegbaar op: http://www.vvacademici.org/Edities/Editie5/VVA_artikel%20taalbeleid%20en%20taalondersteuning%20An%20De%20Moor.pdf.

Moor, A. De (2016). "Taal vergroot slagingskansen". In: *Taalunie:Bericht* (oktober 2016). Online raadpleegbaar op: http://taaluniebericht.org/artikel/taalbeleid/taalvaardigheid-vergroot-slagingskansen.

Nederlandse Taalunie (2014). 'Nederlands in het hoger onderwijs, Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid'. Online raadpleegbaar op: http://over.taalunie.org/organisatie/raad-der-nederlandse-letteren/adviezen/rapport-nederlands-hoger-onderwijs.

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid. Taalbeleid in het hoger onderwijs.* Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/NTU14P475%20-%20Rapport%20Raadsadvies_website.pdf.

Vlaamse Onderwijsraad (2017). 'Advies taalbeleid in het Vlaamse hoger onderwijs'. Brussel: VLOR. Online raadpleegbaar op: http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rho-rho-adv-1617-004_0.pdf.

Website van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Online raadpleegbaar op: www.taalbeleidhogeronderwijs.org.

Westen, W. van der & J. Hebbrecht (2009). "Drie jaar Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Opbrengsten en toekomstdromen". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.), *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands.* Gent: Academia Press, p. 152-157.

Westen, W. van der (2007). "Taalbeleid hoger onderwijs: van nul tot platform". In A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands.* Gent: Academia Press, p. 58-65.

Westen, W. Van der (2013). "Openbare bijeenkomst Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkelend lesgeven: identiek of verschillend?". In A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands.* Gent: Academia Press, p. 166-171.

Bijlage 1 – Nederlands en/of Engels? Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs. Verkenning Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, juli 2017

Context en opdracht

In de afgelopen jaren zijn steeds meer opleidingen in het Nederlands hoger onderwijs geheel of gedeeltelijk Engelstalig geworden. Deze ontwikkeling is het sterkst bij universiteiten, maar is ook te zien bij hogescholen. De toenemende Engelstaligheid van het hoger onderwijs heeft veel discussie losgemaakt. Gelet daarop heeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) de Koninklijke Nederlandse Akademie voor Wetenschappen (KNAW) gevraagd om een verkenning uit te voeren naar taalkeuze en taalbeleid in het Nederlandse hoger onderwijs in brede zin, toegespitst op de keuze tussen het Engels en het Nederlands. De belangrijkste bevindingen van de verkenningscommissie worden hierna kort en informeel samengevat. De eigenlijke verkenning is te vinden via www.knaw.nl/taalbeleid. Alleen de bevindingen zoals weergegeven in deze verkenning representeren de mening van de verkenningscommissie en de KNAW.

Argumenten voor Nederlands en/of Engels in het hoger onderwijs

Uiteraard kunnen taalkeuzes in het hoger onderwijs sterk samenhangen met de *aard en inhoud van de opleiding*. Daarnaast blijkt de taalkeuze in het hoger onderwijs te worden bepaald door drie typen argumenten:

1. *Argumenten met betrekking tot internationalisering en onderwijskwaliteit*: Instellingen van hoger onderwijs opereren in een sterk internationale omgeving. Internationale uitwisseling kan positief bijdragen aan diversiteit en daarmee aan de kwaliteit van het hoger onderwijs. Volgens de instellingen is Engelstaligheid van de opleidingen noodzakelijk om de voordelen van internationalisering te kunnen benutten.
2. *Argumenten met betrekking tot arbeidsmarkt en beroepenveld*: De vraag waar studenten na hun afstuderen terecht komen (in Nederland of in een internationale omgeving), bepaalt bij veel instellingen de taalkeuze.
3. *Bedrijfsmatige argumenten*: Als binnen een bepaald veld veel opleidingen in het Engels worden aangeboden, is de prikkel voor de resterende opleidingen groot om dit ook te doen. Daarnaast kan de keuze voor Engelstaligheid zijn ingegeven door de wens om bepaalde opleidingen te behouden en/of de instroom op peil te houden of te vergroten. Verder kunnen de Nederlandse bekostigingssystematiek en internationaliseringsdoelstellingen invloed hebben op het taalbeleid.

Bevindingen van de verkenningscommissie

Taalkeuze en kwaliteit van het onderwijs
Volgens de verkenningscommissie hoeft Engelstaligheid niet ten koste te gaan van onderwijskwaliteit; bij het creëren van een effectieve 'international classroom' kan er zelfs een positief effect zijn. Er zijn echter twee cruciale randvoorwaarden om kwaliteitsbehoud of -vergroting waar te kunnen maken:

1. Voor het effectief kunnen aanbieden van een opleiding in het Engels is een minimumniveau van taalbeheersing bij docenten en studenten vereist. Als wordt besloten om een opleiding, een programma of zelfs maar een vak in het Engels aan te bieden, is echter meer nodig dan goede taalvaardigheid alleen. Goede begeleiding is noodzakelijk, vooral waar het gaat om het ontwikkelen van de didactische vaardigheden om goed onderwijs in het Engels te geven.
2. Om optimaal te kunnen profiteren van de verrijking van het onderwijs door buitenlandse studenten en staf, moeten zowel studenten als staf beschikken over voldoende interculturele vaardigheden. Daarnaast moeten docenten vaardigheden ontwikkelen om effectief onderwijs te kunnen geven in een diverse en internationale omgeving.

Diversiteit van de arbeidsmarkt
Een vaak genoemd argument bij taalkeuze betreft de voorbereiding op de arbeidsmarkt, die beweerdelijk steeds internationaler wordt. De arbeidsmarkt voor afgestudeerden in het hoger onderwijs blijkt echter zeer divers te zijn. Soms is de beroepspraktijk inderdaad heel internationaal, maar in veel gevallen is die overwegend nationaal of gemengd. Daardoor ligt het voor lang niet alle opleidingen voor de hand om ze (al dan niet volledig) aan te bieden in het Engels. Bij het maken van taalkeuzes wordt niet altijd voldoende rekening gehouden met de diversiteit van de arbeidsmarkt en de daarbij behorende noodzaak tot differentiatie in de onderwijstaal.

Nederlandse taalvaardigheid
Veel instellingen van hoger onderwijs gaan ervan uit dat er in Engelstalige opleidingen geen noodzaak bestaat om aandacht te besteden aan de ontwikkeling van Nederlandse taalvaardigheden. Voor een goede voorbereiding op de beroepspraktijk blijkt het in veel gevallen echter wel degelijk nodig te zijn om Nederlandse taalvaardigheden te trainen. Voor buitenlandse afgestudeerden en hun integratie in de Nederlandse samenleving is het bovendien van belang dat zij beschikken over een voldoende beheersing van de Nederlandse taal, zowel vakinhoudelijk als informeel.

Voertaal en medezeggenschap
De internationalisering en het toenemende aanbod van Engelstalige opleidingen heeft consequenties voor de voertaal binnen instellingen van hoger onderwijs. Bij medezeggenschap kan de keuze voor het Engels leiden tot uitsluiting van groepen die deze taal minder goed beheersen; vaak is dat het ondersteunend en beheerspersoneel. Een keuze voor het Nederlands leidt dan weer tot moeizame participatie van buitenlandse studenten en staf. Instellingen moeten een oplossing kiezen die leidt tot zo goed mogelijke participatie van alle groepen. Hoewel er verschillende opties zijn, wijst de verkenningscommissie in het bijzonder op de mogelijkheid van 'parallel' taalgebruik. Daarbij kunnen deelnemers aan een discussie Nederlands of Engels spreken, al naar gelang hun capaciteiten en wensen. Ze mogen er dan van uitgaan dat de andere deelnemers kunnen begrijpen wat ze zeggen en dat ze in staat zijn schriftelijke teksten in de andere taal te begrijpen.

Maatschappelijke en culturele invloed en gevolgen van taalkeuze en taalbeleid

De verkenningscommissie heeft niet veel duidelijkheid kunnen verkrijgen over de gevolgen van de toename van Engelstalige opleidingen op de doorstroming van het voortgezet en middelbaar onderwijs naar het hoger onderwijs en binnen het hoger onderwijs als zodanig (bijvoorbeeld van bachelor naar master). Wel is duidelijk dat tweetalig voortgezet onderwijs voor een significant betere voorbereiding zorgt op Engelstalig hoger onderwijs dan eentalig onderwijs. Verder lijkt Engelstalig onderwijs

een overwegend negatieve invloed te hebben op studenten met een migratieachtergrond en studenten uit achtergestelde milieus, al is er maar weinig bekend over de effecten van bepaalde taalbeleidskeuzes hierop. Ten slotte blijkt de toenemende Engelstaligheid van het hoger onderwijs ertoe te leiden dat het gebruik van het Nederlands als wetenschapstaal afneemt. De commissie ziet daarin risico's voor de vertaling van wetenschappelijke resultaten naar de Nederlandse samenleving. Nader onderzoek naar de maatschappelijke en doorstromingseffecten van taalkeuzes en taalbeleid in het hoger onderwijs acht de verkenningscommissie echter noodzakelijk.

Aandachtspunten

Aansluitend bij haar bevindingen heeft de verkenningscommissie verschillende aandachtspunten geformuleerd voor het maken van taalkeuzes en het ontwikkelen van taalbeleid in het hoger onderwijs. Kort samengevat luiden deze als volgt:

- De keuze voor onderwijstaal moet bewust worden gemaakt en mag geen automatisme zijn. Maatwerk moet vooropstaan. Voor iedere opleiding en voor ieder programma moet op inhoudelijke gronden en op basis van feitelijke gegevens worden gemotiveerd waarom een bepaalde onderwijstaal wenselijk is en waarom wordt gekozen voor een bepaalde inrichting om die doelstellingen te bereiken (bijvoorbeeld een volledig Engelstalige opleiding, een volledig Nederlandstalige opleiding, of meer gedifferentieerd). Bij deze keuze moet rekening worden gehouden met de specifieke doelstellingen van de opleiding, de inhoud en kwaliteit van het onderwijs, de voorbereiding op de (diverse) arbeidsmarkt (waaronder werk in de wetenschap) en, waar relevant, internationale mobiliteit, doorstroming en academische vorming.
- Bij de keuze voor het Engels als onderwijstaal moet rekening worden gehouden met de 'harde' baten en kosten daarvan (zoals verhoging van de instroom, maar ook kosten van taaltraining) als met 'zachtere' baten en kosten (zoals een internationale en diverse omgeving, maar ook het gegeven dat geen Nederlands onderwijsmateriaal meer kan worden gebruikt).
- In het algemeen is het wenselijk dat de koers voor het meer algemene taalbeleid wordt uitgestippeld op instellingsniveau. De keuze voor onderwijstaal moet daarentegen primair op opleidings-/programmaniveau worden gemaakt, in goed overleg met de instelling.
- De keuze voor een onderwijstaal moet goed worden ingebed in ondersteunend taal- en internationaliseringsbeleid dat op instellingsniveau wordt vormgegeven. Dit beleid moet zich richten op:

    - de didactische kanten van het geven van onderwijs in een andere dan de eigen taal;
    - het scheppen van de voorwaarden voor een goed functionerende *international classroom*;

- een zodanig taalgebruik op de werkvloer dat alle betrokkenen effectief kunnen participeren;
- de ontwikkeling van de verschillende voor de opleiding vereiste taalvaardigheden bij studenten en docenten (voor zowel het Engels als het Nederlands);
- de manier waarop wordt gezorgd voor beoordeling en feedback bij tentamens en schriftelijke stukken die in een andere taal dan de eigen taal zijn geschreven;
- didactische evaluatie en peer-review van inhoud en kwaliteit van het onderwijs (zonder dat dit leidt tot verdere bureaucratisering of het werken met 'afvinklijstjes').

6. Mbo (bso/tso)

Stroomleiders

Marijke van Huijstee (ROC Rijn IJssel, Arnhem)
Jan Lecocq (Go! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap)

Ronde 1

Maarten De Beucker
Scheppersinstituut Deurne & Antwerpen
Contact: maarten.debeucker@hotmail.com

Nederlands als zetmeel? 'Leren leren' als bindmiddel voor het gebruik van Nederlands tussen verschillende vakken

In Vlaanderen zijn de minimumdoelen voor elk vak opgenomen in de eindtermen die door het Vlaamse parlement zijn goedgekeurd. Naast de vakgebonden eindtermen, kennen we ook de vakoverschrijdende eindtermen (VOET), die – zoals het woord het zelf aangeeft – niet onder te brengen zijn bij een bepaald vak. Allerlei maatschappelijk relevante doelen horen hier thuis, zoals 'lichamelijke en mentale gezondheid', 'financiële geletterdheid', 'verkeerseducatie', 'burgerzin', enz. 'Studiemethode' of 'leren leren' vinden we eveneens onder de vakoverschrijdende noemer terug.

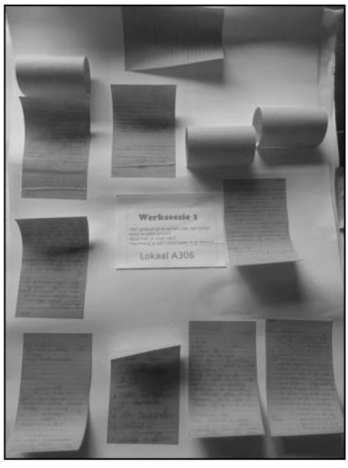
De meeste leerkrachten trachten de hen toevertrouwde leerlingen zover mogelijk te brengen, ieder met zijn of haar mogelijkheden. Dat stelt hoge eisen aan het beroep van de leerkracht. Degelijke vakkennis is daarbij primordiaal. Daarnaast moet de lesgever over verschillende didactische competenties beschikken, zoals 'een fikse dosis energie', 'flexibiliteit' en 'creativiteit' om de vakinhouden op maat van elke leerling te vertalen. De sleutel om leerlingen toegang te verschaffen tot de verschillende vakken is de beheersing van de Nederlandse taal. Het cliché "Elke leerkracht is een taalleerkracht" is niet zomaar uit de lucht gegrepen. Het is een vaststaand feit dat leerstof verwerven en verwerken met een degelijke taalbeheersing begint. Daarbij staan we voor een aantal enorme uitdagingen. Hoe zorgen we ervoor dat de studiebegeleiding een continu proces wordt doorheen het hele curriculum? Staat het volledige schoolteam garant voor een optimale studiebegeleiding bij alle leerlingen? Hoe vangen we anderstalige nieuwkomers op en zorgen we ervoor dat ook zij via het Nederlands zo snel mogelijk aansluiting vinden in ons onderwijs? In deze tekst schetsen we een praktijkvoorbeeld van een doorgedreven beleid rond 'leren leren'.

Februari 2014, in het Scheppersinstituut Deurne en Antwerpen. Na een bevraging op een pedagogische vergadering besluiten zowel directie als leerkrachten om stevig in te zetten op 'leren leren'. Er is al een degelijke opvang bij de start van het secundair onderwijs en verschillende vakleerkrachten ondernemen op individuele basis of in kleine groepen initiatieven om leerlingen wegwijs te maken in de leerstof. De meeste leerkrachten zijn op de hoogte van de verschillende leerstijlen van hun leerlingen (Kolb), van de kernkwadranten van Ofman en van het talentenmodel van Howard

Gardner. Iedere lesgever binnen de school weet dat leren gebeurt via een evenwichtige balans tussen kennis, vaardigheden en attitudes. Toch is er op dat moment nog geen continuïteit voor 'leren leren' op schoolniveau. Dat kan dus beter.

Als uitgangspunt wordt gekozen voor een globale, kwalitatieve aanpak. Kwaliteitszorg staat in dit proces voorop. De school kiest voor een breed gedragen, doelgerichte en doeltreffende aanpak. Met het oog op een nieuwe doorlichtingswijze van de Vlaamse onderwijsinspectie, de zogenaamde onderwijsinspectie 2.0 (vanaf januari 2018), worden alle acties tegen het licht gehouden van het nieuwe *Referentiekader Onderwijskwaliteit* (ROK). Als eerste stap wordt een beginsituatieanalyse gehouden. Zo komt er een enquête bij de leerlingen. Omdat de vakoverschrijdende eindtermen 'leren leren' per graad zijn geformuleerd, worden de vragenlijsten ook per graad opgemaakt. De vragen zijn bovendien doelbewust gelinkt aan de VOET en aan de thema's van Gelijke Onderwijskansen (GOK). In de bevraging geven de leerlingen zelf de noden aan die zij ervaren bij het studeren. Rond de volgende items vragen de leerlingen uitdrukkelijk extra ondersteuning: 'orde (agenda, boekentas…)', 'structuur en inzicht in de leermiddelen (cursussen, handboeken…)', 'planning', 'strategieën en stappenplannen', 'structureren', 'schematiseren en samenvattingen maken' en, tot slot, 'vragen stellen bij de leerstof'. Het is duidelijk dat de Nederlandse taal hierin een belangrijke rol vervult. Naast de leerlingenenquête werd er in de beginsituatie gekeken naar welke verschillende initiatieven rond 'leren leren' gebeuren op lerarenniveau: wie onderneemt wat? In negen groepen, samengesteld uit vakleerkrachten van verschillende disciplines, worden voorbeelden uit de klaspraktijk uitgewisseld. De informatie wordt met *post-it*-briefjes samengebracht op grote vellen papier. Het coördinerende team kan zo alle informatie verzamelen, registreren en analyseren. Verschillende stappenplannen, strategieën en diverse manieren om te schematiseren, komen op tafel. Tijdens het vervolg van de pedagogische vergadering denken alle personeelsleden mee na over een globale aanpak op schoolniveau: via welk instrument of middel gaan we een schoolbreed beleid rond 'leren leren' vorm geven?

Afbeelding 1 – Het schoolteam wisselt info uit over 'leren leren'.



Afbeelding 2 & 3 – De opgehaalde informatie rond 'leren leren' wordt genoteerd op *post-its* en verzameld op grote vellen.

In een tweede fase gaat een coördinerend team VOET/GOK verder aan de slag. Dat team, bestaande uit een tiental leerkrachten, heeft het mandaat gekregen om betreffende de problematiek rond 'leren leren' acties te ontwikkelen. De coördinatieploeg is representatief voor het voltallige lerarenkorps en vertegenwoordigt uiteenlopende vak-

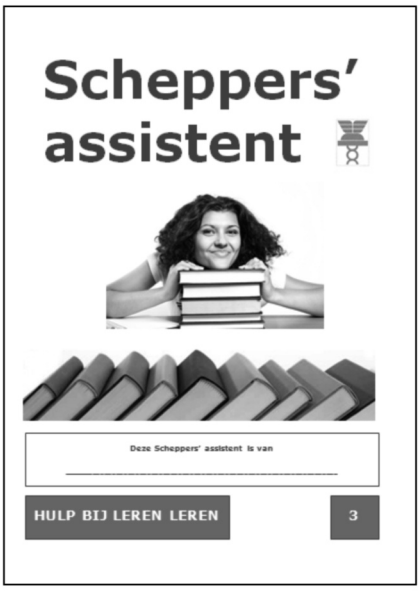
disciplines. In nauw overleg met de directie worden verdere stappen ondernomen. Er moeten ook knopen worden doorgehakt. Zo wordt er gekozen voor een boekje 'leren leren' dat de naam *Scheppers' assistent* draagt.

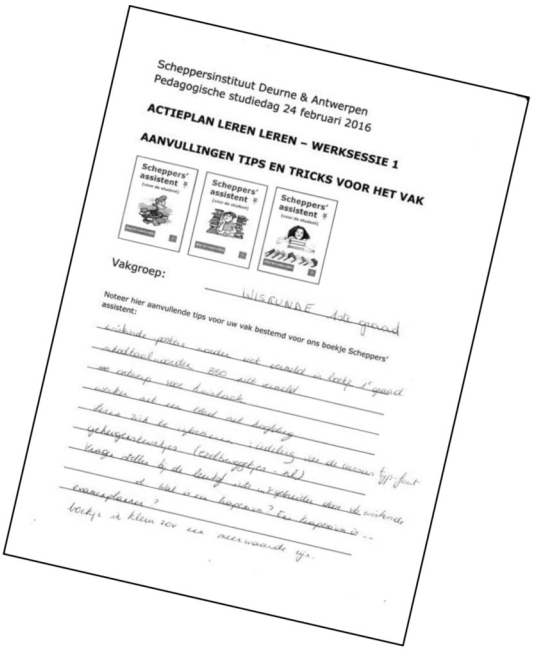
Inhoudelijk probeert de *Scheppers' assistent* in de eerste plaats een antwoord te bieden op de verzuchtingen van de leerlingen. Dat betekent dat het aspect 'gezondheid' bij 'leren leren' (gezonde voeding, voldoende slaap, enz.) aanvankelijk niet wordt opgenomen in het boekje. Dat kwam immers niet als prioriteit naar voren uit de leerlingenenquête. Uit de gigantische inventaris aan materialen en initiatieven van de eerste pedagogische vergadering wordt een selectie gemaakt van waardevolle bijdragen die een meerwaarde kunnen betekenen voor de *Scheppers' assistent*. Zo kende de school een actie rond schooltaalwoorden en schooltaalwoordenposters. Met de jaren boette de actie aan succes in. Dankzij de *Scheppers' assistent* worden de schooltaalwoorden nieuw leven ingeblazen en wordt deze actie verankerd in het schoolbeleid. Hetzelfde geldt voor het gebruik van schrijf- en spreekkaders of voor het gebruik van de huisstijl, waarin de school al geruime tijd investeert. Voor elke graad is er een apart boekje 'leren leren'. Er is een leerlijn aangebracht (bijvoorbeeld: 'planning', 'omgaan met bronvermelding', enz.). Deze leerlijn heeft een voordeel voor anderstalige nieuwkomers die pas laat in het secundair onderwijs belanden. Verstaan ze bepaalde passages uit *Scheppers' asssistent 3* niet, dan kunnen ze teruggrijpen naar een versie voor een lagere graad, waarin de materie eenvoudiger verwoord is. De boekjes voor lagere leerjaren bieden eveneens meer visuele ondersteuning. De fotokeuze van personen is in elk boekje afgestemd op de leeftijdsgroep.

Na het eerste ontwerp van de *Scheppers' assistent* komt het volledige lerarenkorps terug in actie. De drie demoversies (één per graad) worden aan het schoolteam voorgelegd. Dit keer zit elke vakgroep samen om met een kritische blik opbouwende opmerkingen te formuleren bij de nieuwe uitgave. Aansluitend worden in plenum de belangrijkste bevindingen samengebracht. Het is een leerrijke ervaring voor het hele team. Er worden afspraken gemaakt over hoe geldbedragen worden genoteerd en hoe we omgaan met in- en uitstroom van leerlingen. Een andere vaststelling is dat er veel typische vaktaal wordt gebruikt. Zo is er bijvoorbeeld woordenschat die eigen is aan het vak 'geschiedenis' of aan het vak 'lichamelijke opvoeding'. De vakgroepen dringen erop aan om de vaktaal op te nemen in de *Scheppers' assistent*. Alle vakbegrippen zouden het vademecum echter herleiden tot een gigantisch woordenboek. Dat kan uiteraard niet de bedoeling zijn.

Gezien het grote aanbod aan studiegebieden, leervakken en de bijhorende vakgebonden woordenschat, beslist de school daarom ook om een digitaal luik bij de *Scheppers' assistent* te voorzien: op het intranet van de school wordt een map 'Leren leren' toegevoegd. Leraren, leerlingen en ouders vinden er de digitale versie van de *Scheppers' assistent*-boekjes, algemene digitale *tools*, zoals de huisstijlbrochure en de handleiding voor

het digitale werkboek en informatie over de verschillende vakken. Vakgebonden woordenlijsten zijn daar nu snel en handig terug te vinden.





Afbeelding 4 & 5 – De voorpagina van het boekje *Scheppers' assistent* en de opmerkingen vanuit verschillende vakken.

De grote valkuil van de *Scheppers' assistent* is dat het boekje gewoon op de boekenplank van de leerlingen en de leerkrachten belandt. Dat kan niet de bedoeling zijn. Daarom wordt de verdere implementatie door het coördinatieteam en de directie opgevolgd. Iedere leerkracht denkt na over hoe hij het theoretische vademecum, met schooltaalwoorden, stappenplannen en strategieën nu inzet voor zijn of haar vak. Deze praktijkvoorbeelden, in de vorm van uitgewerkte lessen, worden in de verschillende vakgroepen uitgewisseld en besproken. Menig leerkracht vestigt nu de aandacht op de structuur van zijn/haar leermiddel of begeleidt de leerling bij de analyse van teksten uit de zaakvakken. Vragen stellen bij de leerstof wordt een automatisme.

De kracht van dit beleid rond 'leren leren' is dat het vertrekt vanuit de noden van de eigen leerlingen en het resultaat is van cocreatie. De keuze voor een breed draagvlak staat voorop. Het volledige lerarenkorps wordt intens bij het ontwikkelingsproces betrokken. Er is ruimte voor informatie, consultatie, communicatie en bijsturing. Indien nodig, staan externe deskundigen klaar om bij te springen. Continuïteit is daarbij onontbeerlijk. Daarom staat de aanpak van het 'leren leren'-beleid regelmatig op de agenda van personeelsvergaderingen. Nieuwe leraren zien we daarbij niet over het

hoofd. Tijdens hun tweede dienstjaar zijn er interne navormingen over alle pedagogische thema's, waaronder dus ook over het beleid rond 'leren leren'. Daarbij is de Nederlandse taal altijd weer de leidraad; de rode draad doorheen onze studiemethodebegeleiding.

Ronde 2

Tiba Bolle & Inge van Meelis
ITTA, Amsterdam
Contact: Tiba.bolle@itta.uva.nl
Inge.vanmeelis@itta.uva.nl

Lesgeven aan studenten Nederlands als tweede taal in het mbo

Deze tekst is een bewerking van een hoofdstuk uit het boek Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek (Bolle en van Meelis, tweede druk, te verschijnen najaar 2017).

1. Inleiding

Aan het (v)mbo nemen leerlingen deel met een andere moedertaal, die het Nederlands als tweede taal (NT2) geleerd hebben. Het opleiden van NT2-leerlingen naar een (v)mbo-diploma, en tegelijkertijd hun taalniveau verhogen, is goed mogelijk. Het vraagt wel om extra aandacht en tijd en om taalbewuste docenten.

Een anderstalige leerling die een tweede taal aan het leren is, kan communicatief taalvaardig genoeg zijn om zijn boodschap over te brengen, maar nog lange tijd specifieke NT2-fouten maken. Deze leerlingen maken bijvoorbeeld vaker een lidwoordfout, vervoegen de werkwoorden niet correct en zetten woorden in een verkeerde volgorde in een zin. Nederlandstalige leerlingen herkennen dit soorten fouten, omdat het voor hen niet correct 'klinkt' (Schaeffer 2015). Zij hebben het Nederlands immers van jongs af aan meegekregen. De spelling van het Nederlands is hen jarenlang expliciet onderwezen en ook de grammaticale regels hebben moedertaalsprekers grotendeels al geleerd op de basisschool. Deze achterstand halen de meeste NT2-leerlingen niet eenvoudig in.

© Martina Strusny, Haarlem.

2. Tijd

De Nederlandstalige woordenschat van een NT2-leerling is over het algemeen minder gevarieerd en kleiner dan die van Nederlandstalige leerlingen. Daarnaast is het voor de NT2-leerling bij bepaalde typisch Nederlandse onderwerpen, zoals de Elfstedentocht of afvalscheiding, soms lastig om relevante voorkennis te activeren. Het kost de NT2-leerling meer moeite om wat hij hoort of leest te decoderen, te vertalen, te begrijpen, te interpreteren en om een antwoord te formuleren. Hij heeft, in vergelijking met de meeste Nederlandstalige leerlingen, meer tijd nodig om een tekst of opdracht te begrijpen, om vragen te beantwoorden of om zelf tekst te produceren (Bossers e.a. 2015).

3. Verschillen

De volgorde waarin leerlingen met verschillende moedertalen de elementen van een tweede taal, zoals het Nederlands, leren, komt grotendeels overeen. De verwervingsvolgorde wordt beschreven in het *Raamwerk NT2* (Dalderop e.a. 2002). Ook de fouten die ze in de tweede taal maken, vertonen opmerkelijke overeenkomsten. Het tempo en het succes van de NT2-verwerving verschilt echter sterk per individu. Dat verschil wordt veroorzaakt door een verschil in de mate van taalcontact, verblijfsduur, opleidingsachtergrond, geletterdheid, eerstetaalachtergrond en motivatie (Bossers e.a. 2015). Ook de school en hun docenten kunnen hierbij een groot verschil maken.

4. Begrijpelijk taalaanbod

Anderstalige leerlingen in het (v)mbo, en ook taalzwakke Nederlandstalige leerlingen, zijn voor hun taalontwikkeling in de eerste plaats gebaat bij een begrijpelijk taalaanbod. Een NT2-leerling komt immers tot sneller en beter begrip van de inhoud als er steun is: informatie over de context, praktijkvoorbeelden, visuele middelen zoals schema's, tekeningen, afbeeldingen, foto's en filmpjes, enz. Hij kan zich dan concentreren op de taalvorm en op het taalgebruik, op grammatica, spelling en uitspraak (Verhallen & Verhallen 1995). Docenten kunnen tijdens de lessen bijdragen aan de taalontwikkeling en het schoolsucces van NT2-leerlingen (Elbers 2012), door een duidelijke instructie en door bijvoorbeeld nieuwe woorden op te laten schrijven (Echevarria et al. 2008). Veel herhaling heeft een positieve invloed op taalverwerving (Bossers et al. 2015). Daarnaast zorgt samenwerkend leren voor de noodzakelijke interactie met moedertaalsprekers van het Nederlands (Hajer & Meestringa 2009).

5. Toetsen en examens

Om NT2-leerlingen gelijke kansen te bieden voor het behalen van (taal)toetsen en examens kan een school een aantal maatregelen treffen. Dit gaat om ingrepen die het niveau van de toetsen niet verlagen, maar die ze wel toegankelijker maken voor iemand met een andere moedertaal (Bolle 2016). Zorg er bijvoorbeeld voor dat bij examenopdrachten geen mogelijk onbekende voorkennis en ervaring verondersteld wordt. Laat de kandidaat kiezen uit verschillende onderwerpen, zodat de kans groter is dat er een voor hem bekende context bij zit. Sluit in taalexamens aan bij onderwerpen die in het beroepsonderwijs aan de orde zijn geweest en maak gebruik van taalprestaties uit stage en beroep. Door de examentijd te verlengen, bied je NT2-leerlingen de tijd om casussen te lezen, om voorkennis te activeren en om bronnen te raadplegen. En als je een (taal)toets of examen opsplitst in meerdere, korte delen, dan voorkom je vermoeidheid en concentratieverlies bij NT2-deelnemers, die immers een extra inspanning moeten leveren.

Kortom, juist het (v)mbo kan voor de NT2-leerling een goede taalleeromgeving zijn, vanwege het rijke taalaanbod, de interactie in een praktijkgerichte context en de vele mogelijkheden voor feedback van medeleerlingen, vakdocenten en taaldocenten. Daarbij heeft de NT2-leerling voldoende tijd nodig om de geboden taal en tekst te begrijpen, en om tekst te produceren. Hij zal ook de tijd en gelegenheid moeten krijgen om veel te oefenen en te herhalen. En een (v)mbo-instelling doet er goed aan om maatregelen te treffen met betrekking tot de inhoud, de opdrachten en de afname van toetsen en examens. Zo krijgen NT2-leerlingen de kans om hun beroepsgerichte kennis en vaardigheden te tonen, terwijl hun taalvaardigheid volop in ontwikkeling is.

© Martina Strusny, Haarlem.

Referenties

Bolle, T. & I. van Meelis (2017, herziene druk). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.

Bolle, T. (2016). 'Handreiking examinering anderstalige migranten in instellingsexamens Nederlandse taal in het mbo'. Commissie Staatsexamens NT2. Online raadpleegbaar op: https://www.staatsexamensnt2.nl.

Bossers, B., F. Kuiken & A. Vermeer (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Dalderop, K., F. Teunisse & E. Liemberg (2002). *Raamwerk NT2*. De Bilt: BVE-raad.

Echevarria, J., D. Short & K. Powers (2008). "Making content comprehensible for non-native speakers of English: The SIOP model". In: *International Journal of Learning*, 14 (11), p.41-49.

Elbers, E. (2012). 'Iedere les een les Nederlands? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek'. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht/PROO.

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

Schaeffer, J. (2015). 'Taalverwerving: Kinderspel of Monnikenwerk?'. [Oratiereeks]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Ronde 3

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

Naar een schrijfvaardige mbo-professional. Een schrijfleerlijn en een *train-the-trainers*bijeenkomst

Vaak hebben studenten[1] een verkeerd beeld van schrijven. Ze denken dat schrijven iets is dat je 'doet': je pakt de schrijfopdracht van de opleiding, je gaat ervoor zitten en je gaat schrijven. Vaak wordt zo'n opdracht dan in één keer geschreven. De kans bestaat dat de tekst nog eens wordt nagelezen alvorens hij ter beoordeling wordt ingeleverd, maar hoe groot is die kans?

Bij een groepsopdracht wordt niet gewerkt aan samenwerkend schrijven, maar worden de taken verdeeld en vlak voor het inleveren worden de stukken van elk groepslid geknipt en geplakt en ingestuurd of geprint ingeleverd. Dan volgt de beoordeling door de docent en in de meeste gevallen krijgt de student zijn tekst terug, al dan niet voorzien van feedback. Feedback bij de beoordeling heeft niet altijd nut: de docent heeft er tijd en energie in gestoken, maar de student is vaak nauwelijks geïnteresseerd. Bij een voldoende wordt de feedback vaak als niet meer relevant ervaren en bij een onvoldoende wil de student alleen horen wat verbeterd moet worden om wel een voldoende te halen. Het komt niet vaak voor dat een student tussentijds feedback krijgt waarmee hij tijdens het schrijven zelf zijn voordeel kan doen.

Schrijven is en blijft een belangrijke vaardigheid en al zijn pen en papier vervangen door laptop en smartphone en zijn tekstsoorten ontstaan als mails, *Facebook*berichten, *app*jes, *tweets* en blogs, in steeds meer beroepen wordt steeds meer geschreven.

In deze bijdrage worden de resultaten van een workshop bij Hogeschool Gent (juni 2016) en de kernpunten van een *train-the-trainers*training voor mbo-opleidingen bij Albeda/Zadkine te Rotterdam (februari 2017) gecombineerd in een beschrijving van een doorlopende leerlijn waarin elke schrijfopdracht cyclisch benaderd wordt.

Eerder al heb ik gepleit voor een (leer)procesgerichte benadering van schrijfvaardigheid in het curriculum van een hogere beroepsopleiding (hbo) en voor de ontwikkeling van een schrijfleerdidactiek (van der Westen 2012). Nu blijkt behoefte aan een doorlopende leerlijn 'schrijfvaardigheid' in alle opleidingen in de beroepskolom (Sectiebestuur Nederlands 2015). De beroepskolom is de naam voor de beroepsgerich-

te leerweg na het basisonderwijs: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en hoger beroepsonderwijs (hbo). Het Vlaamse equivalent loopt van bso/tso tot beroepsgericht hoger onderwijs.

Een leerlijn 'schrijfvaardigheid' start vanaf dag één van de opleiding en loopt door in de hele opleiding (Mestdagh e.a. 2015). Studenten ervaren deze doorgaande leerlijn doordat deze geconcretiseerd is in een portfolio waarin, naast de verzameling schrijfproducten als bewijs van het eigen kunnen, ook de ontwikkeling van taal- en schrijfvaardigheid vastgelegd wordt (van der Westen 2009; van der Westen 2012c). Na elke opdracht legt de student vast wat hij geleerd heeft, wat goed gaat en waar hij een volgende keer aan gaat werken.

De leeropbrengsten en de leerdoelen voor de volgende keer, die na afloop van de schrijftaak zijn ingevuld, worden in het ontwikkelingsgerichte deel van het portfolio vastgelegd. Bij een volgende schrijftaak worden die als uitgangspunt genomen voor het leren schrijven in de volgende opdracht.

In een beroepsopleiding zijn verschillende soorten schrijftaken of schrijfopdrachten te onderscheiden. De schriftelijke beroepstaken en de studietaken zijn daarvan de belangrijkste (van der Westen 2009). De schrijftaken en studietaken die horen bij het beroep worden geïnventariseerd en er wordt een corpus met beroepsteksten verzameld. Vervolgens worden deze tekstgenres in het curriculum uitgezet. Beroepstaken en belangrijke studietaken (denk aan onderzoeksverslagen of reflectieverslagen) horen niet eenmalig, maar meerdere keren in een curriculum voor te komen, met een opklimmende moeilijkheidsgraad en/of met opklimmende beoordelingscriteria. Bij elke schrijftaak wordt de volgende cyclus doorlopen:

a. Receptieve fase:

    1. Oriëntatie op de tekstsoort of het tekstgenre.
    2. Handelen met diverse voorbeeldteksten.

b. Schrijven in schrijfrondes:

    1. Oriëntatie op de tekstsoort en de opdracht en voorbereiding op het schrijven.
    2. Opzet of bouwplan maken.
    3. Schrijven van een eerste versie.
    4. Feedback en revisie op de tekst als geheel.
    5. Herschrijven (tweede en volgende versie).
    6. Feedback en revisie op 'formulering', 'zinsbouw' en 'woordkeuze'.
    7. De tekst 'staat'.
    8. Feedback op 'spelling', 'grammatica (redactie)' en 'lay-out'.

Een van de uitgangspunten van een schrijfleerproces is dat er nooit een tekstgenre wordt geschreven dat voor studenten nog onbekend is. Aan het schrijven gaat immers steeds een receptieve fase vooraf. Deze receptieve fase wordt afgesloten met door de studenten opgestelde criteria voor (of eigenschappen van) het tekstgenre. Dat kan in hetzelfde studieonderdeel of in dezelfde module zitten als het zelf schrijven, waar deze criteria of eigenschappen dan het startpunt vormen. Maar dat hoeft niet per se.

Vooral de tussentijdse feedback op het schrijfproces én het schrijfproduct is cruciaal in het leerproces (van der Westen 2012a; 2012b). Feedback geven zonder een herstelmogelijkheid valt onder de correctieve of beoordelende feedback en heeft als functie om inzage te geven in wat goed is en wat niet goed aan de tekst. Door deze feedback weet de student waar hij de volgende keer aan zou moeten werken. Door deze feedback vast te laten leggen in een voortgangsformulier wordt de student zich bewust van zijn voortgang en van de leerdoelen voor de volgende keer. Tussentijdse feedback kan tekstverbeterend (i.e. de feedback geeft houvast om tot een betere, volgende versie te komen) of taalontwikkelend (i.e. de feedback geeft houvast om tot een betere volgende versie te komen, maar ook om tot een betere volgende tekst in de toekomst te komen) zijn.

In veel beroepscontexten komen teksten tot stand in samenwerking met collega's. Samenwerkend schrijven is dan ook een vorm van schrijven die in een beroepsopleiding geleerd moet worden. Bij samenwerkend schrijven kent een tekst meerdere auteurs. Een andere vorm van samenwerking in het schrijven van teksten is het verder schrijven aan de hand van *peer* feedback. *Peer* feedback geven is een competentie die eigen is aan schrijven in het beroepsonderwijs. Collegiale toetsing of *peer review* is een methode om de kwaliteit van (geschreven) werk te verbeteren door het werk te onderwerpen aan de kritische blik van collega's of medestudenten. Het kunnen geven van dergelijke feedback hoort dan ook geleerd en beoordeeld te worden, omdat het deel uitmaakt van de beroepscompetenties.

In een leerlijn kan tussentijdse feedback vragen op verschillende manieren ingevuld worden. Belangrijk is om rekening te houden met een opklimmende moeilijkheidsgraad en met het toegroeien naar autonomie (zelfstandig schrijven). In het begin van een leerlijn is de feedback van de docent van belang. Naarmate studenten meer zicht krijgen op de tekstgenres en de bijbehorende criteria zal *peer* feedback een belangrijkere plaats krijgen. Op een bepaald moment kunnen studenten dan zelf bepalen in welke fase van het schrijfproces zij feedback willen vragen en waar zij feedback op willen hebben.

In een schrijfleerlijn horen momenten van formatieve en summatieve toetsing. Een groot voordeel van een goed uitgewerkte schrijfleerlijn is dat docenten weten wat er aan de schrijfopdracht die zij geven vooraf ging en wat erop gaat volgen. Door voor-

beeldteksten te verzamelen (bijvoorbeeld een typische voldoende, een typische onvoldoende) worden de criteria concreter. Geschreven teksten worden gebruikt in zogenoemde *post-writingactivities* met studenten. Dergelijke activiteiten dragen bij tot een bewuste bekwaamheid, doordat ze door de studenten beoordeeld worden, doordat ze worden aangevuld of verbeterd, geactualiseerd, enz. De beoordelingscriteria van schrijftaken kennen een opbouw in moeilijkheid/complexiteit. Door docenten de ruimte te geven om per schrijftaak een paar teksten door een collega als tweede beoordelaar te laten nakijken, of door een 'twijfelgevallenspreekuur' in te stellen, kan bereikt worden dat de beoordelaarsbetrouwbaarheid toeneemt.

In de bijeenkomst worden vooral veel voorbeelden gepresenteerd en besproken.

De cyclische aanpak van het schrijfproces is uitgewerkt in *Goed geschreven. Zakelijk schrijven voor opleiding en beroep* en in de digitale leeromgeving 'Succes met Taal'.

Referenties

Mestdagh, I., G. Wouters & B. Vermeulen (2015). "Taal en inhoud zijn één. Hoe werk je concreet aan schrijfvaardigheid met je studenten". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 238-244.

Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen (2015). 'Reactie op Onderwijs 2032 en visie op het vak Nederlands'. Online raadpleegbaar op: https://nederlandslevendetalen.files.wordpress.com/2016/01/2015-sbn-lt-reactie-op-onderwijs2032-en-visie-op-het-vak-nederlands.pdf.

Westen, W. van der (2012a). "Schrijfvaardigheid: feedback, peer feedback en zelfbeoordeling". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 76-82.

Westen, W. van der (2012b). "Al het goede in drieën: naar taalontwikkelende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 109-114.

Westen, W. van der (2012c). *Succes met taal. Een online webbased leerprocesgerichte benadering van het taalleer- en schrijfleerproces.* Wageningen: Sobit. Online raadpleegbaar op: www.succesmettaal.nl.

Westen, W. van der (2012d). 'Taalbeleid en toetsbeleid II. Drie soorten schrijftaken in een hbo-opleiding'. Den Haag: De Haagse Hogeschool (materiaal ontwikkeld t.b.v. scholing Taalontwikkelend Lesgeven).

Westen, W. van der (2009). *Goed geschreven, Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep.* [Tweede herziene druk]. Bussum: Coutinho.

Noot

[1] Waar 'student' staat kan ook 'leerling' gelezen worden. En waar verwezen wordt met 'hij', kan ook 'zij' gelezen worden.

Ronde 4

Isabelle Janssens
GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
Contact: Isabelle.Janssens@g-o.be

Samen-werken, meer kansen. PAV en BeroepsGerichteVorming (BGV) slaan de handen in elkaar

In 2013 vond in het Vlaamse onderwijs voor het eerst een peiling plaats naar de beheersing van de eindtermen 'Project Algemene Vakken' (PAV) op het einde van het tweede jaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs (bso). Zowel deze peilingsproeven 'PAV' als de laatste geletterdheidsstudies wijzen uit dat meer dan de helft van de leerlingen de eindtermen 'functionele lees- en luistervaardigheid' aan het van het secundair onderwijs niet beheerst. Dat betekent dat leerlingen die uitstromen uit de derde graad bso onvoldoende tot niet beschikken over de nodige kennis en vaardigheden om functionele lees-, luister- en rekentaken uit te voeren en om op een functionele manier informatie te verwerven en te verwerken. Het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid liet tussen februari 2015 en januari 2017 een onderzoek uitvoeren om een verklaring te bieden voor deze ronduit zwakke peilingsresultaten voor PAV.

Hoe komt het dat leerlingen, na 6 jaar secundair onderwijs, deze eindtermen niet halen? Waar loopt het fout in ons onderwijs? Hoe komt het dat we er niet in slagen om deze – vaak maatschappelijk kwetsbare – groep jongeren voldoende voor te bereiden? Worden de leerinhouden voldoende als één geheel benaderd zodat de leerlingen in het bso die ook als één geheel ervaren?

De onderzoekers gingen, naast van een literatuurstudie, *surveys* en bijkomende analyses op de peilingsproeven, uit van concrete lespraktijken. Ze onderzochten of de leer-

lingen de doelen en de leerinhouden als 'zinvol', 'nuttig' en 'aangenaam' ervaren. Zijn de probleemsituaties voor de leerlingen voldoende uitdagend en wekken ze hun nieuwsgierigheid op? Krijgen leerlingen inspraak in de keuze voor thema's of projecten? Biedt een thema of project voldoende kansen om onder meer taal- en rekenvaardigheden in te passen? Hoe komt het dat leraren erg gestuurd en weinig activerend lesgeven? Waarom beroepen leraren zich niet op de inbreng van de leerlingen, ondanks het feit dat deze laatste zelf vragende partij zijn? De analyses van leerlingengegevens uit de B-stroom en bso-klassen geven duidelijk aan dat leraren geconfronteerd worden met een brede, talige diversiteit en zich hierbij didactisch onvoldoende onderlegd voelen.

Naast door anderstalige leerlingen, wordt de B-stroom bevolkt door leerlingen die het attest vierde, vijfde of zesde leerjaar niet behaalden, maar overgaan op leeftijd. Dat betekent dat zij de leerstof van de derde graad basisonderwijs noch aangereikt kregen, noch behaalden. In de B-stroom zien we tevens leerlingen uit het buitengewoon basisonderwijs instromen, alsook kinderen met diverse attesteringen. Dit alles vaak in combinatie met een lage socio-economische status en/of een laag opleidingsniveau van de ouder(s). Kortom, veel verschillende rugzakjes in één klasgroep. Leraren geven aan dat ze door de bomen het bos niet meer zien, stellen zichzelf in vraag en vragen om hulp. De gegevens uit de B-stroom trekken zich door naar de bso-groepen (tweede en derde graad). Naast deze diverse basisgroep stromen ook nog neveninstromers in. Dat zijn vaak leerlingen die omwille van diverse redenen uitvallen in het tso en voor wie bso vaak geen positieve keuze is. 'Ver-te-zoeken-motivatie' is een miskend probleem. Cijfers in de Vlaamse grootsteden duiden op alsmaar meer schooluitval in de derde graad van het bso. Wat kunnen we in deze klassen, vanuit de vakken, doen om deze leerlingengroepen zo ver mogelijk te krijgen in hun leren en in hun taalvaardigheid?

Het vervolgonderzoek rond PAV bracht, naast de leerling- en klasfactoren, ook de schoolfactoren in kaart. Hoe zit het met de vakgroepwerking, de leerlijnen en de organisatie van PAV binnen de school? Welke verwachtingen zijn er rond samenwerking op het niveau van de vakgroep? Welke verwachtingen hebben PAV- en praktijkleraren met betrekking tot functionele taken, inhouden en zinvolle, krachtige leeromgevingen? Zijn de verwachtingen en overtuigingen van de leraren naar leerlingen toe voor beide vakgroepen op elkaar afgestemd? Hanteren zij dezelfde taalkaders, dezelfde instructiekaarten wiskunde, enz.

In opvolging van het vervolgonderzoek geeft de Vlaamse overheid een aantal aanbevelingen voor schoolleiders:

1. Creëer lesopdrachten waar PAV substantieel deel van uitmaakt.
2. Zorg ervoor dat teams samengesteld zijn uit leraren die expertise hebben in verschillende deeldomeinen ('taal', 'wiskunde', enz.) en liefst in *co*-of *team-teaching*.

Deze laatste is een niet te onderschatten aanbeveling, gezien de achtergrond van veel PAV-leraren. De meeste leraren beschikken niet over een PAV-diploma en zijn onvoldoende didactisch onderlegd voor rekenen en/of taal. De leraren PAV beamen dat.

Binnenklasdifferentiatie vindt hier en daar ingang in de scholen en leraren zijn zelf vragende partij om extra ondersteuning te krijgen in de klas. Samen voelen ze zich sterker. Op deze manier benutten (PAV-)leraren de verschillende mogelijkheden om zich te professionaliseren en zo hun vakinhoudelijke en vakdidactische component te benutten.

De overheid stuurt tevens aan op een structurele en systematische samenwerking op het niveau van de beroepscontext. Directies dienen dat op het niveau van de school te faciliteren en op te volgen. Leraren PAV en praktijkvakken dienen hechter samen te werken. Met andere woorden: er wordt aangestuurd op projecten en inhouden samen voorbereiden. Een volgende stap kan zijn om PAV te integreren in het werkplekleren. Vakgroepen structureel aan elkaar koppelen en inhoudelijk laten samenwerken, kan de beroepsmotivatie van de leraren verhogen, alsook bijdragen aan een statusverhoging van het vak 'PAV' op school. Leerlingen kunnen er motivatie uit putten en leren om in levensechte, beroepsgerichte contexten te leren. Ervaringen van leerlingen in praktijklessen en op hun stageplaats inzetten, evenals verwachtingen van het bedrijfsleven/werkveld inzetten, zorgen voor functionele taaltaken.

Taalgericht vakonderwijs in zowel taal- als zaakvakken is één van de speerpunten vanuit de pedagogisch begeleidingsdiensten. Leraren die taalgericht onderwijs geven in alle vakken, zetten in op maximale interactie binnen authentieke contexten en geven de nodige taalsteun. Vakgroepen PAV en BGV maken afspraken rond gedeelde schrijf- en spreekkaders. PAV- en vakleraren kennen 'de Viertakt' van Verhallen en passen die toe. Daardoor gaan alle leraren nieuwe woorden motiveren, hun betekenis uitleggen, woorden minstens zeven keer herhalen en tot drie maal toe toetsen met de leerlingen in een zinvolle context, bijvoorbeeld binnen werkplekleren. Kortom, er is sprake van taalactie op de werkvloer of tijdens de les. Taaltips aanbieden via *Twitter* leunt aan bij hun leefwereld. "Herhaal, herhaal, herhaal…" is telkens de boodschap. Wetenschappelijk onderzoek duidt immers op het grote belang van functionele taaltaken vanuit een krachtige leeromgeving.
Het opzetten van een professionele leergemeenschap PAV en BGV binnen de school is een gedeelde verantwoordelijkheid van de directie en/of de beleidsteams (die faciliteren, soms zelfs coachen) en de leraren zelf. Ook leerlingen inspraak geven bij het opzetten van projecten is een absolute must.

Of de weloverwogen schooldoelen vanuit taal- of talenbeleid bij alle leraren en leerlingen hun effect telkens bereiken, is nog maar de vraag. Toch zien leraren in sommige scholen intussen bijvoorbeeld 'meertaligheid' niet langer als een probleem, maar als

een hefboom, als een opstap naar een grotere taalvaardigheid en lezen praktijkleraren voor uit een fictieboek als er tien minuten overblijven aan het eind van de les.

Binnen de beleidsvisie van het GO! pleiten we ervoor om alle leraren en ondersteuners verregaand te professionaliseren in 'expliciete instructie', 'functionele taaltaken' en 'effectieve feedback'. Wat betreft de feedback is een positieve relatie tussen leerlingen en leraren of ondersteuners de eerste opstap naar succes. Vanuit een constructivistisch perspectief raden we aan om in te zetten op een actieve rol van de leerlingen in het feedbackproces. Enkele punten op een rij:

- feedback komt snel na de taak en gebeurt telkens door eenzelfde leraar;
- taalgerichte doelen, verwachtingen en standaarden zijn helder voor de leerling;
- de evaluatiecriteria samen of door de leerling apart laten opstellen, is een must.

Onderzoek wijst uit dat de integratie van *peer* evaluatie leidt tot hoger en meer cognitief engagement bij de leerlingen, ook rond taal. Een vrij recente trend is het gebruik van *track changes* of audio-/video-feedback waar in wisselwerking feedback van leerlingen terugkomt via *screencasts*. Hoe meer leerlingen aan *peer*feedback doen bij het verbeteren van taaltaken, hoe kwalitatiever hun zelfevaluatie. Uit onderzoek blijkt dat tweerichtingsfeedback het meest effect heeft op de leerwinst van leerlingen. Leerlingen die boven aan een taaltaak aangeven op welke punten ze feedback wensen, denken na over hun noden en interesses. Op die manier nemen leerlingen meer eigenaarschap over hun leren en sturen ze zelf hun leerproces. Leraren kunnen op de voorpagina van een taaltaak werkpunten uit voorgaande feedbackgesprekken meenemen en aanduiden waar de leerlingen intussen vooruitgang maakten in taal. De leraar als coach zorgt ervoor dat de leerling zijn feedback*loop* (feedback-reflectie-bijsturing-actie-feedback-…) sluit.

Meerdere professionals in de klassen B-stroom zetten, zorgt gaandeweg voor meer zelfsturing en flexibel leren bij de leerlingen en maakt het voor de leraren mogelijk om sneller, meer en gerichter feedback te geven. Onderzoek wijst uit dat directe feedback op taal zorgt voor een betere en snellere taalverwerving. Wanneer verschillende leraren verantwoordelijk worden voor een groep leerlingen, kunnen ze worden ingezet naargelang hun expertise: de ene leraar is sterk in expliciete instructie, de andere in het opzetten van functionele (taal-)taken, enz.

Tot slot adviseren we graag om bij klassen met anderstalige leerlingen, waar mogelijk, doelmatig gebruik te maken van de moedertaal. De leraar van de 21ste eeuw staat met een *growth mindset* als professional in de klas, samen met de leerlingen en andere collega's. Een mooi voorbeeld van microburgerschap: samen leren, samen leven.

Referenties

Artikelen, boeken en rapporten

Alons, L. (2017). "Samen kom je verder". In: *Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs*, 201, p. 33-37.

Becuwe, H., J. Tondeur, N. Pareja Roblin, J. Thys & E. Castelein (2016). "Teacher design teams as a strategy for professional development: The role of the facilitator". In: *Educational Research and Evaluation*, 22, p. 141-154.

Bolle, T. & I. van Meelis (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs. De vijf vuistregels voor effectieve feedback.* Bussum: Coutinho.

Charles, D. (2016). "Feedback as Dialogue". In: *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, p. 1-6.

Christoffels, I. & P. Baay (2016). *De toekomst begint vandaag: 21ste-eeuwse vaardigheden in het beroepsonderwijs.* 's Hertogenbosch: ECBO.

Coubergs, C., K. Struyven, N. Engels, W. Cools & C. De Martelaer (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen.* Gent: Acco.

Janssens, I., L. Van Looy, I. Placklé & F. De Smet (2012). *Expeditie PAV. Project Algemene Vakken in theorie en in praktijk.* Brussel: Academic & Scientific Publishers.

Kool, E. (2017). 'Valorisatierapport Onderzoek Effect Expeditie Nederlands'. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Kostons, D., A.S. Donker & M.C. Opdendakker (2014). 'Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie'. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, GION onderwijs/onderzoek.

Nicaise, I. (2013). 'Towards a basic qualification for all: a social, educational and economic agenda'. Leuven: KU Leuven, Euroforum.

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving every student the chance to succeed.* [Volume II].Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). 'Country Report Belgium 2016'. Paris: OECD Publishing.

Placklé, I., K. Könings, W. Jacquet, A. Libotton, J. Van Merriënboer & N. Engels (2017). "Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education". In: *Educational Studies*, p.1-18

Struyven, K. & C. Couberghs (2015). *Ieders Leer-kracht.* Gent: Acco.

Vlaamse Overheid (2014). 'Project Algemene Vakken. Werkseminarie na de peilingen'. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaamse overheid (2017). 'Onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV)'. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Websites

- www.ials.sas.ac.uk
- www.ond.vlaanderen.be/curriculum/peilingen
- www.taalgerichtvakonderwijs.nl
- www.vlaanderen.be/nl/publicaties

Ronde 5

Cindy Teunissen & Maud van Druenen
Expertisecentrum Nederlands
Contact: c.teunissen@expertisecentrumnederlands.nl

Grip op dyslexie in het mbo met een nieuw Protocol Dyslexie mbo

1. Inleiding

Dyslexie heb je voor het leven: een student moet ermee leren omgaan binnen de context van leren, leven en werken. Dat neemt niet weg dat de mbo-instelling hier een rol in kan spelen en de student hierbij kan ondersteunen. Zeker ook gezien het feit dat dyslexie de meest voorkomende beperking binnen het mbo is. Dat vraagt dan ook om een protocol dyslexie dat is afgestemd op deze specifieke context. Het *Protocol Dyslexie mbo* (Teunissen e.a. 2017) voorziet docenten, coördinatoren zorg en het (midden)management van de nieuwste inzichten op het gebied van signalering, diagnosticering en begeleiding van studenten met dyslexie. *Empowerment* is hierbij een belangrijk uitgangspunt: hoe maak je de student zelfredzaam, zodat hij in staat is om zijn leerproces zodanig te sturen dat hij de opleiding met succes kan doorlopen en zich kan redden op de arbeidsmarkt?

2. Gevolgen van dyslexie in het mbo

Dyslexie wordt gedefinieerd als "een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking" (SDN 2016).

Als we specifiek kijken naar studenten in het mbo, dan uit dyslexie zich niet alleen in moeite met taken die een beroep doen op lees- of schrijfvaardigheid, maar bijvoorbeeld ook in automatiseringsproblemen. Studenten met dyslexie hebben vaak een traag werktempo (vooral bij taken waar gelezen of geschreven moet worden) en 'onder druk' werken is lastig voor hen. Oefening heeft onvoldoende resultaat en transfer van het geleerde naar andere situaties verloopt moeizaam. Ook kan dyslexie zich uiten in moeite hebben met het begrijpen en opvolgen van instructie en in een ongestructureerde manier van werken. Dat zijn enkele, mogelijke gevolgen van dyslexie die zich in het mbo in meer of mindere mate voor kunnen doen. Het betreft dus ook gedrag dat niet direct gelinkt is aan lezen en spellen. In het kader van signaleren van dyslexie is het daarom van belang verder te kijken dan de lees- en spellingvaardigheid van een student. Tegen de tijd dat de student in het mbo ingestroomd is, heeft hij wellicht al manieren gevonden om zijn problemen met lezen en/of spellen te compenseren, waardoor die problematiek minder (snel) zichtbaar is.

3. Verschillende groepen studenten met dyslexie

Het mbo heeft te maken met verschillenden groepen studenten als het gaat om dyslexie. Ten eerste stroomt er een groep studenten in waarbij dyslexie al in het primair of voortgezet onderwijs gediagnosticeerd is. Deze studenten zijn in het bezit van een dyslexieverklaring en de problemen als gevolg van dyslexie zullen waarschijnlijk al bij de intake ter sprake komen. Het is van belang om de dyslexieverklaring op te vragen bij de student, want op de verklaring staan specifieke begeleidingsadviezen en faciliteiten vermeld. Het verdient aanbeveling om ook naar het onderliggende onderzoeksrapport te vragen om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de onderzoeksgegevens waar de dyslexieverklaring op gebaseerd is. Overigens is de student niet verplicht om het onderzoeksrapport af te geven. Het is zaak dat een mbo-instelling kritisch naar de begeleidingsadviezen op de dyslexieverklaring kijkt. De context van het mbo verschilt van het primair en voortgezet onderwijs. Het meer praktijkgerichte karakter vraagt wellicht om een andere invulling van de begeleidingsadviezen. Tevens kan in een gesprek met de student besproken worden of er nu minder of andere ondersteuningsbehoeften zijn.

Een tweede groep studenten waar het mbo mee geconfronteerd wordt, zijn de studenten die mogelijk dyslexie hebben, maar waarbij dat nog niet onderkend is. De lees- en/of spellingproblemen zijn bij deze studenten in hun schoolloopbaan minder opgevallen, bijvoorbeeld omdat zij onderwijs onder hun niveau gevolgd hebben, omdat zij hebben weten te compenseren voor hun gebrekkige lees- en/of spellingvaardigheid of omdat de aandacht naar andere (gedrags- of ontwikkelings)problemen is gegaan. Juist voor deze groep studenten is het van belang dat er binnen het mbo aandacht is voor het signaleren van lees- en/of spellingproblemen en dyslexie.

4. Signalering en diagnostiek: waar ligt de verantwoordelijkheid van het mbo?

Er kunnen verschillende bronnen gebruikt worden om lees- en spellingproblemen en dyslexie te signaleren in het mbo. Hierbij valt te denken aan de overdrachtsgegevens van de aanleverende school, aan observaties door docenten in het mbo en aan het afnemen van screeningsinstrumenten. Uiteraard kan ook de student zelf informatie over zijn lees- en/of spellingproblemen geven tijdens het intakegesprek.

Bij het *Protocol Dyslexie mbo* hoort de 'Signalenlijst lees- en spellingproblemen'. Aan de hand van deze lijst kunnen docenten signalen opvangen die wijzen op mogelijke lees- en/of spellingproblemen of dyslexie. De docent kijkt naar signalen op het gebied van lezen en spellen, zoals moeite met accuraat en vloeiend hardop lezen en fouten in zowel complexe als in alledaagse woorden. Maar ook naar signalen bij andere taaldomeinen en naar meer algemene signalen in de taakwerkhouding, in het sociaal-emotioneel functioneren en in de beroepsgerichte vaardigheden. Door de observaties van verschillende docenten samen te voegen en te bespreken, kunnen studenten gesignaleerd worden waar nader onderzoek bij nodig is.

Indien uit de overdrachtsgegevens, het intakegesprek met de student, de afname van een screeningsinstrument en/of de observaties van docenten blijkt dat er signalen zijn van dyslexie, dan is het aan de mbo-instelling om de student door te verwijzen voor diagnostisch onderzoek (hetzij intern, indien hiervoor bevoegde professionals in dienst zijn, hetzij extern). Wanneer een student het traject van diagnostisch onderzoek ingaat, dan is het de verantwoordelijkheid van de mbo-instelling om informatie uit de signalering over te dragen (mits de student hier toestemming voor geeft). Het diagnostisch onderzoek resulteert in een rapport met handelingsgerichte adviezen. Het is de taak van het mbo om deze adviezen, in gesprek met de diagnosticus en de student, te vertalen naar concrete afspraken over ondersteuning van de student tijdens de opleiding.

5. *Empowerment*: de student aan het roer

Binnen de context van het mbo is de begeleiding van studenten met dyslexie in de meeste gevallen niet (of in beperkte mate) gericht op remediëring van de lees- en/of spellingvaardigheden, maar veel meer op het zelfredzaam maken van de student en op het toegankelijk maken van het onderwijs. Het doel is dat de student de opleiding succesvol kan doorlopen en vervolgens een eerlijke start kan maken op de arbeidsmarkt. De verantwoordelijkheid voor het toegankelijk maken van het onderwijs ligt niet eenzijdig bij de mbo-instelling. De student heeft hier zeker ook een rol in. Het is aan de mbo-instelling om de student zodanig te begeleiden dat hij zelf in staat is om in te schatten welke ondersteuning hij in welke situatie nodig heeft en dat hij in gesprek kan gaan met begeleiders die deze ondersteuning kunnen realiseren. Dat vraagt van begeleiders een open houding, een oplossingsgerichte aanpak en aandacht voor het aanleren van strategieën om met situaties waarin de dyslexie een beperking vormt om te gaan. Regie versterken bij de student is de kern van *empowerment* (Carmona van Loon 2016) en maakt dat de student aan het roer staat van zijn eigen leerproces.

Tot slot dient opgemerkt te worden dat alle hiervoor beschreven suggesties ingebed zouden moeten zijn in een dyslexiebeleidsplan van de mbo-instelling. Het protocol biedt dan ook praktische handreikingen om tot zo'n plan te komen. Passende begeleiding voor studenten met dyslexie staat of valt immers met goed dyslexiebeleid dat geïmplementeerd is in alle lagen van de mbo-instelling.

Referenties

Carmona van Loon, E. (2016). *Regie versterken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Stichting Dyslexie Nederland. (2016). 'Dyslexie: diagnostiek en behandeling. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland'. Online raadpleegbaar op: www.stichtingdyslexienederland.nl.

Teunissen, C., F. Scheltinga, A. de Groot & M. van Druenen (2017). *Protocol Dyslexie mbo. Handreiking voor docent, coördinator zorg en management.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ronde 6

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

Contextgericht taal- en leesonderwijs gecombineerd met burgerschapsvorming. Een pilot

1. Aanleiding

Het taalvaardigheidsniveau van mbo-studenten laat te wensen over. Dat geldt zeker voor de laagste mbo-niveaus, maar ook voor niveau-4-studenten is het niet altijd eenvoudig om naar het hbo door te stromen (De Groot e.a. 2015). Mbo-studenten zijn vaak weinig gemotiveerd voor het vak Nederlands. Zij komen immers naar ROC's om een beroep te leren en niet voor algemene vakken. Die hebben ze niet direct nodig voor hun beroep en daarom klagen ze over het nut ervan (Nederlandse Taalunie 2017).

Sinds het *Referentiekader Taal en Rekenen* (Meijerink e.a. 2009) werd ingevoerd en er verplichte toetsen zijn die meetellen voor het behalen van een diploma, werken de meeste ROC's met een taalmethode. Deze methodes zijn sterk gericht op *teaching to the test*. Dat betekent dat de opdrachten in de methodes erg lijken op de opgaves in de examens. Ze zijn ontwikkeld vanuit de gedachte dat, wanneer je examen-opgaves maar zo veel mogelijk traint, de resultaten van studenten zullen verbeteren. Daarmee wordt eraan voorbijgegaan dat mbo-studenten, onder andere door hun vooropleiding, soms een zwakke taalvaardigheid hebben, en in ieder geval heel weinig lees- en schrijfervaring. Het is niet zinvol om iemand met een zwakke taalvaardigheid die nooit leest met veel moeite te leren hoe hij of zij de hoofdgedachte in een tekst kan vinden, of iemand die nauwelijks schrijfervaring heeft wat de regels zijn voor het schrijven van een zakelijke brief. Door dit soort strategieën te leren, hebben studenten enkel de beschikking over een trucje dat ze alleen met veel geluk kunnen toepassen.

Het is onbekend wat de effecten van mbo-taalmethodes zijn, maar we weten wel dat extra ondersteuning, gebaseerd op een methodische aanpak, geen oplossing lijkt te bieden voor zwakke taalleerders (Gerritsen e.a. 2015). Het is overigens eveneens ontoereikend om in het onderwijs aan studenten met in beginsel een gemiddelde of goede taalvaardigheid, het aanleren van strategieën te benadrukken (dat zal gemakkelijk gaan), maar diegene niet in de gelegenheid te stellen om voldoende te lezen en te schrijven. Deze studenten zullen alsnog vastlopen in het hbo. De Groot, Houtkoop, Steehouder & Buisman (2015) stellen dan ook terecht dat juist voor de betere studenten in het mbo te weinig aandacht is.

Het is bekend dat frequent lezen onder meer begrip en woordenschat faciliteert (Mol 2010). Datzelfde geldt voor frequent schrijven. Juist dat zijn de vaardigheden die in vmbo's en ROC's te weinig aan bod komen. Doordat methodes zo worden benadrukt, wordt er in het taalonderwijs in ROC's nogal eens aan voorbijgegaan dat een aantal taalonderdelen weliswaar expliciet moeten worden aangeleerd, zoals de regels van de werkwoordspelling, maar dat het bij de meeste taalonderdelen gaat om ontwikkelingsprocessen waarbij frequentie en ondersteuning van belang zijn (het schrijven van teksten, leesbegrip en woordenschat, enz.).

2. Initiatieven in het mbo: vakintegratie en vrij lezen

In ROC's worden verschillende initiatieven ontplooid om het taalonderwijs te verbeteren. Zo proberen sommige ROC's de beroepsgerichte vakken en het taalonderwijs te verbinden om taalonderwijs betekenisvoller te maken. Vooral voor de invoering van het *Referentiekader Taal en Rekenen* was dat het geval. Soms leidt dat tot prachtig onderwijs, maar het blijkt ook vaak moeilijk: er is sprake van tijdgebrek, en cultuurverschillen tussen docenten van de beroepsvakken en docenten van meer algemene vakken blijken niet gemakkelijk overbrugbaar (Elbers 2012). In de praktijk blijkt vaak dat – hoewel de ambities veel hoger liggen – het hoogst haalbare is om binnen het onderwijs in Nederlands en in de beroepsgerichte vakken dezelfde beoordelingsformulieren te gebruiken voor presentaties of geschreven werk.

Daarnaast proberen ROC's vrij lezen een plaats in het curriculum te geven. Het gaat dan om ingeroosterde tijd, waarop studenten en docenten lezen in zelfgekozen boeken. Eén van de ROC's waar vrij lezen is ingevoerd, is ROC Deltion College in Zwolle. Aanvankelijk had lezen alleen een plaats in het Entree-onderwijs (Van Koeven 2015), maar momenteel wordt al in 21 opleidingen van het Deltion College zowel in het Nederlands als in het Engels gelezen. Hoewel docenten vrij lezen met veel volharding vormgeven en er al veel studenten gemotiveerd zijn om te lezen, lopen sommige docenten ertegenaan dat zij het moeilijk blijven vinden om studenten te overtuigen van het nut van lezen. Bovendien blijkt dat vrij lezen in hectische tijden gemakkelijk van het rooster verdwijnt; op die momenten lijken andere zaken, zoals het afmaken van een stageverslag, belangrijker.

3. Burgerschap

Daarnaast is er het probleem van de invulling en de kwaliteitsbewaking van burgerschap, waaraan in ROC's verplicht aandacht moet worden besteed. In de *Burgerschapsagenda 2017-2021* van de mbo-raad en van het Ministerie van OCW worden de vier burgerschapsdimensies benadrukt (de politiek-juridische dimensie, de

economische dimensie, de sociaal-maatschappelijke dimensie en de dimensie vitaal burgerschap) als verplichte onderdelen, evenals onderwerpen als 'kritisch denken' of 'sociale veiligheid'. In de praktijk van het mbo wordt burgerschapsvorming vaak als vak aangeboden, met behulp van een methode. Het wordt dikwijls gegeven door een docent die ook de andere generieke vakken geeft. Omdat burgerschap meestal als apart vak wordt gezien, ligt de nadruk dikwijls bijna uitsluitend op kennisoverdracht. Studenten voeren met behulp van een methode opdrachten uit over thema's als 'vooroordelen' of 'discriminatie', 'duurzaamheid' of 'sociale zekerheid'. In de praktijk blijkt dat de lessen Burgerschap – net als de lessen Nederlands – door de studenten niet altijd gewaardeerd worden, omdat ze het nut ervan voor hun toekomstige beroep betwijfelen.

4. De pilot taal/burgerschap

Als we, in het kader van een scholingstraject voor docenten Nederlands op ROC Deltion College, met een aantal docenten bij elkaar zitten, komen de hiervoor genoemde dilemma's aan bod: (a) ontevredenheid over de huidige methodische invulling van de vakken Nederlands en Burgerschap, (b) het feit dat vrij lezen weliswaar een duidelijke plek in het curriculum heeft veroverd, maar ook nog vragen met zich meebrengt en (c) de gedachte dat de taalbasis van zowel zwakkere als juist betere mbo-studenten niet op orde is. We spreken er ook over dat vooral in taalmethodes vaak een groot aantal onderwerpen zonder samenhang aan bod komt en dat wordt voorbijgegaan aan de autonomie van studenten in het kiezen van teksten en schrijfopdrachten. We voelen ons geïnspireerd door het werk van Guthrie & Wigfield (2000), Hirsch (2003), Stahl & Nagy (2006), Rose & Martin (2012) en Ritchart (2015) en door het *Denk!*-project (Smits & Van Koeven 2013). Daarin wordt steeds het belang van het samen nadenken, lezen en schrijven over essentiële thema's benadrukt. We vragen ons als docenten dan ook af of het niet mogelijk is om de vakken Burgerschap en Nederlands als één geïntegreerd vak aan te bieden. De burgerschapsdimensies kunnen dan zorgen voor inspirerende inhouden en worden gecombineerd met de doelen uit het *Referentiekader Taal en Rekenen*. In de praktijk betekent dit dat studenten discussiëren, schrijven en lezen over onderwerpen die samenhangen met burgerschap. Dat sluit aan bij de opvattingen over het vak Nederlands, zoals weergegeven door de Nederlandse Taalunie (2017), waarin bijvoorbeeld het belang van kritisch denken in samenhang met mondelinge taalvaardigheid, schrijven en lezen wordt benadrukt.

Ook het College van Bestuur van Deltion College blijkt geïnteresseerd in de pilot, net als Stichting Lezen (die de pilot opneemt in het project *Kunst voor Lezen*), de bibliotheek van Deltion College en de openbare bibliotheek van Zwolle. Als projectteam kiezen we met betrekking tot de pilot Nederlands/Burgerschap voor de volgende uitgangspunten:

1. De studenten werken langere tijd (een periode van 10 weken) rond multiperspectivische thema's die aansluiten bij de burgerschapsdimensies. Het gaat daarbij om thema's die zoveel perspectieven kennen dat er gemakkelijk veel verschillende boeken en teksten aan kunnen worden gekoppeld.
2. Frequent (vrij) lezen en schrijven zijn in het project geïntegreerd, evenals het voeren van gesprekken (doelen *Referentiekader Taal en Rekenen*).
3. Er wordt gezocht naar voor de studenten inspirerende werkvormen.
4. We gaan onderzoeken of en hoe we onderwerpen die expliciete instructie behoeven (aandacht voor genres, spelling, grammatica, enz.) kunnen integreren in het project.

We definiëren de volgende stappen:

1. Kiezen van de docenten en de klassen die aan het project deelnemen.
2. Plannen van bijeenkomsten waarin we samen onderwijs vormgeven en waarbij, zo mogelijk, ook studenten worden betrokken.
3. Kiezen van multiperspectivische thema's die de basis zullen gaan vormen voor de lessen.
4. Verzamelen van materiaal (fictie en non-fictie, teksten en films).
5. Ontwerpen van het project (lesopzetten, werkvormen voor studenten, toetsing).
6. Het volgen van het project, zodat we ervan kunnen leren.

De eerste twee bijeenkomsten met het projectteam hebben inmiddels plaatsgevonden. Vier docenten die zowel het vak Nederlands als het vak Burgerschap geven, zullen burgerschap en Nederlands geïntegreerd gaan aanbieden. Twee docenten (Nederlands en Burgerschap) zullen gaan samenwerken. In de eerste bijeenkomst hebben we de aanleiding voor het project besproken en een thema gekozen. We zijn gekomen tot het thema 'verzet' dat veel verschillende dimensies heeft (verzet in oorlogssituaties, het voeren van oppositie in de politiek, verzet in relatie tot religie, verzet tegen ouders, verzet tegen school). Ook zijn we gestart met het ontwerpen van onderwijs. Het komende jaar zal de pilot verschillende keren worden uitgevoerd.

Referenties

Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek.* Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht/PROO.

Christoffels, I., A. Groot, C. Clement & J. Fond Lam (2017). *Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies.* 's Hertogenbosch: ECBO.

Groot, A., W. Houtkoop, P. Steehouder & M. Buisman (2015). *Taalniveaus op het mbo. De leesvaardigheid van Nederlandse mbo'ers in(inter)nationaal perspectief.* 's-Hertogenbosch: ECBO.

Gerritsen, S., S. Kuijpers, R. Scharten & A. Netten (2015). 'Mbo taalexperiment'. Den Haag: CPB Achtergronddocument.

Guthrie, J.T. & A. Wigfield (2000). "Engagement and motivation in reading". In: M.L. Kamil & P.B. Hirsch. *Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and the world. Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores*. California: American Educator, p. 10-29.

Koeven, E. van (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen. Vrij lezen in het entree-onderwijs.* Amsterdam: Stichting Lezen.

MBO-Raad & Ministerie van OCW (2017). *Mbo-burgerschapsagenda 2017-2021: een impuls voor het burgerschapsonderwijs*. Den Haag: MBO-Raad/Ministerie van OCW.

Meijerink, H.P., J.F. Letschert, G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & A. van Streun (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen. De referentieniveaus*. Den Haag: Miniserie van OCW.

Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Leiden University.

Mosenthal, P., D. Pearson & R. Barr (eds.). *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nederlandse Taalunie (2017). *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking, the 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Rose, D. & J.R. Martin (2012). *Learning to write, reading to learn*. Sheffield, UK: Equinox Publishing.

Smits, A. & E. van Koeven (2013). "Denk! Een nieuwe methodiek voor begrijpend lezen". Online raadpleegbaar op: www.geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl.

Ronde 7

Wilma van Raamsdonk (a) & Marlene Vrijhof (b)
(a) Passionate Bulkboek, Rotterdam
(b) Albeda College, Rotterdam
Contact: wilma@passionbatebulkboek.nl
m.vrijfof@albeda.nl

Mbo-studenten lezen wél door deelname aan verhalenwedstrijd *Er Was Eens*

1. Inleiding

In 2012 werd door Passionate Bulkboek de verhalenwedstrijd *Er Was Eens* ontwikkeld, specifiek voor onderbouwleerlingen van het vmbo. Na twee pilots ontstond een nieuwe vorm van lees- en schrijfonderwijs die veel lof oogstte bij de deelnemende vmbo-docenten Nederlands.

De combinatie van lees- en schrijfonderwijs blijkt zeer effectief, in het bijzonder voor talmende lezers. Diverse onderzoeken tonen dat ook aan. Dat trok ook de aandacht van het Rotterdamse ROC, Albeda College. In nauwe samenwerking werd het intercurriculaire lesmateriaal voor vmbo aangepast aan de eisen van het mbo. En de elementen die de potentiële lezers/schrijver in het vmbo zo aanspraken, werden aangepast aan de leeftijden, beroepsinteresses en de belevingswereld van mbo-studenten.

Onder het motto 'Albeda leest!' groeit het aantal deelnemers aan de verhalenwedstrijd binnen Albeda gestaag. Speciale *train-the-trainer-* edities waaraan uitsluitend mbo-docenten Nederlands deelnemen (waardoor ze hun eigen bundel met verhalen kunnen laten verschijnen), zorgen voor een vliegwieleffect. Ook landelijke ROC's/mbo's kunnen nu aansluiten.

Vrijhof & van Raamsdonk leggen uit wat de succesfactoren zijn, welke elementen doorslaggevend zijn en laten de aanwezige docenten praktisch kennismaken met enkele werkvormen in het ontwikkelde lesmateriaal.

2. Verhalenwedstrijd *Er Was Eens*

2.1 Doelstellingen

Het verbeteren van de taalvaardigheid en de literaire competenties van mbo-studenten, waardoor:

1. het leesplezier wordt bevorderd;
2. de studenten voorbereid worden op hun examens 'spreken', 'gesprekken voeren', 'lezen' en 'schrijven'.

2.2 Kerndoelen

Er Was Eens sluit aan op de referentieniveaus Nederlandse taal 3F, maar is met een aanpassing in het te lezen boek ook voor andere niveaus geschikt.

a. Lezen 3F

Vanuit de huidige leesbeheersing van de Nederlandse taal een slag maken naar verhoging van leesvaardigheid:

- De student verhoogt zijn algemene maatschappelijke ontwikkeling.
- De student leert zich beter inleven en leert meer begrip op te brengen voor anderen.
- De student verdiept zich in de Nederlandse taal en vergroot zijn kennis hiervan.
- De student leert van de kennis en vaardigheden van medestudenten.
- Door zijn leesvaardigheid te bevorderen, is de student beter voorbereid op het examen Nederlands Lezen 3F.
- De student prikkelt de fantasie en ontwikkelt/optimaliseert zijn verteltalent.
- De student ontwikkelt/optimaliseert concentratie en discipline.

b. Spreken 3F

Vanuit de huidige presentatievaardigheden een slag maken naar presentatievaardigheid, vereist voor 3F:

- Door zijn leesvaardigheid te bevorderen, is de student beter voorbereid op het examen Nederlands Spreken 3F.
- De student prikkelt de fantasie en ontwikkelt/optimaliseert zijn verteltalent.
- De student ontwikkelt/optimaliseert concentratie en discipline.

c. Gesprekken voeren 3F

Vanuit de huidige gesprekstechnieken een slag maken naar verhoging van gesprekstechnieken:

- De student leert samenwerken (boekgroepje), overleggen (plan van aanpak van de boekpresentatie) en discussiëren over de Nederlandse taal.
- De student verhoogt zijn niveau Nederlands door te lezen (taalvaardigheid Lezen 3F) en te discussiëren (Gesprekken voeren 3F) over de Nederlandse literatuur.
- De student leert van de kennis en vaardigheden van medestudenten.

d. Schrijfvaardigheid 3F

Vanuit de huidige schrijfvaardigheid een slag slaan naar verhoging van de schrijfvaardigheidstechnieken:

- Door zijn schrijfvaardigheid te bevorderen, is de student beter voorbereid op het examen Schrijfvaardigheid 3F.

2.3 Tastbaar resultaat

Alle inzendingen verschijnen op een online platform. Elke deelnemer ontvangt na afloop van het project een verhalenbundel met daarin de beste mbo-verhalen.

2.4 Wedstrijdverloop

Alle verhalen worden beoordeeld door een deskundige jury van BN'ers.

2.5 Het winnende verhaal

De student die het winnende verhaal heeft geschreven, wint een e-reader, inclusief tien e-boeken. De nummers twee en drie winnen een e-reader.

2.6 Aantal lessen

Zeven lessen (van 45 minuten), waarvan één gastles door een bekende auteur. De lessen vinden plaats in het schooljaar 2017-2018. De start is mogelijk vanaf de herfstvakantie. Uiterste inleverdatum van de verhalen van studenten is 24 april 2018.

2.7 Lesmateriaal

Het lesmateriaal is inclusief leesboeken voor elke student en een lesbrief (multimediaal op smartboard). De kosten hiervoor zijn 15 euro (incl. BTW), per student, all-in. Aanmelden kan op: https://shop.passionatebulkboek.nl/deelname-er-was-eens-2018.

3. Meer lezen?

- Artikel over *Er Was Eens* door schrijver Buddy Tegenbosch. Zie: https://www.handboekliteratuuronderwijs.nl/er-was-eens/.
- Artikel over *Er Was Eens* door schrijfster Shantie Singh (ook verschenen in AD). Zie: https://www.handboekliteratuuronderwijs.nl/gevoel-leren-verwoorden-op-het-vmbo/; http://www.nbdbiblion.nl/sites/nbdbiblion.nl/files/LeesVerder_Trendartikel.pdf.

7. Nederlands in een meertalige context

Stroomleiders

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)
Goedele Vandommele (KU Leuven)

Ronde 1

Karen Reekmans, Catherine Roden & Kris Nauwelaerts
Hogeschool PXL, Hasselt
Contact: Karen.reekmans@pxl.be
catherine.roden@pxl.be
christiaan.nauwelaerts@pxl.be

Vertaalde verbeelding: muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas

Vooraf

Kunnen muzische werkvormen ervoor zorgen dat leerinhouden beter worden verankerd bij kinderen die vaak nog worstelen met het Nederlands als schooltaal? Drie jaar lang verdiepten onderzoekers van de Hogeschool PXL (Hasselt) zich in deze materie. Het resultaat van hun werk lees je in het boek *Vertaalde verbeelding, muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas*. Het boek heeft als doel leraren bewust te maken van de kracht van muzisch werken voor het leren van een nieuwe taal. Verwacht geen kant-en-klare oplossingen. We willen je vooral muzisch inspireren met prikkelende workshops en met een korte reflectie op ons kader 'taalCULTuur'.

1. Onderzoeksopzet

Door de verdubbeling van het aantal anderstalige nieuwkomers in het Nederlandstalige onderwijs in Vlaanderen en Brussel (Crevits 2016) zijn heel wat scholen en onderzoeksgroepen op zoek naar werkbare strategieën die optimale leerkansen kunnen bieden aan zowel een- als meertalige kinderen. In heel wat studies wordt ingezet op activerende werkvormen waarin interactie en samenwerking tussen leerlingen centraal staan. Doorgaans ligt de focus op taalsteun, in de vorm van woordenschatonderwijs, of op het gebruik van thuistalen, ter ondersteuning van het leerproces. In het onderzoeksproject 'taalCULTuur' onderzochten we hoe je schooltaal kunt aanleren door muzisch te werken. We kozen voor *educational design research*, in nauwe samenwerking met het werkveld. Hiervoor werd een unieke samenwerking opgezet tussen de departementen 'PXL-Education', 'PXL-MAD School of Arts' en 'PXL-Music'. Iedere onderzoeker nam wetenschappelijke bronnen door vanuit zijn eigen expertise. Op basis van de interdisciplinaire literatuurstudie werden de raakvlakken in kaart gebracht en in een adviserend kader gegoten. De strategieën van het kader 'taalCULTuur' werden door de studenten uit de drie opleidingen, in de vorm van

muzische workshops, getoetst aan de praktijk. In een laatste fase van ons onderzoeksproject gingen ervaren leraren van meertalige scholen ermee aan de slag.

2. Versterkt muzisch werken de taalverwerving?

Het kader 'taalCULTuur' brengt de raakvlakken tussen 'taal', 'beeld', 'drama', 'muziek' en 'actief leren' duidelijk in kaart. Op basis van de workshops die werden ontwikkeld door de studenten van 'PXL-Education', 'PXL-MAD' en 'PXL-Music' kunnen we vaststellen dat het simultaan inzetten op meerdere sporen ('taal', 'actief leren', 'beeld', 'drama' en 'muziek') haalbaar en wenselijk is. Dat strookt met onze bevindingen uit de literatuurstudie. Muzische workshops worden betekenisvol ingevuld dankzij functionele en eenduidige beelden en geluiden die het taalbegrip versterken (van Beek & Verhallen 2004). Door het proces te verrijken met auditieve en visuele waarneming en de techniek van hardop denkend voordoen (*modeling*) worden de leerlingen aangemoedigd om volgens hun leerstatus te reflecteren op mogelijke uitkomsten. Dat versterkt de begripsvorming en zorgt ervoor dat het geleerde beter en langer beklijft (Frey & Fisher 2008; Daems e.a. 2004). De inhouden worden in heterogene groepen uitgediept dankzij coöperatief leren. Taalzwakkere kinderen krijgen de mogelijkheid om te communiceren met non-verbale taal (de Vaan & Marell 2012). Taalsterkere kinderen vertalen het proces – al dan niet met ondersteuning van de leraar – in de gepaste schooltaal. De leraar fungeert als coach van het leerproces.

Doordat alle kinderen gestimuleerd worden om een actieve bijdrage te leveren, stijgt de betrokkenheid (Daems e.a. 2004). Toch geeft elk kind, op zijn eigen manier, vorm aan het proces door de vrije en experimentele muzische werkvormen (Bjorkvold 1992). Deze nodigen de kinderen uit om te spelen met taal, beeld en muziek. Leren via meerdere sporen zorgt ervoor dat het kind gemakkelijker aansluiting kan vinden bij zijn eigen leerstijl en verhoogt het leerrendement. De taal wordt verankerd dankzij meervoudig leren (Gardner 1983) en herhaling van de nieuwe schooltaal tijdens de verschillende fasen van de workshop (Kuiken & Vermeer 2014). Daarnaast blijkt dat kinderen meer onthouden van visueel en beeldend onderwijs dan van louter verbaal onderwijs (Marzano 2011). De workshops hebben een positief effect op de taalvaardigheid en op het welbevinden van de kinderen en versterken de groei naar een open en tolerante houding van zowel leraar als leerling.

3. Hoe denken leraren erover?

De feedback die we kregen van onze scholen was op de eerste plaats hartverwarmend en hoopgevend. Leraren bevestigen dat kinderen dankzij muzisch werken actiever betrokken zijn. Ze zien ook tijdens het creatief proces raakvlakken met 'taal', 'wiskun-

de' en 'wetenschappen'. Een school gaf aan dat ze een workshop 'beeld' had ingezet voor interactief vertellen in de eerste graad en creatief schrijven in de derde graad. Er werd tijdens een les 'wiskunde' of 'taal' verwezen naar een muzische workshop om een aantal schooltaalwoorden te verduidelijken. Leraren zien raakvlakken met andere vakken en worden ook opmerkzaam voor details.

Toch merken we ook een zekere terughoudendheid bij een aantal leraren. Muzische workshops worden geassocieerd met drukte in de klas of met kunstwerken van hoog niveau. Leraren zijn bang dat ze niet in staat zijn om het proces goed te begeleiden. Ook al geven we in ons boek duidelijk aan dat een muzische werkvorm niet mag worden herleid tot het technisch kopiëren van een bestaand kunstwerk. Je moet zelf geen virtuoos zijn in een of ander muzisch domein om muzische lessen te kunnen geven. Samen met de leerlingen zoeken, experimenteren, mislukken of iets bereiken, laat hen ervaren dat een creatief zoekproces een universeel, menselijk gegeven is. Of om het met de woorden van Koen Crul (2013) te zeggen: "muzisch werken is zichzelf ontdekken en uitdrukking geven aan eigen ervaringen en verbeelding". Laat dat een pleidooi zijn om open en speels muzische taal te leren.

4. Wat zijn de ervaringen van de studenten?

De studenten beschreven het project als een unieke ervaring waarbij ze muzisch aan de slag konden. Ze leerden anders kijken naar hun partners en ontdekten dat hun groepsleden uit andere departementen een probleem benaderden vanuit een invalshoek die voor hen ongekend was. Zelf gaven ze aan dat ze gegroeid waren op het vlak van kritisch reflecteren en procesgericht werken. De kruisbestuiving die tot stand kwam dankzij de interdepartementale samenwerking zorgde bij de studenten 'Education' voor een rijkere integratie van aantrekkelijke, artistieke beelden en hedendaagse muziek in de bestaande didactische werkvormen. Ze gaven aan dat muzische activiteiten zich uitstekend lenen voor taalstimulering bij anderstalige nieuwkomers. 'Beeld', 'drama', 'muziek' en 'actief leren' versterken het taalverwervingsproces, op voorwaarde dat de leraar gepaste taalleerstrategieën hanteert. Ze hadden ook de spreekwoordelijke drempel overwonnen om in een meertalige klas aan de slag te gaan. De studenten 'Music' verrijkten hun competenties op het vlak van 'doelgericht werken' en 'reflecteren op tussentijdse resultaten'. De studenten 'MAD' leerden hoe ze beelden moesten ontwerpen op vraag van en in samenwerking met partners. Ze ontdekten dat een talent overbrengen of een beeldtechniek aanleren aan kinderen niet altijd evident is.

5. Tot slot

Het driejarig onderzoeksproject 'taalCULTuur' leerde ons dat muzisch werken wenselijk en haalbaar is voor het aanleren van schooltaal Nederlands. Muzisch werken is een spontaan en natuurlijk proces bij jonge kinderen. Door muzische activiteiten taliger te maken, worden de nieuw aangeleerde woorden tijdens de verschillende activiteiten functioneel ingeoefend. Enkel de unieke bundeling van de verschillende disciplines maakte het mogelijk om een vernieuwende aanpak van dit niveau te realiseren. De interdepartementale samenwerking van lectoren en studenten van 'Education', 'MAD' en 'Music', en de intense samenwerking met enkele meertalige scholen in Belgisch Limburg heeft onze onderwijspraktijk aanzienlijk verrijkt. Graag willen we ook jou inspireren.

Referenties

Beek, W. van & M. Verhallen (2004). *Taal een zaak van alle vakken.* Bussum: Coutinho.

Crul, K. (2013). *Zeppelin: didactiek voor muzische vorming.* Kalmthout: Pelckmans.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. the Theory of Multiple Intelligences.* London: Harper. Collins.

Kuiken, F. & A. Vermeer (2014). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Marzano, R. (2012). *De kunst van wetenschap van het lesgeven.* Vlissingen: Bazalt.

Reekmans, K., C. Roden & K. Nauwelaerts (2017). *Vertaalde verbeelding: muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas.* Antwerpen: Garant.

Reekmans, K., C. Roden & K. Nauwelaerts (2017). "Art and music help refugee children to learn the school language". In: *EAPRIL proceedings*, p. 178-187.

Reekmans, K., C. Roden & K. Nauwelaerts (2016). "Betekenisvol leren op school als je thuis een andere taal spreekt: met beelden en muziek lukt het beter". In: *School- en klaspraktijk,* 57 (228), p. 36-45.

Ronde 4

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

Vluchtelingen in het mbo

Deze tekst is een bewerking van twee publicaties van het College voor toetsen en examens, juli 2016.

Het streven van de Nederlandse overheid is om vluchtelingen snel te laten integreren, te kwalificeren en toe te leiden naar werk. Voor vluchtelingen, maar ook voor andere midden-opgeleide immigranten die kort in Nederland zijn, kan het mbo een uitgelezen route naar diploma en werk zijn. In een groot aantal gemeenten en instellingen is men dan ook op zoek naar passende manieren om vluchtelingen daarnaartoe te leiden. De verplichte examinering van de Nederlandse taal op 2F of 3F aan het eind van de mbo-opleiding kan een barrière vormen voor inschrijving op een passend onderwijsniveau. Daardoor benut men het potentieel van deze doelgroep niet optimaal.

Migranten die pas kort in Nederland zijn, zijn nog volop bezig met de verwerving van de Nederlandse taal. Zij hebben hun vooropleiding in een ander land genoten en hebben daar hun levens- en werkervaring opgedaan. Dat heeft allereerst gevolgen voor de kenmerken van hun taalgebruik, met name wat betreft 'de omvang en variatie van hun woordenschat', 'de uitspraak' en 'de beheersing van bepaalde grammaticale constructies'. Anderstalige studenten kunnen na twee jaar al vrij vloeiend zijn in hun alledaagse taalgebruik. De verwerving van schooltaal duurt vaak langer. Daarnaast is hun kennis van de wereld gebaseerd op levens-, werk- en opleidingservaringen in een ander land, waardoor zij bepaalde situaties niet (her)kennen of zich bij onderwerpen of vraagstelling in de Nederlandse (onderwijs)context een andere voorstelling maken.

In de wet is vastgelegd welke taalniveaus bereikt moeten worden van de basisschool tot het hoger onderwijs. Die niveaus zijn vastgelegd in het *Referentiekader Taal*. Dat referentiekader beschrijft op vier niveaus (1F, 2F, 3F en 4F) wat een taalgebruiker zou moeten kunnen wat betreft de vaardigheden 'lezen', 'luisteren', 'spreken', 'gesprekken voeren' en 'schrijven' (inclusief taalverzorging). In het *Referentiekader Taal* staat, in een doorlopende leerlijn, beschreven wat leerlingen en studenten kennen en kunnen op het gebied van de Nederlandse taal op verschillende momenten in hun schoolloopbaan. Mbo-studenten van niveau-2- en 3-opleidingen doen examen voor Nederlands op niveau 2F. Mbo-studenten, niveau 4, van alle beroepsopleidingen, doen examen voor Nederlands en rekenen op niveau 3F volgens de referentieniveaus Nederlandse

taal en rekenen mbo. Het *Referentiekader Taal* is een beschrijving van een doorlopende leerlijn, waarbij is uitgegaan van Nederlandstaligen. Omdat de ontwikkeling van taal op bepaalde aspecten anders zal verlopen bij anderstalige migranten heeft dit consequenties voor de examinering van de niveaus van het *Referentiekader Taal*.

Anderstalige migranten zijn tweedetaalleerders die (een gedeelte van) hun schoolloopbaan in een ander land en in een andere taal hebben genoten. Dat houdt in dat hun taalontwikkeling per definitie 'onderbroken' is en volgens andere lijnen loopt. De ontwikkelstadia van tweedetaalverwerving worden beschreven in het *Europees Raamwerk* en het daarvan afgeleide *Raamwerk NT2*. Het ERK vormt bijvoorbeeld een uitgangspunt voor de examenmatrijzen van het Staatsexamen NT2 en het inburgeringsexamen. De taalniveaus van het *Raamwerk NT2* en het *Referentiekader Taal* en de daarvan afgeleide niveau-omschrijvingen zijn vergelijkbaar. De taalbeheersing van tweedetaalleerders verschilt op een aantal punten van die van Nederlandstalige studenten. Anderstaligen kunnen een niveau bereiken waarop ze informatie begrijpen en overbrengen op een manier die overeenkomt met de omschrijvingen van niveau 2F of 3F.

Kenmerkend voor een tweedetaalverwerver is dat hij communicatief taalvaardig genoeg is om de juiste boodschap op referentieniveau 2F of 3F over te brengen, maar nog bepaalde fouten maakt die eigen zijn aan tweedetaalverwerving. Denk daarbij aan:

- grammaticale fouten ('omdat hij is een slimme man', 'Examens? Zij heeft geen verstand van');
- lidwoordfouten ('de examen');
- uitspraakfouten die leiden tot een duidelijk herkenbaar 'buitenlands accent'.

Daarnaast kan het voorkomen dat de student bij bepaalde specifiek Nederlandse begrippen en onderwerpen (bijvoorbeeld 'het rookverbod', 'spijbelen' of een 'kringgesprek in groep drie') niet direct relevante voorkennis kan activeren. De student weet dan helemaal geen antwoord te bedenken, moet improviseren of kiest een geheel andere insteek dan verwacht. Deze verschijnselen zijn enerzijds kenmerkend voor het taalverwervingsproces van tweedetaalleerders. Anderzijds zijn het directe gevolgen van de relatief korte tijd dat een anderstalige migrant in Nederland is, waardoor hij slechts beperkt ervaring met het Nederlandse onderwijs en met de Nederlandse cultuur en samenleving heeft opgedaan. Het is om bovengenoemde redenen aan te bevelen om bij de examinering van de Nederlandse taal bij anderstaligen rekening te houden met de kenmerken van de ontwikkeling van een tweede taal. Hierbij hoeven geen concessies te worden gedaan met betrekking tot het taalniveau dat van de kandidaat wordt verwacht.

Anderstaligen die als (jong-)volwassenen naar Nederland komen, hebben baat bij een efficiënte en effectieve route naar de arbeidsmarkt. Dat is zowel in het belang van deze tweedetaalleerders als van de maatschappij. Een dergelijke route omvat meer dan taal.

Het is gunstig als taalleren en het behalen van een beroepskwalificatie zo snel mogelijk worden verbonden. Inburgeringsplichtige deelnemers moeten tijdens het traject of bij afronding ervan aan hun inburgeringsplicht kunnen voldoen.

De populatie migranten is zeer divers. Er is een aantal profielen te onderscheiden, met verschillende mogelijkheden en behoeften. Veel instellingen worstelen met niveaubepaling Nederlands van vluchtelingenstudenten bij instroom in een mbo-opleiding. Onderstaand stellen we een overzicht van profielen voor en doen we voorstellen voor hoe instellingen daar mee om zouden kunnen gaan en welke leerroutes mogelijk zijn. Het betreft hier een beschrijving van opties en mogelijkheden, passend binnen het wettelijk kader, maar die uitdrukkelijk niet voorschrijvend zijn.

Vanuit het veld hebben de doorstroomprofielen vragen opgeroepen die we hieronder zullen beantwoorden:

1. *Zijn de doorstroomprofielen verplichte routes die door de instellingen opgezet moeten worden voor statushouders?*
   Het zijn mogelijke routes naar een mbo-opleiding, opgesteld met als doel om het mbo toegankelijk te maken voor anderstalige statushouders. Het is voor zij die nog maar kort in Nederland verblijven, de capaciteiten hebben om een beroepsopleiding te volgen en met succes af te ronden, maar daarvoor nog wel de Nederlandse taal moeten leren.

2. *Zijn de mbo-opleidingen haalbaar voor anderstaligen met een laag taalniveau, zoals 'niveau A1/A2' voor Entree en 'op weg naar B1' bij instroom op mbo-2?*
   In principe wel, mits tijdens het traject ook structureel veel tijd wordt besteed aan vakgerichte en algemene taalontwikkeling, en de anderstalige student in staat is en gemotiveerd om de taal te leren. Ervaring leert dat deelname aan een beroepsopleiding de participatie en integratie vergroot, de taalontwikkeling versnelt en het totale traject (van inburgering naar instroom op de arbeidsmarkt) verkort. Het vinden van een passende stageplek vraagt vaak om extra inspanning.

3. *Voldoet een kandidaat met het behalen van een mbo-diploma op niveau 2, 3 of 4 aan de inburgeringsplicht?*
   Ja, mits de inburgeringstermijn van drie jaar in acht is genomen of er een officiële toestemming voor verlenging is verkregen.

4. *Moeten studenten die tegen het eind van hun inburgeringstermijn van drie jaar aanlopen zich richten op het behalen van het inburgeringsexamen of het Staatsexamen NT2?*
   Dat hoeft niet per se. Indien de student zijn mbo-opleiding (op niveau 2 of hoger) op tijd en op niveau kan afronden binnen die termijn, kan hij een vrijstelling aanvragen voor de inburgeringsplicht. Als de opleiding langer duurt, kan de student

verlenging aanvragen of tussentijds het inburgeringsexamen of het Staatsexamen NT2 afleggen.

Trajecten	Entree	Mbo-2	Mbo-3	Mbo-4
Profiel 1				
Profiel 2				
Profiel 3				
Profiel 4				
Profiel 5				

- Profiel 1 – Entree als eindtraject

Leerderskenmerken	Leerders met beperkte leervaardigheid, waarvan doorstroom naar een mbo-opleiding (niveau 2) niet haalbaar is.
Taal begin	A1
Taal eind	A2
Inburgeringsplicht (18+)	ONA en KNM en Inburgeringsexamen A2
Examinering taal in mbo	n.v.t. (in 2016)
Kenmerken van het traject	Tijdens het traject is veel aandacht voor taalleren

- Profiel 2 – Mbo, niveau 2 via Entree

Leerderskenmerken	Leerders met enige leervaardigheid; mbo-opleiding (niveau 2) is haalbaar
Taal begin Entree	A2
Taal eind Entree	Op weg naar B1 (komt overeen met enkele certificaten van het diploma NT2)
Taal eind mbo-2	2F
Inburgeringsplicht (18+)	ONA en KNM en Staatsexamen NT2 programma I (B1) of mbo-diploma, niveau 2
Examinering taal in mbo	Centrale examens mbo (CE lezen en luisteren) Instellingsexamens 'spreken', 'schrijven' en 'gesprekken voeren' 2F (met aanbevelingen uit de Handreiking examinering anderstaligen mbo)
Kenmerken van het traject	Tijdens het gehele traject, tot uitstroom op mbo niveau 2, blijft aandacht voor taalontwikkeling nodig

- Profiel 3 – Mbo, niveau 2

Leerderskenmerken	Op grond van EVC en diplomawaardering of toelatingsprocedure van de instelling toelaatbaar in mbo-opleiding (niveau 2)
Taal begin mbo-2	Op weg naar B1 (komt overeen met enkele certificaten van het diploma NT2)
Taal eind mbo-2	2F
Inburgeringsplicht (18+)	ONA en KNM en Staatsexamen NT2, programma I (B1) of mbo-diploma, niveau 2
Examinering taal in mbo	Centrale examens mbo (CE 'lezen' en 'luisteren') Instellingsexamens 'spreken', 'schrijven' en 'gesprekken voeren' 2F (met aanbevelingen uit de Handreiking examinering anderstaligen mbo).
Kenmerken van het traject	Tijdens het gehele traject, tot uitstroom op mbo niveau 2, is voldoende aandacht voor taalontwikkeling.

- Profiel 4 – Mbo, niveau 3

Leerderskenmerken	Op grond van EVC en diplomawaardering of toelatingsprocedure van de instelling toelaatbaar in mbo-opleiding (niveau 3)
Taal begin mbo 3	B1 (niveau Staatsexamen NT2, programma I)
Taal eind mbo 3	2F
Inburgeringsplicht (18+)	ONA en KNM en Staatsexamen NT2, programma I (B1) of mbo-diploma, niveau 3
Examinering taal in mbo	Centrale examens mbo (CE lezen en luisteren) Instellingsexamens 'spreken', 'schrijven' en 'gesprekken voeren' 2F (met aanbevelingen uit de Handreiking examinering anderstaligen mbo)
Kenmerken van het traject	Tijdens het gehele traject, tot uitstroom op mbo niveau 3, is voldoende aandacht voor taalontwikkeling.

- Profiel 5 – Mbo niveau 4, via mbo niveau 3

Leerderskenmerken	Op grond van EVC en diplomawaardering of toelatingsprocedure van de instelling toelaatbaar in mbo-opleiding (niveau 3)
Taal begin mbo 3	B1 (niveau Staatsexamen NT2, programma I)
Taal eind mbo 3	Een hoge score op 2F
Taal eind mbo 4	3F
Inburgeringsplicht (18+)	ONA en KNM en Staatsexamen NT2, programma I (B1) of mbo-diploma (niveau 3 en/of 4)
Examinering taal in mbo	Centrale examens mbo (CE 'lezen' en 'luisteren') Instellingsexamens 'spreken', 'schrijven' en 'gesprekken voeren' 3F (met aanbevelingen uit de Handreiking examinering anderstaligen mbo)
Kenmerken van het traject	Tijdens het gehele traject, tot uitstroom op mbo niveau 4, is voldoende aandacht voor taalontwikkeling.

Referenties

Baten, L. e.a. (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. [vertaling]. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Bolle, T. (2016). 'Doorstroomprofielen mbo van anderstaligemigranten en vluchtelingen'. Utrecht: CvTE.

Cito (2015). 'Voorbeeldexamens NT2, 2015, Programma I, complete set'. Arnhem: Cito.

Dalderop, K. (2014). 'Staatsexamens NT2 en de Referentieniveaus Taal'. Utrecht: CvTE.

Dalderop, K., F. Teunisse & E. Liemberg (2002). *Raamwerk NT2*. De Bilt: BVE-raad.

Lowan-ITTA (2016). 'Leerlijnen. Eerste Opvangonderwijs Nieuwkomers'. Amsterdam: LOWAN-ITTA.

Meijerink, H.P. e.a. (2009). 'Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen'. Enschede: SLO.

Ronde 6

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

Wat te doen met lidwoordfouten?

1. Inleiding

De toenemende migratie en mobiliteit in de wereld leidt tot een vrij continue stroom van cursisten, leerlingen of studenten[1] die vanuit een internationale schakelklas, onthaalklas of een schakeljaar voor hoger opgeleiden in het regulier onderwijs instromen. Naast deze zijinstroom is ook sprake van een onderinstroom van leerlingen of studenten voor wie het Nederlands niet de moedertaal is, maar die al wat langer een Nederlandse of Vlaamse onderwijsweg volgen. Hoewel niet elke klas dergelijke nieuwkomers opvangt, zouden bevoegde docenten Nederlands in staat moeten zijn om het verwervingsproces van deze instroom optimaal te kunnen begeleiden (zie ook de reactie van het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen op Onderwijs 2032).

Hoewel lerarenopleidingen in beperkte mate tijd inruimen voor Nederlands als tweede taal, blijven docenten met vragen zitten. Eén van de vragen van docenten tijdens lezingen of trainingen is wat zij kunnen doen aan lidwoordfouten. Zij lopen aan tegen de vele lidwoord- en lidwoordafhankelijke fouten in de gesproken en geschreven teksten van hun studenten en voelen zich vaak verplicht om er in hun lessen 'iets aan te doen'. Alleen weten ze niet altijd hoe. Vaak wordt teruggevallen op 'ouderwetse taaloefeningen' met lidwoorden.

Deze bijdrage gaat in op de achtergronden van lidwoordfouten en kan gezien worden als een poging om tot een antwoord te komen. We kijken op twee manieren naar deze fouten:

1. vanuit de verwerving van lidwoorden door moedertaalsprekers en twee- en meertaligen
2. vanuit de didactiek/methodiek: wat wordt in het onderwijs gedaan en welk effect heeft dat op het lidwoordgebruik?

Tot slot volgen adviezen over wat in het onderwijs, rekening houdend met het hier gepresenteerde, wel of maar beter niet opgepakt kan worden.

2. De plaats van expliciete grammatica-instructie

In tweedetaalonderwijs worden NT2-methodes gebruikt die speciaal voor dit doel ontwikkeld zijn. De benadering van grammaticale verschijnselen in deze methodieken is doordacht en gebaseerd op onderzoek naar optimale manieren van taalverwerving. De nadruk ligt op de communicatieve functie van taal en de grammatica wordt veelal impliciet aangeboden en geoefend. Wat de lidwoorden betreft, gaat het in NT2-methodes om (a) het wel of niet gebruiken van een lidwoord en (b) het gebruik van een bepaald (*de*/*het*) of onbepaald lidwoord (*een*). Behalve de regels dat het meervoud van zelfstandige naamwoorden *de* krijgt en verkleinwoorden *het*, en dat een samengesteld woord het lidwoord van het laatste woord krijgt, worden er vrijwel geen regels aangeboden om 'de-woorden' van 'het-woorden' te onderscheiden.

Na verloop van tijd stromen deze leerlingen of cursisten vanuit deze trajecten in in het regulier onderwijs. Dat gebeurt op alle onderwijsniveaus: van primair tot en met hoger onderwijs kunnen nieuwkomers in de klassen of groepen instromen.

De methoden die daar gebruikt worden, zijn gestoeld op de principes van moedertaalonderwijs. In dergelijke methodes worden regels aangeboden die een beroep doen op een taalgevoel dat bij een deel van de studenten ontbreekt. De tijd is aangebroken om deze methodes hierop door te lichten en aan te passen.

3. Grammatica en betekenis

Grammaticale verschijnselen van een taal zijn in verschillende mate verbonden aan betekenis. Grammaticale verschijnselen met een duidelijk betekenisverschil worden eerder en makkelijker verworven. Vooral tegen grammaticale verschijnselen die niet of nauwelijks verbonden zijn aan een betekenisonderscheid worden veel fouten gemaakt. Denk aan de plaats van werkwoorden in de bijzin (hoewel fouten hiertegen na verloop van tijd wel verdwijnen) en fouten tegen lidwoorden en lidwoordafhankelijke verbuigingen. Fouten tegen de lidwoorden zijn hardnekkiger en blijven vaak.

In deze bijdrage worden het verschijnsel 'lidwoorden' en de bijbehorende flexies in het Nederlands onder de loep genomen. Maar het had ook een ander verschijnsel kunnen zijn dat blijvend fouten oplevert, zoals het niet gebruiken van de passief verleden tijd (de tegenwoordige tijd en de voltooid tegenwoordige tijd van de passieve vorm worden vaak wel gebruikt) of het gebruik van *er* of een verkeerd voorzetsel (aanpassen *naar*; *naar* verloop van tijd, enz.).

4. Grammatica en regels

Grammaticale regels zijn te beschouwen als een versimpeling van de werkelijkheid. De regels die in sommige lesboeken of websites gepresenteerd worden, lijken simpel, maar zijn het niet. Ze kloppen niet of er zijn uitzonderingen bij te vinden. Voorbeelden van dergelijke versimpelde – en misschien ook wel foutieve – regels:

DE (mannelijk of vrouwelijk)	**HET (onzijdig)**
• Woorden die eindigen op *-ing, -ie, -ij, -heid, -teit, -a, -nis, -st, -schap, -de, -te.*	• Woorden die eindigen op: *-isme, -ment, -sel* en *-um* zijn altijd *het*-woorden.
• De meeste woorden die personen aanduiden (man, vrouw, moeder, oom, visser).	• Woorden met twee lettergrepen die beginnen met *be-, ge-, ver-* en *ont-*.

Tabel 1 – Grammaticale regels met betrekking tot de lidwoorden.

Deze regels gaan in veel gevallen niet volledig op. In tegenspraak, bijvoorbeeld, met de hier gepresenteerde regel dat een woord met achtervoegsel *-schap* een *de*-woord is, zijn woorden als '*het* rentmeesterschap' en '*het* agentschap'. Verder is het inderdaad *het* verbod, maar *de* vergissing. Gaat hier het achtervoegsel *-ing* voor het voorvoegsel *ver-* ? En naast '*het* ontbijt' kennen we ook '*de* ontvangst', '*het* gebed' en '*de* gewoonte'. En wat heb je aan een regel die zegt 'de meeste'? Hoe weet je dan welke woorden wel en welke niet?

Een vraag die vooralsnog relatief onbeantwoord is, is die naar de leerbaarheid of onderwijsbaarheid en de verwervingsvolgorde van morfologisch-syntactische verschijnselen die niet verbonden zijn met betekenisverschil. Hoe verloopt het verwervingsproces van dergelijke verschijnselen? Hoe kan iemand dergelijke verschijnselen het beste verwerven? Is het te onderwijzen? En wat zijn dan de condities daarvoor?

Het lidwoordgebruik in het Nederlands is niet te vangen in enkele regels . Taaladvies.net constateert dan ook dat "moedertaalsprekers zich doorgaans kunnen laten leiden door hun taalgevoel" en geeft als advies: "bij twijfel kan men het woordgeslacht nagaan in woordenboeken of in de Woordenlijst". Dat advies is echter een advies voor moedertaalsprekers, want die hebben het taalgevoel dat hen aangeeft dat er sprake is van twijfel. Tweedetaalsprekers missen dat gevoel. Menigeen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is, twijfelt vrijwel altijd of ze het juiste lidwoord hebben gekozen.

Het is daarom goed om te beseffen dat regels niet helpen bij productief taalgebruik, en zeker niet bij het spreken. Bij vrijwel elk woord moet het bijbehorende lidwoord verworven worden (lexicale kennis). Een correct lidwoordgebruik stoelt dan ook op

een taalgevoel dat niet bij elke taalgebruiker ontwikkeld is. En dat ook niet aan te leren is. Het is geen kwestie van 'stampen'.

> Dit document is bestemd voor de mevrouw Van Duuren en de heer Deters, docenten op de Haagse Hogeschool.

Uit: een procesverslag van twee vierdejaarsstudenten voor wie het Nederlands niet de moedertaal is.

5. De verwerving van lidwoorden in het Nederlands

Bij de verwerving van woordgeslacht spelen twee verschillende processen een rol: (1) de verwerving van lexicale kennis en (2) de verwerving van grammaticale kennis. De lexicale kennis die verworven moet worden, houdt in dat per woord onthouden moet worden wat het geslacht ervan is (is het een 'de-woord' of een 'het-woord'?). En daarnaast de grammaticale kennis: de congruentieregels die beregelen dat een bijvoeglijk naamwoord dat gekoppeld is aan een woord met een bepaald geslacht een bepaalde flexie krijgt (wel of geen *-e*?), welk aanwijzend voornaamwoord bij het naamwoord hoort (*dezel die* of *ditl dat*?) en welk betrekkelijk voornaamwoord (*deze* of *die*).

5.1 Eentalige en tweetalige kinderen

De verwerving van *het* verloopt lastig en ongelooflijk moeilijk voor eentaligen en duurt tot ongeveer het zevende, achtste jaar, al zegt nog een kwart van de kinderen van die leeftijd nog *de* boek. (Cornips 2012). Dat proces duurt langer als één van de ouders een andere taal spreekt (Rusman 2011) en tweetalige kinderen uit etnische minderheidsgroepen hebben tot een vergevorderde leeftijd van 11 tot 13 jaar moeite met een correct gebruik van *het* in het Nederlands. Zij gebruiken daarvoor in de plaats *de* (Blom, Polišenská & Weerman 2006; Cornips & Hulk 2006a).

Bij andere talen duurt dat verwervingsproces korter: eentaligen in het Frans en Italiaans verwerven het woordgeslacht voor het derde jaar en Duitse en Griekse kinderen voor het vierde jaar. Aan het langere verwervingsproces van lidwoorden en van de lidwoordafhankelijke verbuigingen en voornaamwoorden liggen factoren ten grondslag die te maken hebben met de Nederlandse taal zelf:

1. het verschil tussen mannelijk en vrouwelijk is vrijwel verdwenen (in beide gevallen is dat *de*, alleen bij een bezittelijk voornaamwoord (*zijn* of *haar*) speelt *het* nog een rol);
2. het woordgeslacht van Nederlandse woorden is niet af te lezen aan het naamwoord

zelf (zoals in andere talen);
3. aan het onbepaalde lidwoord is het woordgeslacht van het bijbehorende naamwoord niet af te lezen (zoals in het Frans bij *un* of *une*);
4. de frequentie van 'de-woorden' is hoger;
5. het onderscheid tussen *de* en *het* is in de spreektaal moeilijk te horen wanneer *het* wordt uitgesproken als *'t* (zeg maar eens snel: "zie je 't boek?"; "Zie je de tafel?"). Taalverwervers krijgen dus weinig informatie om te horen waarom het *de* koek is en *het* boek.

5.2 Op latere leeftijd verwerven van lidwoorden

De mate waarin het lexicale versus het grammaticale proces problematisch is, lijkt te verschillen voor kinderen en volwassen leerders van het Nederlands. Veel leerders die op latere leeftijd de Nederlandse taal hebben verworven, maken blijvend lidwoordfouten en weten dat vaak van zichzelf.

6. Taalverandering

Het aandeel 'de-woorden' neemt toe: nieuwe woorden uit andere talen zijn vrijwel altijd 'de-woorden'. Maar ook hier floreren uitzonderingen: *de* database, maar *het* copyright. En is het *de* of *het* blog of *de* of *het* hospice? Daarnaast zijn er geluiden dat het lidwoord *het* op zijn retour is (Kolkman 2011). Het betrekkelijk voornaamwoord *dat* verliest hoorbaar terrein (luister maar naar BNR-nieuwsradio of het NOS-Journaal: "Dat is een bedrijf *die* […]").

Lidwoordfouten van meertaligen, vooral van zij die de taal op latere leeftijd verwerven, zullen blijven. Domweg omdat het taalgevoel dat tijdens het spreken of schrijven het signaal geeft 'dat het niet klopt', bij een toenemend aantal Nederlandssprekenden ontbreekt. *De/het*-gebruik is geen kwestie van regeltoepassing, maar van per woord leren (en soms ook weer vergeten…).

Aanvankelijk stimuleerde ik studenten in het schakeljaar (een traject voor studenten met een buitenlands diploma waarin ze in één jaar de taal voor de opleiding leerden) om een beperkt aantal veelgebruikte 'het-woorden' die relevant waren voor hun toekomstige opleiding tijdens het spreken te verbeteren, door ze een lijstje op tafel te laten leggen en daarop te wijzen tijdens het spreken. *Het project* was een van die woorden op het lijstje. Zeker relevant voor studenten van een ICT-opleiding. Maar ik ben daarmee gestopt, omdat ik merkte dat studenten, vier jaar later, tijdens de bespreking van hun afstudeerproject. spraken over *de* of *deze project.* Kennelijk had de vier jaar van studieteksten lezen en colleges beluisteren niet geleid tot de verwerving van het lidwoord *het* bij het woord *project.*

We kunnen ons kunnen afvragen of de energie en de tijd die besteed zou worden aan het inoefenen van lidwoorden, de voornaamwoorden en de lidwoordafhankelijke verbuigingen de student ook wat oplevert. Wellicht worden de lidwoorden van bepaalde woorden voor een kortere periode onthouden, maar wanneer dat niet leidt tot aanvoelen welk lidwoord bij een bepaald woord hoort, biedt dat voor de langere termijn geen garanties.

Taaleisen moeten reëel – en dus ook fair – zijn. Zoals je van kinderen van anderhalf jaar geen correcte volzinnen kan verwachten, is het ook niet realistisch om van mensen die een paar jaar bezig zijn met taalverwerving een correct gebruik van *de* en *het* en de bijbehorende flexies en voornaamwoorden te verwachten. Van mensen die op latere leeftijd het Nederlands leren, is bekend dat maar weinigen het onderscheid tussen *de* en *het* volledig verwerven.

Mensen die zeggen dat het een kwestie van 'stampen' is, leggen de verantwoordelijkheid bij de student. Maakt hij nog steeds fouten, dan zou hij te weinig zijn best hebben gedaan om *het* 'erin te stampen'? Het is bekend dat het maken van simpele taaloefeningen nauwelijks leidt tot beter spreken en schrijven. 'Veel input', 'veel contact met doeltaalsprekers', 'je op kunnen trekken aan anderen', 'veel interactie', 'betekenisonderhandeling' en 'realistische taaltaken' zijn de succesfactoren voor een succesvolle taalverwerving.

Voor de ontwikkeling van communicatieve competentie is impliciet grammaticaonderwijs beter. Wees terughoudend met expliciete instructie: doe dat alleen af en toe voor moeilijk impliciet aan te bieden structuren om in ieder geval de aandacht op het verschijnsel te vestigen. Gebruik communicatieve oefeningen voor het uitlokken van lidwoorden, leer vaste routines aan (wie is de Bob? Wat is het verschil tussen …?), laat studenten aan elkaar uitleggen wat het verschil is in de volgende zinnen en in welke context je die gebruikt:

- Ik heb al cake gekocht.
- Ik heb al een cake gekocht.
- Ik heb de cake al gekocht.

Voor het *de/het*-onderscheid kunnen enkele vuistregels behulpzaam zijn: noteer bij zelfstandig naamwoorden altijd het bijbehorende lidwoord en laat studenten werken met een *de/het*-schema. Streep lidwoord- en lidwoordafhankelijke fouten niet aan, maar verbeter ze in de teksten van studenten.

Referenties

Blom, E., D. Polišenská & F. Weerman (2008). "Articles, adjectives and age of onset: the Acquisition of Dutch grammatical gender". In: *Second Language Research*, 24 (3), p. 297 331.

Cornips, L. (2012). *Eigen en vreemd. Meertaligheid in Nederland.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Cornips, L. & A. Hulk (2008). "Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch". In: *Second Language Research*, 24 (3), p. 267 295.

Cornips, L. & A. Hulk (2006b). 'External and Internal Factors in Bilingual and Bidialectal Language Development: Grammatical Gender of the Dutch Definite Determiner'. In: C. Lefebvre, L. White & C. Jourdan (eds.). *L2 Acquisition and Creole Genesis. Dialogues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 355 378.

Cornips, L., M. van der Hoek & R. Verwer (2006). 'The acquisition of grammatical gender in bilingual child acquisition of Dutch (by older Moroccan and Turkish Children'. In: J. van de Weijer & B. Los. *Linguistics in the Netherlands 2006*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 40-51.

Karregat, G. & E. Rusman (2011). 'De verwerving van adjectivale inflectie door kinderen met Nederlands als tweede taal. Speelt de moedertaal een rol?' [Paper]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Kolkman, M. (2011). "De paard kijkt naar ons. Hoe lang leeft het lidwoord het nog?". In: *Onze Taal*, 2011 (11), p. 318-319.

Lebeau, A.M. (2011). *Verwerving van het Nederlandse gendersysteem: Een studie naar het verwervingsproces van het bepaald lidwoord, het bijvoeglijk naamwoord en het betrekkelijk voornaamwoord.* [Masterscriptie]. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Rusman, E. (2011). *De verwerving van het lidwoord door tweetalige kinderen in Frankrijk en Spanje en de invloed van de gebruikte lesmethoden.* [Masterscriptie]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen (2015). "Reactie op het voorstel Onderwijs 2032". Online raadpleegbaar op: https://levendetalen.nl.

Ziemann, H., F. Weerman & E. Ruigendijk (2011). "Nederlands later geleerd: gebruik van lidwoorden en flexie van bijvoeglijke naamwoorden door Duitstalige kinderen en volwassenen". In: *Internationale Neerlandistiek*, 49 (3), p. 183-207.

Noten

1 In het vervolg gebruik ik alleen de benaming 'student', maar daarmee wordt ook leerling of cursist bedoeld.
2 Overigens zijn in de elektronische ANS de 'juiste regels' voor de lidwoorden te vinden: http://ans.ruhosting.nl/e-ans/index.html.

Ronde 8

Charlotte Mostaert
Thomas More, Antwerpen
Contact: charlotte.mostaert@thomasmore.be

Het voorleesgedrag van ouders in een multiculturele stad

Voorlezen is belangrijk voor de taalontwikkeling van kinderen. Via voorlezen verruimt hun taalproductieniveau (Duursma 2011) en groeit hun woordenschat. Bovendien stimuleert voorlezen hun sociale ontwikkeling en wordt hun schools presteren erdoor bevorderd. Wanneer ouders veel voorlezen en samen over boeken praten, ontwikkelt het kind een positieve leesattitude. Dat heeft een positief effect op de uiteindelijke leesprestaties van het kind zelf (Vanobbergen, Daems & Van Tilberg 2009). Daarnaast bevordert voorlezen ook de relatie tussen ouder en kind (Duursma 2011).

Via vragenlijstonderzoek werd het voorleesgedrag van ouders van een- en meertalige kinderen tussen 3 en 6 jaar uit de stad Antwerpen nagegaan. De gebruikte vragenlijst was opgesteld in eenvoudig Nederlands om een zo breed mogelijk publiek te kunnen aanspreken. De ouders werden bereikt via zeven scholen voor kleuteronderwijs in de maanden november en december 2016. Er werden 737 vragenlijsten verspreid, met een respons van 321 vragenlijsten. Dat komt overeen met een responsgraad van 43,55%, wat goed is. Van de deelnemende ouders heeft 40% (n = 127) een andere moedertaal dan het Nederlands: zij zijn anders- of meertalig. De gemiddelde leeftijden van de eentalig Nederlandstalige ouders en de anders- of meertalige ouders verschillen niet significant. Dat geldt ook voor de leeftijden van hun kinderen. Wel hebben meer- of anderstalige ouders gemiddeld een significant lager opleidingsniveau dan eentalig Nederlandstalige ouders. Ook in de Vlaamse populatie is dat verschil in opleidingsniveau op te merken. Jongeren met een andere etnisch-culturele achtergrond volgen in het secundair onderwijs vaker een lagere onderwijsvorm (Mahieu 2003; Groenez, Nicaise & De Rick 2009). Bovendien ligt het slaagcijfer in het eerste jaar hoger onderwijs bij deze studenten opvallend lager dan bij autochtone jongeren

(Almaci 2007). Onze steekproef is bijgevolg een representatieve weerspiegeling van de totale populatie.

Van alle ouders leest 90% (n = 288) voor aan hun kinderen. Ze doen dat voornamelijk om de taalontwikkeling en de fantasie van hun kind te stimuleren. Van de anders- of meertalige ouders leest 84% (n = 107) voor; van de eentalig Nederlandstalige ouders leest 93% (n = 181) voor. Dat verschil is significant: anders- of meertalige ouders lezen significant minder voor dan eentalig Nederlandstalige ouders. Toch vinden beide groepen van ouders voorlezen even belangrijk in de opvoeding van hun kinderen. De hoofdreden voor het niet-voorlezen bij eentalig Nederlandstalige ouders is een gebrek aan tijd. Andere redenen zijn: de leeftijd van het kind (ze vinden hun kinderen nog te jong), zelf niet graag voorlezen of een gebrek aan boeken thuis. Anders- of meertalige ouders vinden hun kinderen vooral nog te jong. Daarnaast geven ze ook gebrek aan tijd en zelf niet graag voorlezen als redenen aan. In beide groepen geeft telkens een enkeling aan dat het kind niet van voorlezen houdt. Uit onze resultaten blijkt wel dat volgens de ouders eentalig Nederlandstalige kinderen gemiddeld significant liever worden voorgelezen dan meertalige kinderen. Zij vragen hier ook significant vaker zelf om.

Zowel eentalig Nederlandstalige als anders- of meertalige ouders lezen vooral de boeken voor die ze in huis hebben. Het gaat om 78% (n = 142) van de eentalig Nederlandstalige ouders en om 86% (n = 106) van de anders- of meertalige ouders. Wel hebben eentalig Nederlandstalige ouders gemiddeld significant meer kinderboeken in huis dan anders- of meertalige ouders. Opvallend is dat 21% (n = 22) van de anders- of meertalige ouders aangeeft minder dan vijf kinderboeken in huis te hebben; bij de eentalig Nederlandstalige ouders is dat slechts 5% (n = 9). Van de eentalig Nederlandstalige ouders haalt 45% (n = 83) wel eens boeken uit de bibliotheek; van de anders- of meertalige ouders is dat 30% (n = 37). Beide groepen ouders maken zelden gebruik van online boeken: het betreft 8% (n = 15) van de eentalige Nederlandstalige ouders en 5% (n = 6) van de anders- of meertalige ouders. Boeken ontlenen in de school gebeurt bijna nooit. Slechts 3% (n = 6) van de eentalig Nederlandstalige ouders en 1% (n = 1) van de anders- of meertalige ouders ontleent boeken in de school.

Aan de moeders met een andere moedertaal dan het Nederlands werd gevraagd in welke taal ze voorlezen aan hun kinderen. Bijna alle moeders lezen voor in het Nederlands. Minder dan de helft van de moeders leest ook voor in de eigen moedertaal.

Het is moeilijk om uit te zuiveren of de verschillen in voorleesgedrag te wijten zijn aan de meertalige context of toe te schrijven zijn aan het opleidingsniveau van de ouders. Hoewel meertalige context of achtergrondcultuur te onderscheiden is van socio-

economische status, (waar het opleidingsniveau deel van uitmaakt) zijn beide moeilijk van elkaar te scheiden (Hermans 2002). Bovendien beïnvloeden ze elkaar. En net omdat er in de populatie ook meer laagopgeleide allochtonen zijn, kunnen we het verschil niet oplossen door bijvoorbeeld statistische weging.

Belangrijker dan uit te zuiveren of de verschillen te wijten zijn aan de meertalige context dan wel aan het opleidingsniveau van de ouders, is het stimuleren van het voorlezen thuis door alle ouders. Dankzij het uitgevoerde onderzoek hebben we aanknopingspunten voor vervolgonderzoek en een plan van aanpak. Zo moeten er enkele misvattingen worden weggewerkt, zoals de overtuiging dat kleuters nog te jong zijn om voorgelezen te worden. Uit het onderzoek blijkt dat eentalig Nederlandstalige en anders- en meertalige ouders vooral die boeken voorlezen die ze in huis hebben. Ongeveer een op vijf anders- of meertalige ouders geeft daarbij aan dat ze thuis minder dan vijf kinderboeken hebben. In ons vervolgproject zal de toegang tot boeken eenvoudiger moeten worden gemaakt door bijvoorbeeld de bibliotheek te promoten of de aanvoer van boeken via scholen te stimuleren. Het oprichten van meertalige voorleessessies op school of in de bibliotheek kan ouders stimuleren om ook in hun eigen moedertaal voor te lezen. Het onderzoek toont immers aan dat minder dan een op twee moeders hiervoor kiest. Voorlezen in de eigen moedertaal versterkt nochtans het taalaanbod in die taal, wat het kind een stevigere taalbasis geeft om een nieuwe taal (bv. het Nederlands op school) te leren (Paradis, Genesee & Crago 2011).

Referenties

Almaci, M. (2007). 'Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten'. Online raadpleegbaar op: www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/allochtonen-in-het-hoger-onderwijs.

Duursma, E. (2011). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Groenez, S., I. Nicaise & K. De Rick (2009). 'De ongelijke weg door het onderwijs'. In: L. Vanderleyden, M. Callens & J. Noppe (red.). *De sociale staat van Vlaanderen 2009*. Brussel: Josée Lemaître, p. 33-67.

Hermans, P. (2002). 'Etnische minderheden en schoolsucces: een overzicht van diverse benaderingen'. In: C. Timmermans, P. Hermans & J. Hoornaert (red.). *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, p. 21-40.

Mahieu, P. (2003). "Allochtone jongeren in het onderwijs". In: *Over Werk. Tijdschrift van het steunpunt WAV*, 3, p. 147-150.

Paradis, J., F. Genesee & M.B. Crago (2011). *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Vanobbergen, B., M. Daems & S. Van Tilburg (2009). "Bookbabies, their parents and the library: An evaluation of a flemish book reading program in families with young children". In: *Educational Review,* 61 (4), p. 277-287.

8. Innovatie en digitale geletterdheid

Stroomleiders

Jeroen Clemens (Helen Parkhurst, Almere)
Jordi Casteleyn (Universiteit Antwerpen)

Ronde 1

Roland Bruijn & Henk la Roi
Christelijke Hogeschool Windesheim
Contact: R.bruijn@windesheim.nl
HC.La-Roi@windesheim.nl

Betekenisvol literatuuronderwijs met behulp van *Game Books*

ICT en literatuur kunnen uitstekend met elkaar door een deur. Onderzoek heeft uitgewezen dat literatuuronderwijs vanuit TPACK, SAMR en het HPC-model significant kan bijdragen aan o.a. de didactische en inhoudelijke kennis van (aankomende) docenten.

TPACK staat voor *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Mishra & Koehler 2006). Het is een model dat beschrijft en visualiseert hoe de drie kennisdomeinen 'vakinhoud', 'didactiek' en 'ICT' met elkaar samenhangen. SAMR is een acroniem van *Substitution, Augmentation, Modification en Redefinition* (Puentedura 2009). Het model biedt een methode om te beschrijven hoe ICT-gebruik het leren en lesgeven kan beïnvloeden en het laat de progressie zien in dat proces. HPC, ten slotte, is een model dat Jane Hunter beschrijft in haar boek *Technology Integration and High Possibility Classrooms* (Hunter 2015). Hierin beschrijft Hunter vier inspirerende voorbeelden (uit verschillende onderwijstypes) van lessituaties waarbij de inzet van technologie tot zeer goede resultaten leidt. Ze beschrijft hoe je deze bijzondere situaties kunt creëren: door vanuit een goed theoretisch fundament technologie in te zetten, door leerlingen te stimuleren tot creatieve productie, door leren publiekelijk te maken, door de "echte" wereld in je klaslokaal te krijgen en door met je leerlingen een leergemeenschap te vormen. Het boek biedt een praktische vertaling en een goede illustratie van het TPACK- en SAMR-model. We besteden aandacht aan twee van de vijf kernconcepten van het HPC-model om onze keuze voor de inzet van ICT in het literatuuronderwijs te onderbouwen, namelijk 'creativiteit' en '*public learning*'.

Een van de speerpunten bij Nederlands en Engels op de lerarenopleiding is het bevorderen van goed leesonderwijs aan leerlingen in het (beroeps)onderwijs. Onderzoek wijst op het belang van een goede leesvaardigheid, maar ook op de leesmijding van veel leerlingen. Eigen onderzoek laat zien dat zelfs de leesmotivatie van toekomstige leraren Nederlands en Engels te wensen overlaat. Studenten geven aan slechte leeservaringen te hebben opgedaan op de middelbare school en de meeste docenten zullen (h)erkennen dat het onderdeel 'literatuur' soms een moeizaam proces is. Het is dus van

groot belang dat wij taaldocenten opleiden die zijn voorbereid op hun kerntaak om onervaren en soms onwillige lezers in contact te brengen met mooie teksten.

Een ander aandachtspunt in de opleiding is de rol van ICT bij het leren. Uit het onderzoek naar e-didactiek van Voogt e.a. (2016) blijkt dat docenten in Nederland slechts in beperkte mate ICT betekenisvol integreren in hun onderwijs en dat ze over het algemeen niet goed kunnen beredeneren waarom ze ICT inzetten. Het is twijfelachtig of de lerarenopleidingen daar op dit moment positief aan bijdragen, terwijl het wel nodig is dat nieuw-opgeleide docenten ook op dat vlak handelingsbekwaam zijn. Om bij te dragen aan het behalen van beide genoemde doelen, hebben we een literatuurmodule ontwikkeld waarin het vergroten van de leesmotivatie met behulp van ICT-inzet een belangrijke plaats inneemt.

Een van de manieren waarop ICT een betekenisvol element kan zijn in dit proces is in de digitale versies van zogenaamde *choose-your-own-adventure*-verhalen, een zogenaamd *gamebook*. Dat zijn interactieve versies van verhalen waarin de lezer kan bepalen wat karakters doen. Vanuit de genoemde ICT-integratiemodellen hebben we een projectmatige aanpak ontwikkeld waarin studenten samenwerken om een overdraagbaar product te ontwerpen rond boeken. Een praktijkvoorbeeld daarvan is een project waarbij studenten Nederlands, in samenwerking met docenten Engels, zo'n *gamebook* hebben gemaakt over *Van de Vos Reijnaerde*. Het project genereerde zoveel enthousiasme dat meerdere studenten, op eigen initiatief, het *gamebook* zijn gaan inzetten in hun eigen lespraktijk en hier ook over hebben gerapporteerd op de *Facebook*groep 'Leraar Nederlands'.

De applicatie die we hiervoor gebruikt hebben, is *Quest*, te downloaden op www.textadventures.co.uk. Het is een programma met een Nederlandse, Engelse, Franse en Duitse interface. Het programma geeft in de eenvoudige modus de mogelijkheid om tekst in te voeren en die te laten volgen door keuzemogelijkheden die je naar een volgende tekst brengen. Daarmee kan de gebruiker een tekst maken met verschillende verhaallijnen. Dat geeft goede mogelijkheden om studenten/leerlingen op een actieve manier met de inhoud van boeken bezig te laten zijn. Ze kunnen een *choose-your-own-adventure*-versie van een scène maken en daar de opties bijvoegen die ze zelf in die context zouden kiezen. Vervolgens moeten ze bedenken wat de consequenties van die keuzes zijn. Dat is overigens bij uitstek een goed voorbeeld van wat we *computational thinking* noemen: op een stapsgewijze manier probleemoplossend te werk gaan (*computational thinking* is een van de *21st century skills*).

We hebben ervaren dat studenten gemotiveerd geraakt zijn om de gekozen tekst zeer aandachtig te lezen opdat ze goede opties in het *gamebook* zouden kunnen aanbrengen. Bovendien werd in de groepjes uitgebreid over het verhaal gediscussieerd. De taak deed een beroep op de creativiteit van de studenten en leidde tot zeer taakgericht wer-

ken. De mogelijkheid om het gemaakte *gamebook* te publiceren op de website en te delen met de hele wereld is voor veel studenten ook zeer motiverend, zeker als ze daar vervolgens positieve commentaren op krijgen van andere gebruikers. Door de integratie van beide elementen is het project volgens ons een mooi voorbeeld van de bovengenoemde *High Possibility Classroom*. Het project laat ook zien hoe ICT betekenisvol geïntegreerd wordt met de inhoud en didactiek van het taalonderwijs en ten slotte is het ook een illustratie van de hoogste trede in het SAMR- model, namelijk die van de *redefinition*. Door de inzet van ICT zijn er mogelijkheden gecreëerd die zonder technologie niet mogelijk waren geweest.

Referenties

Bruijn, R. & H. la Roi (2016). "Creëer je eigen avontuur". In: *Levende Talen Magazine*, 103 (7), p. 43.

Bruijn, R. & H. la Roi (2016). "ICT-gebruik om didactiek en inhoud te versterken". In: *Levende Talen Magazine*, 103 (5), p. 34-35.

Hunter, J. (2015). *Technology Integration and High Possibility Classrooms – Building from TPACK*. New York: Routledge.

Mishra, P. & M.J. Koehler (2006). "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge". In: *Teachers College Record*, 108 (6), p. 1017-1054.

Puentadura, R.R. (2009). "As we may teach: Education technology, from theory into practice". Online raadpleegbaar op: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000025.html.

Voogt, J. H. Sligte, A. Van den Beemt, H. Van Braak & K. Aesaert (2016). *E-didactiek: Welke ict-applicaties gebruiken leraren en waarom?* Universiteit van Amsterdam, Hogeschool Windesheim, Kohnstamm Instituut, Eindhoven School of Education en Universiteit Gent.

Ronde 2

Michel Pijpers
BruutTAAL
Contact: Michel@BruutTAAL.nl

Onderwijs-ICT: Spielerei Vorbei

1. Inleiding

Toen begin jaren 1980 de computer het onderwijs binnenkwam, had ik daar hoge verwachtingen van. Ik zou zeeën van tijd overhouden en leren zou een stuk aantrekkelijker worden.

De afgelopen jaren heeft ICT in scholen verschillende uitwerkingen gekregen:

- We administreren digitaal. Het klassenboek – toen nog: klasseboek – en de papieren agenda zijn (zo goed als) verdwenen. Het kost allemaal meer tijd, maar heeft de voordelen van overzicht, bewaren en inzicht.
- Er zijn massa's leerprogramma's, met geprogrammeerde instructie. Gepersonaliseerd, dat wel. Dodelijk voor gebruik in een klas, wat mij betreft. Ik ben niet leraar geworden om tegen ruggen van leerlingen aan te kijken.
- Programma's zoals *WINtoets* namen je dom nakijkwerk uit handen: toetsing werd geautomatiseerd en de computer deed het nakijkwerk. Nadeel: het was wel erg veel werk om een mooi toetsje in te voeren.
  Metadatering gaf inzicht, alleen was dat zo bewerkelijk en leraar- en leerlingonvriendelijk dat niemand er echt mee werkte. De webversie *Quayn* maakt het allemaal niet makkelijker en is daarnaast ook nog eens bijzonder instabiel.
- De laatste jaren zie je veel soepelwerkende webgadgets zoals *Kahoot* en *Socrative* die worden gepresenteerd als motivatieverhogend. Het competitie-element in deze programma's werkt inderdaad prima. Vaak worden ze ook formatief genoemd. Als je informatie achteraf verzamelt en bewaart en er consequenties aan verbindt, kán dat inderdaad wel. Nadeel 1: ik geloof niet in spielerei. Onderwijs moet in zichzelf zo zinvol zijn dat het geen suikerlaagje nodig heeft. Nadeel 2: vervuiling. Leerlingen loggen in als leraar en/of er doen leerlingen mee aan de quiz die niet in je klas zitten. Nadeel 3: wie verzamelt, verwerkt en stelt zijn onderwijs bij op basis van deze spelletjes?

Nu ik zo die hele invoering van automatisering in het onderwijs heb ondergaan, vond ik dat nog niet het rendement behaald is dat beloofd werd in 1980.

Twee jaar geleden nam ik met een programmeur de uitdaging aan om een web*tool* te maken die uit bovenstaande toepassingen de kwaliteiten haalde en ze zou combineren tot een krachtig instrument.

- Uit de administratiesoftware: 'overzicht', 'bewaren' en 'inzicht'
- Uit de geprogrammeerde instructie: 'persoonlijk'
- Uit toetsprogramma's: 'dom nakijkwerk uitbannen' en 'metadatering'
- Uit de webgadgets: 'gebruisgemak' en 'competitie met je klasgenoten en met jezelf'

Daarnaast is de tijd rijp voor onderwijs waarbij leerlingen en leraren eigenaarschap ervaren: de leerlingen voor hun leren, de leraren voor hun onderwijs.

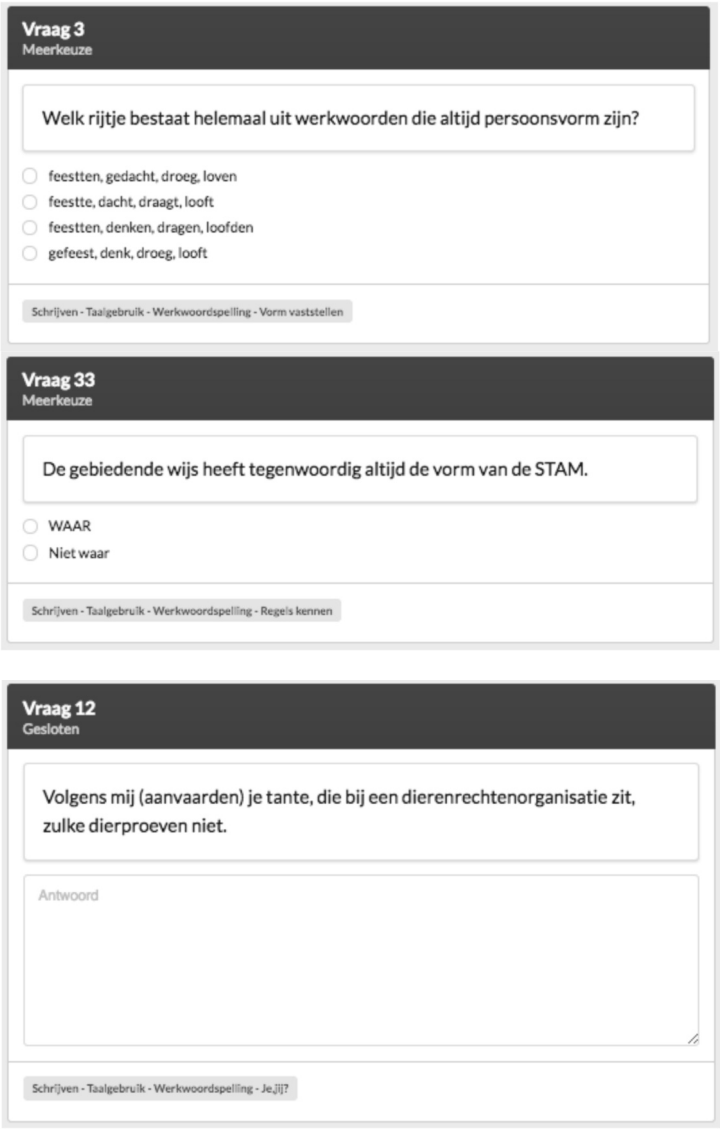
Het gereedschap heeft de naam *KWIZL* gekregen en is te vinden op kwizl.eu. Een bèta-versie werd in het schooljaar 2016-2017 getest op een VO-school. In 2017-2018 werken zeven scholen met de eerste sterk verbeterde versie. De verwachting is dat *KWIZL* de komende jaren steeds completer wordt.

2. Nederlands

Het schoolvak Nederlands heeft een slechte naam: "je leert er niks nieuws", "je kunt toch al Nederlands", "iedereen begrijpt me dan is het toch goed", "je haalt nooit een 10 ook niet voor je examen", "het is niet echt te leren", enz. Kortom: het is een vaag vak.

De computer kan ons helpen om leerlingen inzicht te geven in leer- en ontwikkelmogelijkheden. Waar het ondoenlijk is om handmatig die informatie uit het werk van iedere leerling te destilleren en daarop een individueel leerplan af te stemmen, komt hier het voordeel van de computer. Met de computer kun je iedere vraag metadateren: je geeft (onzichtbaar voor leerlingen) informatie mee over de inhoud, over de vaardigheid waarover een leerling moet beschikken om de opdracht tot een goed einde te brengen, enz.

Zo zie je aan de voorbeelden hieronder dat een leerling problemen heeft met werkwoordspelling, maar dat die problemen verschillende oorzaken kunnen hebben.



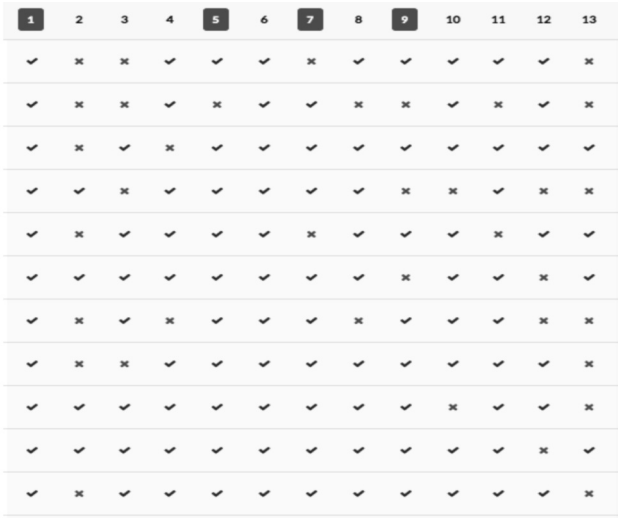
Met de ene leerling ga je nog eens zitten om te laten zien dat een spelling nog niet per se een bepaalde vorm moet zijn (*loven* kan persoonsvorm én infinitief zijn), de ander laat je nog eens de SpelSpiekerfilm bekijken om echt te doorgronden wat nou bedoeld wordt met die opmerking over de gebiedende wijs, een derde moet leren hoe je vaststelt wat het onderwerp bij deze persoonsvorm is. Die informatie haal je natuurlijk niet uit 1 toets. En daar komt de kracht van de computer om de hoek kijken. Een programma dat al je resultaten opslaat, je fouten categoriseert én deze resultaten voor jou inzichtelijk maakt, daar wordt het leren zinvol. Omdat je met je leerlingen je doelstel-

lingen deelt, krijgen ze ook heel duidelijk het idee dat ze ieder jaar nieuwe kennis opdoen en steeds dieper het vak in duiken.

3. De leraar

Dit formatieve karakter is voor de leraar goud waard. Toetsing is een middel om te kijken of je onderwijs geslaagd is. Scoort een klas slecht, dan is je onderwijs slecht. Scoort een individuele leerling slecht, dan bereik je hem onvoldoende. In beide gevallen wordt van jou actie verwacht.

Na bijvoorbeeld een digitale leesvaardigheidoefening zie je in *KWIZL* in een oogopslag welke vragen klassikale behandeling behoeven en wanneer het handiger is om even een klein clubje leerlingen apart te nemen.



(N.b.: vragen 1, 5, 7 en 9 zijn open vragen)

In dit specifieke geval zou ik 2 en 13 zeker klassikaal aan de orde stellen.

4. Nog meer formatief

Toetsen om inzicht te krijgen, kun je ook zo inzetten dat het je tijd bespaart en je leerlingen meer leermomenten geeft.

Na een toets met open vragen (leesvaardigheid bijvoorbeeld) laat je leerlingen elkaars werk beoordelen. Zij bepalen met behulp van een antwoordmodel en een norm hoe

een medeleerling scoort. Dat brengt een gesprek op gang over de inhoud. Leerlingen kunnen daarbij aangeven of ze zeker zijn van hun zaak.

De leraar krijgt zo weer meer inzicht:

- Een nakijker die vaak twijfelt, is zelf onzeker over de stof of gewoon onzeker.
- Een beoordeelde die vaak zijn nakijker onterecht niet gelooft, heeft waarschijnlijk een eigenwijsheidsprobleem.

Natuurlijk kan een leraar altijd een leerling-nakijker *overrulen*.

5. Metadata

Voor het vak Nederlands heb ik een indeling gemaakt die in terminologie aansluit bij de Meijerink-indeling (1F-4F) en de vertaling daarvan door SLO en APS. De hoofdcategorieën zijn 'Lezen', 'Schrijven', 'Spreken-luisteren', 'Taalkunde' en 'Literaire ontwikkeling'. Die categorieën worden steeds verder uitgesplitst, zoals bijvoorbeeld in het onderstaande voorbeeld voor 'Schrijven':

Door iedere toets/oefening ook nog een niveau mee te geven volgens de indeling in onderstaande tabel, krijgen leraar en leerling een duidelijk inzicht in de ontwikkelmogelijkheden.

Niveau 1	1F	basisschool, klas 1 vmbo
Niveau 2		brugklas h/v, 2/3 vmbo, 2 havo
Niveau 3	2F	2 vwo, 3 havo, 4 vmbo, mbo niveau 2/3
Niveau 4	3F	3/4 vwo, 4/5 havo, mbo niveau 4
Niveau 5	4F	5/6 vwo, hbo, wo

Leerlingen zien dat ze – heel mooi – een score van 80% halen, maar wel in klas 2 en op niveau 2. Ze weten dat er nog 3 niveaus komen.

In het leerlingendashboard ziet de leerling (ook zichtbaar voor de leraar) op welk niveau hij werkt en welke scores hij behaalt voor de diverse vaardigheden. Hij kan doorklikken (*Schrijven -> Taalgebruik -> Formuleren*) en ziet dan waar in zijn geval leerwinst te halen is.

Bij leesvaardigheid is ook de vraagsoort benoemd, waardoor je bijvoorbeeld kunt zien of een leerling slecht meerkeuzevragen kan beantwoorden, maar de open vragen altijd goed beantwoordt, enz.

We zijn nu bezig met versie 2.0, waarin het mogelijk wordt om ook schrijfopdrachten te beoordelen met dezelfde metadata, waardoor het geheel nog informatiever wordt en de leerling ook ervaart dat de diverse onderdelen van het vak uiteindelijk weer een geheel vormen.

KWIZL is te vinden op https://kwizl.eu.

Ronde 3

Ferdi Schrooten (a) & Jeroen Clemens (b)
(a) Journalist en schrijver
(b) Helen Parkhurst, Almere
Contact: ferdi.schrooten@gmail.com
jeroencl@gmail.com

Goud zoeken én delven in je familiegeschiedenis

Zoeken naar sporen van overleden bloedverwanten, soms in een ver verleden. En op basis van de gevonden informatie een goed doortimmerd verhaal vertellen, in beeld en/of schrift. Een verhaal, geworteld in een werkelijkheid van weleer, dat verwondert, intrigeert en verrast. Daar draait het om bij de lesmodule 'Verborgen Familieverleden'.

Het voorbije schooljaar (2016-2017) hebben twee groepen leerlingen deelgenomen aan de lesmodule. Leerlingen 4/5-vwo van het Helen Parkhurst in Almere volgden een lange versie met instructielessen en werkcolleges, verspreid over in totaal tien maanden. Zij schreven uiteindelijk een Meesterproef, een substantiële schrijfopdracht voor een cijfer. Leerlingen 4-vwo, in Huizen, volgden een 'turbo-variant' van de lesmodule, met twee instructielessen en een intensief vierdaags praktijkblok, verspreid over drie weken.

Tijdens de HSN-conferentie 2016 in Gent vertelden de initiatiefnemers, journalist/researcher/schrijver Ferdi Schrooten en docent/onderzoeker Jeroen Clemens, al over de opzet en de voortgang van deze vorm van vernieuwend en betekenisvol onderwijs. Op dat moment was het project in de lange variant nog volop gaande en nog niet eens halverwege. Inmiddels zijn ook de resultaten van de turbovariant beschikbaar en kan worden gereflecteerd op het proces en de oogst in totaliteit.

De Meesterproef, het einddoel na de lange variant, is een schrijfopdracht. We toetsen daarmee de schrijfvaardigheid: de stijl, de opbouw, de correctheid en de publieksgerichtheid. Daarnaast wilden wij bij Nederlands ook online geletterdheid geïntegreerd onderwijzen en toetsen: zijn leerlingen in staat om goede en bruikbare bronnen te vinden en te beoordelen op bruikbaarheid, en kunnen zij de gevonden informatie ook goed synthetiseren? Een derde doel was om te kijken of leerlingen in staat zijn om een ander tekstgenre te produceren dan een traditioneel werkstuk.

De *research*periode verliep bij tijd en wijlen lastig, soms ronduit moeizaam. Gaandeweg zijn daarom de werkmethodes, de wijze van instructie en de begeleiding aangepast, soms aangescherpt. Uiteindelijk heeft het project in de lange variant een behoorlijk aantal bijzondere verhalen opgeleverd, in een aantal gevallen ook nog eens fraai en inventief opgeschreven. En dat allemaal op basis van een overgrootvader die omkwam bij een auto-ongeluk, een voorvader die met Napoleon meetrok naar Moskou, Ajaxieden in oorlogstijd en een dragonder, soldaat op een VOC-schip. Om maar wat te noemen.

In de turbo-variant kreeg 'Verborgen Familieverleden' een heel andere dynamiek. Niettemin wisten deelnemende leerlingen, ook onder hoge druk, als het ware in een snelkookpan, met constante, intensieve begeleiding, te komen tot uitermate interessante bevindingen. Eén uit het verleden ontgonnen verhaal, over een 'foute' overgroot-

Bijzonder project voor vwo-leerlingen Huizermaat

Graven in verborgen verleden van familie

Daniël Schinkel

Huizen ✱ Op zoek naar de onbekende verhalen van overleden familieleden. Vier dagen lang hebben leerlingen uit 4 VWO van de Huizer scholengemeenschap Huizermaat in hun verborgen familieverleden gegraven. Aan de hand van overlijdensakten, trouwakten, foto's, interviews met familieleden en handgeschreven documenten zijn allerlei interessante ontdekkingen gedaan.

In een U-vorm van tafeltjes zit de klas uiterst geconcentreerd te werken. De laptops staan open, beeldschermen gevuld met allerlei oude foto's, overlijdensaktes en krantenartikelen. Hier en daar ligt nog een oud stuk papier met handgeschreven tekst, duidelijk uit een dagboek. Een jongen kijkt naar een van zijn foto's en zegt 'wat een flaporen'. De laatste loodjes voor de eindpresentatie vrijdagmiddag, waar de leerlingen in een soort marktopstelling hun verhaal mogen pitchen voor een boek, manuscript of filmscript.

'Nonk Theo'

Jeroen Clemens, leraar Nederlands en onderzoeker van onlinegeletterdheid, begeleidt de leerlingen samen met Ferdi Schrooten, journalist en auteur van het boek 'Nonk Theo', over de zoektocht naar zijn overleden oom die in Australië als pionier, kangoeroejager en als geluk- en goudzoeker een bestaan had opgebouwd. „Dat boek dient als voorbeeld voor de leerlingen die zelf op zoek gaan naar hun eigen oom Theo. Je moet het zien als een soort 'light-versie'. Waar ik tien jaar bezig ben geweest, hebben de leerlingen een kleine week", vertelt Schrooten. Ian startte een zoektocht naar het verleden van zijn overgrootvader. Zijn vader en opa vertellen altijd grappige verhalen over hem, maar regelijkertijd weet Ian dat zijn overgrootvader in de Tweede Wereldoorlog de Duitsers hielp. „Aan het begin van de oorlog is hij een oorlogsheld. Hij staat in de frontlinie tijdens de slag om Grebbeberg. Daar raakt hij nog gewond als hij kogels probeert te ontwijken en in een loopgraaf vol prikkeldraad springt", grinnikt Ian. Zijn broers en vrienden praten hem om om voor de NSB te gaan werken en in 1943 begint hij aan de militaire SS-opleiding Waffenschutzpolizei. „Om geld te verdienen gaat hij werken op een boot op het IJsselmeer om vliegtuigen uit de lucht te schieten. Zelf verklaart hij later dat hij kok was en nooit heeft geschoten, maar mijn opa zegt dat hij wel degelijk heeft gevochten. Ik vond het wel heftig om dit te horen, maar hij heeft nooit Joden aangegeven. Ik weet van verhalen dat hij mensen hielp zodat hun eten niet werd afgepakt door Duitse soldaten en hij heeft zijn huis opengesteld voor onderduikers. Hij heeft een domme fout gemaakt, is er ook voor gestraft en heeft er vast van geleerd."

Bussumse Belangenpartij

Lotte heeft haar opa, Henri Boelen, nooit gekend, maar is altijd nieuwsgierig geweest. De familie vertelde niet veel over hem en via Google kon ze ook niet veel vinden. „Ik wilde weten hoe hij was, hoe hij leefde en hoe zijn jeugd is geweest. Mijn oma heeft een hele tas vol spullen gepakt en is gaan vertellen. Hij was best een bekende man in het Gooi. Zo was hij voorzitter van de Gehandicapten Organisatie Nederland (GON). De ongelijkheid tussen mensen met en zonder beperking vond hij erg vervelend. Voordat hij voorzitter wordt, organiseert hij al een evenement in het Spant, bedoeld om mensen met een beperking te vermaken door middel van allerlei shows. Zelfs Prinses Beatrix en Prins Claus zijn aanwezig, daar heb ik ook een foto van gevonden die in de krant heeft gestaan. Later richt hij ook nog de Bussumse Belangenpartij op en haalt hij in 1974 twee zetels tijdens de verkiezingen. Bij de volgende verkiezingen heeft hij er helaas nul. Nu ik dit allemaal weet, heb ik het gevoel dat ik hem veel beter ken."

De laatste loodjes voor de eindpresentatie. FOTO STUDIO KASTERMANS

Langs scholen door het hele land

Het project begon op het Helen Parkhurst, een middelbare school in Almere, waar Clemens docent is. In een half jaar tijd worden fantastische ontdekkingen gedaan. Volgens Clemens wordt er te weinig les gegeven in goed onderzoek doen. „Googlen kunnen de meesten wel, maar dan komt het beoordelen van bronnen, is de informatie deugdelijk en is het wel bruikbaar voor mijn onderzoek? Voor leerlingen niet zo spannend als het over een alledaags onderwerp gaat, maar als je het onderwerp dichter bij brengt, raken ze geinteresseerd. Dan komen er hele indrukwekkende verhalen als zo'n moderne tiener duikt in het familieverleden", aldus Clemens. Met het project Verborgen Familieverleden willen Clemens en Schrooten langs scholen door het hele land. Via www.nonktheo.nl is meer informatie te vinden over het project.

vader gedurende de Tweede Wereldoorlog, was dermate intrigerend dat het leidde tot de nodige media-aandacht, zowel in kranten als op tv. Vanwege het korte tijdsbestek, was de eindproductie bij de turbo-variant geen Meesterproef, maar een poster. Ook hier nogal wat indrukwekkende verhalen.

Tijdens de presentatie wordt onder meer een antwoord gegeven op de vraag welke variant het beste werkt: de intensieve korte of de veel meer uitgesmeerde lange? Of ligt de waarheid ergens in het midden? Ook wordt ingezoomd op de betekenis, het nut en het effect van offline versus online vaardigheden. En op inzet van zoiets als een speciale projectpagina op *Facebook*. Via internet en *social media* valt steeds meer informatie te ontsluiten, maar is dat wel altijd de beste optie, zeker als het een queeste in het verleden betreft? Anders gezegd: waar ligt de schat? Ergens op het digitale spinnenrag van het wereldwijde web of ergens op een stoffige zolder of in de grijze cellen van iemands bovenkamer? Of werken conventionele en nieuwerwetsere vaardigheden het best als ze complementair zijn?

In hun tweede HSN-presentatie blikken Schrooten en Clemens terug op de oogst én lessen van hun project. Ze spiegelen het project 'Verborgen Familieverleden' daarbij aan het proces van goudwinning, van grondstof tot eindproduct. Een proces dat bepaald niet eenvoudig is en doorgaans menig te nemen hordes kent, gepland en onverwacht. Het is een knipoog naar het boek *Nonk Theo en de mijnen* van Ferdi Schrooten, bron van inspiratie voor de lesmodule. Het boek verhaalt over de vaak gekmakende postume zoektocht naar een dode oom in Australië, die Down Under een avontuurlijk, maar ook tragisch bestaan kende als emigrant, pionier, kangoeroejager en goudzoeker. De leerlingen hebben met hun queeste hun eigen light-variant op 'Nonk Theo' doorlopen.

Aan de orde in deze presentatie komen de volgende punten:

- *Prospecteren*: hoe identificeer je met leerlingen een interessant zoekgebied in hun familiehistorie waar wat te halen valt?
- *Delven*: hoe laat je de leerlingen – met succes – graven en spitten, op zoek naar goudaders in hun familieverleden, en hoe haal je de 'gouderts' naar boven?
- *Extractie*: hoe win je vervolgens uit de ruwe grondstof het edele en waardevolle kernmateriaal?
- *Eindproduct*: hoe vervaardig je van het gewonnen, pure goud een juweel van een verhaal?

De presentatie kent een interactieve opzet. Er is veel ruimte voor vragen en voor inbreng van deelnemers. De inhoud van de presentatie wordt multimediaal gelardeerd met onder meer foto en video.

In elke familie zitten gouden verhalen. Zoveel is wel duidelijk geworden. Maar hoe krijg je puberende leerlingen zover dat ze op zoek gaan naar het goud in hun eigen familie, dat ze dat goud naar boven halen en uiteindelijk bewerken tot een geheel eigen juweel? De presentatie neemt de deelnemers mee langs deze gouden verhalen en de queeste ernaar, zowel voor de initiatiefnemers/begeleiders als voor de deelnemende leerlingen.

Sleutelwoorden: motivatie, volharding, tegenslag, frustratie en de rol van iets wat misschien nog het best te omschrijven valt als een soort van… goudkoorts.

Ronde 4

Nienke Nagelmaeker
Coornhert Gymnasium, Gouda
Contact: cgnm@coornhert-gymnasium

Schrijven met de nakijkcommissie

Schrijven is een erg belangrijke (zo niet de belangrijkste) vaardigheid om leerlingen adequaat voor te bereiden op een (wetenschappelijke) opleiding. Een veelgehoorde opmerking van docenten Nederlands is dat intensief schrijfonderwijs gepaard gaat met een torenhoge werkdruk.

Leerlingen moeten kilometers maken om echt betere schrijvers te worden. Alleen kilometers maken, is helaas niet voldoende. Ze hebben daarnaast ook de juiste feedback, -up en -forward nodig om te kunnen werken aan hun schrijfkwaliteiten en om hun potentieel te benutten. En dat is voor mij precies waar de schoen in het verleden al vaak is gaan wringen. Veel teksten aandachtig lezen en voorzien van goede feedback kost heel veel tijd; soms meer dan ik heb en dat kan dan zomaar ten koste van mezelf gaan of ten koste van andere werkzaamheden. Ook die situatie is onwenselijk. Ik heb de afgelopen jaren gemerkt dat dat niet alleen voor mij geldt, maar voor bijna alle docenten die belang hechten aan regelmatig en veel schrijven door leerlingen. Ik nam me zes jaar geleden stellig voor om alles in het werk te stellen om deze situatie te verbeteren en ik was ervan overtuigd dat deze situatie verbeterd kon worden zonder dat dat ten koste zou moeten gaan van de kwaliteit van het onderwijs. In de afgelopen jaren hebben we een arsenaal aan maatregelen doorgevoerd om de bestaande situatie te verbeteren. Iedere maatregel heeft ons weer wat geleerd. Daarom zal ik ze beschrijven.

- We hebben het gehele PT(A) van alle jaarlagen zo op elkaar afgestemd dat de werkdruk optimaal gespreid is door het jaar. Dat was makkelijk uitvoerbaar en leverde zeker verbetering op.

- We hebben de opdrachten zo herzien dat ze, zo mogelijk, korter werden. Het gevaar daarvan is dat je geen langere gedachtegang meer kunt beoordelen. Aangezien wij dat als sectie een belangrijke vaardigheid vinden, werden de opdrachten dus niet heel kort. Dat heeft uiteindelijk wel wat, maar niet heel veel tijd opgeleverd.

- We hebben geprobeerd om het oefenwerk facultatief te maken. Dat was onbevredigend, aangezien de leerlingen gewoon minder gingen schrijven. Juist degenen die een duwtje in de rug nodig hebben, raak je daarmee kwijt.

- We hebben het oefenwerk in groepjes laten doen. Dat werkte voor ons werkdrukverlagend. Bovendien hadden we het idee dat we daarnaast goede feedback op de teksten konden geven. De leerlingen zelf, daarentegen, vonden het schrijven van een tekst met vijf personen onprettig. Dat kan je dus een keer doen, maar niet de gehele bovenbouw.

We hebben geprobeerd om te werken met een digitaal schrijfprogramma, maar hiermee waren onze ervaringen niet unaniem positief. Het programma ontwikkelde traag en was erg kostbaar. Het sloot bovendien te weinig aan op de fase waarin het grootste deel van de leerlingen op de middelbare school verkeert. Een puberbrein is ingesteld op directe bevrediging. Veel teksten schrijven die niet gelezen worden en toch de intrinsieke motivatie blijven voelen om op de langere termijn een betere schrijver te

worden, ging helaas niet op. Kortom, uiteindelijk hebben we besloten om hier weer mee te stoppen. De kosten wogen niet op tegen de baten.

In juli 2013 verscheen bij SLO *Beoordeling van en feedback geven op schrijfvaardigheid*. Dat onderzoek heeft ons veel geleerd over de achtergronden van het beoordelen van schrijfvaardigheid en heeft ons doen besluiten om te gaan werken met de *rubrics* en het beoordelingsmodel uit dat onderzoek. Positief daaraan is de 'oppervlakkigheid' van het model. Juist door het model te gebruiken, leerden we om ruimte te nemen om de leerlingen persoonlijke feedback te geven. We beoordelen sindsdien minder verschíllende onderdelen dan we daarvoor deden. Werken met dit model is de kwaliteit van ons onderwijs ten goede gekomen. Leerlingen krijgen een persoonlijke reflectie. De *rubric* die erbij hoort, helpt ons waarborgen dat we gelijk beoordelen. Het omdenken van 'punten optellen' naar 'niveau bepalen' was de lastigste omschakeling, maar hebben we inmiddels allemaal goed in de vingers. Het is een prettig model, waar we inmiddels vier jaar met plezier mee hebben gewerkt. Is de werkdruk veel minder geworden? Nee, het kost nog altijd veel tijd, maar ik heb er wel meer werkplezier door gekregen.

Maar mijn doel, het verlagen van de werkdruk, was hiermee nog niet gehaald, dus ik bleef alle onderwijsontwikkelingen volgen die ons iets zouden kunnen brengen. In juli 2016 twitterde Iris Driessen: "Ik ga het doen. Vijf leerlingen maken de toets niet, maar kijken alles na. Vervolgens geven ze feedback". Ze noemde dat 'de nakijkcommissie'. Ik wilde dat ook gaan doen, want het leek me een prachtig idee. Het idee werd aardig opgepakt door met name de exacte vakken, maar ook wel door docenten 'Nederlands'. Het ging hier dan steeds om onderdelen met een vaststaand antwoord, zoals 'grammatica' en 'spelling'. Logisch, want hierbij is het heel makkelijk te controleren of leerlingen al dan niet met opzet rare fouten hebben gemaakt. Er werd op het internet direct al veel over geschreven, dus ik heb een heleboel kennis kunnen verzamelen voor ik van start ging, maar bij mijn weten ben ik de eerste die het heeft aangedurfd om leerlingen elkaars schrijfwerk na te laten kijken. De nakijkcommissie, die goed past bij de huidige trend van steeds meer formatief leren, deed me denken aan 'de smikkelcasus' (Rijlaarsdam 2005). Met deze twee onderdelen ben ik aan de slag gegaan en daar is mijn project *Leren schrijven met de nakijkcommissie* uitgekomen, en ik kan alvast verklappen dat zowel ik als de leerlingen allemaal heel gelukkig waren met de manier waarop we vorig jaar hebben gewerkt. Voor het eerst hebben de leerlingen meer van elkáárs teksten geleerd dan ík van hun teksten heb geleerd. Omdat het een project in ontwikkeling was, ben ik in allerlei valkuilen getrapt en daarvan heb ik weer heel veel geleerd. Wat dat is, ga ik in mijn presentatie aan jullie vertellen.

In de *good practice* deel ik heel graag mijn bevindingen. Hoe ben ik gestart? Hoe was de opdracht opgebouwd? Wat zijn de voorwaarden om succesvol met een nakijkcommissie te kunnen werken? Wat moet de docent nog wel doen, maar ook: wat doet de docent juist niet meer? Wat moet je organiseren om dit project te laten slagen?

Ronde 5

Jeroen Clemens
Helen Parkhurst, Almere
Contact: contact@jeroenclemens.nl

Digitale geletterdheid als taalvaardigheid: waarom en hoe doen we dat bij Nederlands

1. Inleiding

De noodzaak om aandacht te besteden aan digitale geletterdheid wordt inmiddels ook in Nederland erkend. Aleid Truijens zegt in de Volkskrant van 19 september 2015: "Kinderen moeten leren hoe ze computers en internet het best kunnen gebruiken en hoe ze informatie opzoeken en beoordelen. Anders dan vaak gedacht, kunnen veel kinderen dat niet, ook al zijn ze vanaf hun geboorte vertrouwd met tablets". We kennen de problemen ook uit eigen onderwijservaring:

- [zoeken]: "er is niets over te vinden"; "hoe vind ik hier iets over?"
- [beoordelen]: "mijn leraar vond de bronnen niet goed"
- [verwerken/gericht lezen]: "dit is wel heel lang, wat kan ik gebruiken?"
- [synthese]: "hoe maak ik van al mijn aantekeningen een eigen tekst?"
- [gericht lezen/reguleren]: niet verdwalen op web, gericht hyperteksten lezen, geen random knip- en plakwerk.

Er is inmiddels veel onderzoek dat laat zien dat veel leerlingen niet erg competente taalgebruikers zijn online.

2. De kaders

De overheid neemt digitale geletterdheid serieus (ik spreek hier vanuit de situatie in Nederland, niet van Vlaanderen). In het eindrapport van de commissie Schnabel, Onderwijs2032, wordt op twee plaatsen gesproken over digitale geletterdheid. Ten eerste in een aparte paragraaf 'Digitale Geletterdheid', waarin over vier soorten vaardigheden wordt gesproken:

1. basiskennis van ICT;
2. informatievaardigheden;
3. mediawijsheid;
4. *computational thinking*.

Digitale geletterdheid wordt ook expliciet gekoppeld aan het vak Nederlands: "Ook kritisch teksten lezen en bespreken en leren omgaan met het steeds grotere aantal informatiebronnen verdienen meer aandacht. Digitale teksten en beelden komen steeds vaker in de plaats van papieren tekstvormen en ook daar moeten leerlingen vaardig mee kunnen omgaan. Een digitale tekst lees en schrijf je anders dan een tekst op papier en om via filmpjes informatie te kunnen verwerven, moet je begrijpend kunnen kijken en luisteren" (Schnabel 2016: 30).
Er zijn inmiddels al eerste voorstellen voor leerlijnen voor de verschillende onderdelen van digitale geletterdheid gepresenteerd door de SLO en via Kennisnet. Op vrijdagmiddag 24 november, helaas tegelijk met de HSN-conferentie, presenteert Kennisnet het *Handboek Digitale Geletterdheid* op een conferentie in Hilversum. Ik heb daar ook een bijdrage aan geleverd.

3. Digitale geletterdheid en het vak Nederlands

'Informatievaardigheden' kan je beschouwen als een onderdeel van taalonderwijs/Nederlands. De term is verwarrend, want het gaat over taalvaardigheden, gekoppeld aan online informatie. Ik noem het dan ook liever 'online geletterdheid'. Het feit dat het internet het laatste decennium de dominante informatie- en communicatieomgeving is, vraagt uitbreiding van onze definitie van de term geletterdheid: het blijft lezen en schrijven (en visuele en auditieve communicatie), maar met nieuwe tekstsoorten, strategieën en taalkennis.

Bij Nederlands delen we het taalvaardigheidsproces al decennia lang op in drie processtappen: 'Verwerven', 'Verwerken' en 'Verstrekken'. In al deze fasen hebben leerlingen nieuwe vaardigheden nodig of moeten de traditionele vaardigheden worden uitgebreid. Voorbeelden:

- *Verwerven*: goed gebruik kunnen maken van zoekmachines, goede zoektermen kunnen bedenken, kunnen omgaan met nieuwe zoekstrategieën;
- *Verwerken*: nieuwe tekstsoorten en tekststructuren (m.n. hyperteksten) leren, nieuwe leesstrategieën kunnen gebruiken;
- *Verstrekken*: digitale tekstsoorten kunnen gebruiken om te communiceren.

4. De aanpak

Hoe integreren we online geletterdheid in het curriculum Nederlands zolang er geen nieuwe kerndoelen, eindtermen en schoolboeken zijn? Ik pleit ervoor om dat samen zelf te doen. Dus: met leraren in docent-ontwikkelteams (op school en landelijk) die zelf lessen en didactiek ontwerpen en de effectiviteit ervan onderzoeken. Werken

met docent-ontwikkelteams blijkt een zeer effectieve manier van professionaliseren te zijn en zo kunnen we ook direct praktisch aan de slag. Ik heb al enkele jaren met verschillende scholen in docent-ontwikkelteams concreet gewerkt aan het ontwerpen, uitproberen en onderzoeken van lessen over digitale geletterdheid en de daarbij horende materialen en didactiek. Daar wordt in de workshop op HSN-31 gebruik van gemaakt en kan op worden doorgevraagd.

Bij het ontwerpen, bespreken we onderstaande vragen uitgebreid en maken we een plan met doelen, werkwijze, planning en verantwoordelijkheden.

- *Doelen* – Welke doel(en) hebben we? Wat moeten onze leerlingen bereiken? Wat willen we dat de sectie en de school bereiken? Gaan we uit van een probleem, van een wens om het curriculum te herzien of van een deelaspect waar we al lang aandacht voor wilden?
- *Didactiek* – Kiezen we voor een nieuwe didactiek? Passen we de traditionele didactiek aan?
- *Samenhang* – Hoe sluit dit aan bij het huidige curriculum? Bij welk schoolboek/lesmateriaal, project, profielwerkstuk of schrijfopdracht past het? Wie betrekken we erbij?
- *Ontwerpen lesmateriaal* – Wat passen we aan? Wat breiden we uit? Wat maken we nieuw?
- *Werkwijze* – Hoe wil ik ontwerpen? Alleen, samen, in het 'echt' of online of een mix? Hoe wil ik samenwerken? Hoe regel ik de feedback?
- *Planning en tijdsinvestering* – Hoeveel tijd hebben we? Hoeveel tijd ontwerpen we, voeren we uit, onderzoeken en evalueren we?

Een paar voorbeelden van ontwerpen waar scholen en leraren zich mee bezig hebben gehouden en hoe dat er dan uit komt te zien.

<u>Voorbeeld 1</u>

Een school wilde het hele curriculum van de onderbouw op de schop nemen en daar online geletterdheid in opnemen. Om dat te kunnen doen, hebben ze ervoor gekozen om hun eigen doelen en de kerndoelen te herschrijven, zodat ze duidelijke richtlijnen hadden waaraan ze konden werken. Bijvoorbeeld:

1. De leerling leert strategieën en digitale instrumenten, zoals zoekmachines, te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten, zowel offline als online.
2. De leerling leert analoge en digitale (online) bronnen te beoordelen op betrouwbaarheid en bruikbaarheid.
3. De leerling leert in door hem gekozen schriftelijke en digitale bronnen gericht

informatie te zoeken en te selecteren, die bruikbaar is voor zijn lees-/onderzoeksdoel, en leert die informatie te ordenen.
4. De leerling leert door hem uitgekozen informatie uit digitale en analoge bronnen te synthetiseren en om te zetten naar een (digitale) vorm waardoor hij zijn onderzoeksresultaten kan delen met anderen.

Deze herschreven doelen kunnen leiden tot ontwerpdoelen. Bijvoorbeeld:

1. lessen over zoekmachines, hun waarde en gebruik;
2. aandacht voor de hogere orde vaardigheid 'evalueren' in een digitale omgeving: lessen kritisch lezen/beoordelen van online bronnen en bewustwording van *alternative facts*;
3. leesstrategieën die passen bij nieuwe tekstsoorten zoals 'hyperteksten', 'weblogs', 'databases', enz.;
4. aandacht voor de hogere orde vaardigheid 'synthetiseren': een synthesetekst leren schrijven, het knip- en plakwerk voorbij.

Voorbeeld 2

Het tweede voorbeeld betreft een school waar het Nederlands al vrij geïntegreerd wordt aangeboden. In deze school wordt elk trimester gewerkt aan een overkoepelend thema, maar de integratie wil nog niet zo goed lukken. Ook wil deze school veel meer aandacht voor online geletterdheid. Er is voor gekozen om een opdracht te herschrijven, zodat expliciet aandacht kan worden besteed aan een nieuwe vaardigheid. De opdracht was een onderzoeksopdracht, waarbij leerlingen een tijdvak moesten onderzoeken. De bronnen waarmee ze moesten werken, waren al gegeven. De ontwerpkeuze was om deze bronnen te verwijderen en om van het zoeken, vinden en beoordelen van goede en bruikbare bronnen een nieuwe taak te maken. Deze taak werd het onderwerp van de lessen Nederlands. De lessen waren daardoor betekenisvol voor de leerlingen en maakten het oefenen hierin nuttig.

Voorbeeld 3

Een derde school wilde aparte lessen, gericht op online geletterdheid, maken. Op deze school werden voor alle deelvaardigheden ('zoeken/vinden', 'beoordelen', 'gericht informatie kiezen', 'synthetiseren' en 'communiceren' online lessen genaakt. Hiervoor is didactiek bedacht, zijn opdrachten gemaakt en leerkaarten voor bijvoorbeeld het beoordelen van online bronnen. Een voorbeeld van lesdoelen:

- De leerling kan uitleggen wat het betekent dat een bron bruikbaar is.
- De leerling kan uitleggen waarom het belangrijk is om bruikbare bronnen te gebruiken bij het opzoeken van informatie op het internet.

- De leerling weet hoe hij/zij kan zien of een bron al dan niet bruikbaar is.
- De leerling kan gevonden bronnen beoordelen op bruikbaarheid.

Deze school heeft ervoor gekozen om ook onderzoek te doen naar de effectiviteit van deze lessen. Daarvoor hebben ze voortoetsen en natoetsen gebruikt, evenals experiment- en controleklassen. We hebben hiervoor inmiddels een testomgeving voor online geletterdheid. Dat is een afstudeerscriptie geworden van een LIO.

Laten we samen aan de slag gaan.

Een uitgebreidere digitale versie van deze tekst verschijnt voor de conferentie op http://jeroenclemens.nl. Er komen daar ook meer links naar online informatie.

Referenties

Cho, B.Y. & P. Afflerbach (2015). "Reading on the Internet". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (6), p. 504-517.

Clemens, J. (2014). "Online tekstbegrip en online geletterdheid. Het nieuwe lezen, anders bekeken". In: *Levende Talen Magazine*, 4 (mei 2014), p. 4-9.

Clemens, J. (2016). "Lezen 2016: een driemaster of driedubbel spiegelei. Samen aan het werk". Online raadpleegbaar op: http://wp.me/p36vQ1-Nw.

Coiro, J. & D.W. Moore (2012). "New Literacies and Adolescent Learners: An Interview With Julie Coiro". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (6), p. 551-553.

Leeuw, B. van der, T. Meestringa & G. van Silfhout (2015). 'Aanwijzingen voor een nieuw leerplankader Nederlands vo'. Enschede: SLO.

Schnabel, P. (2016). 'Eindadvies Platform Onderwijs2032 Ons onderwijs 2032'. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032. Online raadpleegbaar op: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032.

SLO (2015). 'Curriculumspiegel Deel B: Vakspecifieke trendanalyse'. Enschede: SLO.

SLO (2016). 'Curriculum van de toekomst: Digitale geletterdheid'. Online raadpleegbaar op: http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid.

Voogt, J.M., J.M. Pieters & A. Handelzalts (2016). "Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions". In: *Educational Research and Evaluation*. Online raadpleegbaar op: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803611.2016.1247725.

Ronde 6

Sonja van Overmeeren & Hans van Nijnatten
Helen Parkhurst, Almere
Contact: s.vanovermeeren@helenpark.nl
h.vannijnatten@helenpark.nl

Ze lezen niet… en halen dus lagere cijfers

"Ze lezen niet… en halen dus lagere cijfers". Het is een veelgehoorde kreet in het onderwijsveld, vaak afkomstig van vakdocenten die les geven in andere vakken dan 'Nederlands'. Het is een enorme frustratie van veel docenten ("Zo kan ik nog jaren energie stoppen in 'Economie', maar wat helpt dat als ze gewoon niet lezen wat er staat"), maar ook van veel leerlingen ("Nu had ik het zo goed geleerd en krijg ik toch een laag cijfer") die niet tot het goede antwoord komen doordat ze de toetsvraag niet goed gelezen hebben. En het kan frustrerend zijn als de transfer tussen het geleerde in het vak 'Nederlands' met andere vakken niet tot stand komt.

Herkenbare uitspraken?!:

- "Veel van mijn leerlingen lezen de toetsvragen gewoon niet goed".
- "Leerlingen weten meer van mijn vak dan ze laten zien. Taal zit hen echter in de weg".
- "Mijn lessen zijn voornamelijk gericht op het overbrengen van vakkennis".
- "Leesvaardigheid is de verantwoordelijkheid van de docenten 'Nederlands'".
- "Cito gebruikt te moeilijke taal in de examens voor mijn leerlingen".

Bij presentaties over dit thema is ons gebleken dat hier echt een uitdaging ligt voor het onderwijsveld. En dan niet slechts een uitdaging voor het vak 'Nederlands', maar zeker ook voor de andere (zaak)vakken. Daarbij speelt zeker een rol dat de tentamens en examens steeds 'taliger' worden.

De meeste scholen zijn inmiddels bekend met taalbeleid. Het belang van goed taalonderwijs wordt vaak onderschreven. Bij de lessen 'Nederlands' wordt in ruime mate aandacht besteed aan een strategische, actieve aanpak van leesteksten. Daarmee zouden de leerlingen genoeg in handen moeten hebben om dat toe te passen in andere, functionele contexten, zoals bij het lezen van een kranten- of tijdschriftartikel of wanneer voor andere vakken op school teksten worden gelezen. Helaas weten we uit de psychologie en uit de onderwijspraktijk dat transfer van het geleerde naar een nieuwe situatie niet spontaan plaatsvindt. Daar moet over het algemeen expliciet aandacht aan worden besteed (CED groep 2017).

De problemen met transfer van kennis naar andere vakken was het startpunt om een docent-ontwikkelteam te formeren op het Helen Parkhurst in Almere. Hierin zaten, naast docenten 'Nederlands', ook een docent 'Economie' en een docent 'Aardrijkskunde'. Nieuwsgierig waren we naar wat leerlingen precies doen bij het lezen bij andere vakken. Gebruikten ze de bij 'Nederlands' aangeboden strategieën bij andere vakken? Zo ja, hoe en zo nee, waarom niet? En was het wel echt zo wat veel docenten dachten? Was er echt een relatie tussen het slecht lezen van teksten en de resultaten van de leerlingen? Want zonder analyse van de oorzaken is het ook niet mogelijk om na te gaan waar de oplossing vandaan moet komen. In ieder geval komt die oplossing niet van de veelgehoorde uitspraak van vakdocenten: "Lees nou wat er staat!"

Het door ons uitgevoerde onderzoek startte met het formeren van een kleine groep leerlingen. We kozen voor een samenstelling waarbij goed scorende leerlingen, gemiddeld scorende leerlingen en zwak scorende leerlingen bij elkaar zaten. Ze observeerden elkaar in de manier waarop ze de toetsvragen beantwoordden. Alle leerlingen beantwoordden hardop denkend een paar toetsvragen. Dit alles werd gefilmd. We vonden problemen die zowel de docenten als de leerlingen zelf niet op voorhand hadden onderkend: leerlingen die nauwelijks leken te weten wat ze lazen (soms zelfs nauwelijks in staat waren om een tekst hardop voor te lezen), onvoldoende woordenschat hadden of geen andere strategieën tot hun beschikking hadden dan bij problemen een enkele keer terug te lezen. Bij de workshop laten we een paar filmfragmenten zien die illustreren waar het mis kan gaan.
Heel sterk bleek hierbij de kracht van observerend leren door medeleerlingen. Door te zien wat andere leerlingen deden, bleken leerlingen in staat om hun eigen strategieën aan te vullen: "Ik zag dat hij … en … deed, dat heb ik nog nooit gedaan". Tevens bleek dat veel vragen moeilijk te begrijpen zijn door de wijze waarop ze geformuleerd zijn. Voorbeelden:

- "Leg uit hoe er op de langere termijn, bij aanhoudende vraagdaling, toch deflatie zal optreden".
- "Leg in drie stappen uit dat, door veranderingen in het DNA, in deze nieuwe leefomgeving een populatie van superkreeften kon ontstaan waarvan de eigenschappen afwijken van die van de oorspronkelijke immigranten uit de Atlantische Oceaan".

Dit zijn slechts een paar voorbeelden, maar in het onderwijs zijn dat zeker geen uitzonderingen. In ons onderzoek hebben we eerst gekeken naar of en in welke mate deze lastig geformuleerde zinnen leerlingen in de weg zitten. Daarvoor hebben we bij een toets een deel van de leerlingen de gebruikelijke toetsvragen gegeven en een andere deel dezelfde vragen, maar 'hertaald' (i.c. eenvoudiger geformuleerd, maar met exact dezelfde inhoud). Het effect op de toetsresultaten bleek significant (met steun van de UvA). Leerlingen die de 'hertaalde' toetsvragen kregen voorgelegd, haalden aantoonbaar hogere cijfers. We hebben echt iets gevonden: hertalen doet ertoe; het leidt tot

hogere cijfers. Alle aanleiding dus om de techniek van het hertalen nader te bekijken. De oplossing ligt, wat ons betreft, niet in het hertalen van alle toetsen, al raden we vakcollega's zeker aan om kritisch te kijken naar hun wijze van formuleren. Maar wij vonden ook dat we leerlingen de middelen in handen moesten geven om zelf uit lastig geformuleerde toetsvragen wijs te kunnen worden. Ons hulpmiddel daarbij hebben we voor het gemak 'BIKKEL' genoemd. De letters staan voor:

Begin bij de feiten, eindig met de vraag.
In stukken knippen.
Ken de vaktaalwoorden.
Ken de schooltaalwoorden.
Even samenvatten in eigen woorden.
Let op, heb je alles beantwoord?

In de presentatie laten we een aantal voorbeelden zien van hoe hertaalde toetsvragen eruitzien en toegankelijker worden.

We hebben nog geen goede effectmeting kunnen doen in het onderwijsveld over het omgaan met het hulpmiddel 'BIKKEL'. Leerlingen geven in ieder geval aan dat ze er soms baat bij hebben.

Het aanpakken van de geschetste problematiek vereist een vakoverstijgende aanpak. De sectie 'Nederlands' is niet als enige aan zet. Bij de huidige praktijk zijn veel vakdocenten voornamelijk bezig met het overbrengen van vakkennis. Transfer vanuit de sectie 'Nederlands' is beperkt. Soms ontbreekt zelfs de notie dat er een probleem is. Als je als vakdocent het probleem al ziet, kom je er meestal achter dat je zelf wat minder toegerust bent. Wat weet een docent 'Economie' over leesstrategieën? Niet elke docent die in het Nederlands les geeft, is per definitie een taaldocent. Hier is ook nog veel te winnen. Ook het vraagstuk van de beschikbare tijd in de vaklessen is mogelijk een drempel. Maar misschien ook wel een makkelijk excuus.

Bij het zoeken naar oplossingen voor deze problematiek van het slecht lezen van toetsvragen lijkt een samenwerking tussen de sectie 'Nederlands' en de andere vakken belangrijk. Wij hebben daarbij een aantal concrete vormen gevonden:

1. Doorgaan met het filmen van lezende leerlingen.
2. Zowel in de lessen 'Nederlands' als in de overige vaklessen aandacht besteden aan het aanleren en inzetten van het hertalen d.m.v. 'BIKKEL'.
3. Aandacht hebben voor woordenschat, met name voor de schooltaalwoorden.
4. Inrichten van een gezamenlijke examentraining met als werkvormen:

    a. bespreken van voorbeelden van verkeerde antwoorden op toetsvragen als gevolg van leesfouten (hierbij zien de leerlingen zelf wat er fout gaat);

b. inventariseren van vaktaal- en schooltaalwoorden bij examens (met daarbij bijzondere aandacht voor het overschatten van de kennis van schooltaalwoorden);
c. ontwikkelen van de vaardigheid om met een woordenboek zowel schooltaal- als vaktaalwoorden te kunnen opzoeken.

In onze workshop laten we zien hoe we de vakoverstijgende examentraining vorm hebben gegeven. Een docent 'Economie' en een docent 'Nederlands' hebben samen twee uur les gegeven aan een examenklas, vlak voor hun examen. Een soortgelijke training is gegeven door een docent 'Biologie', samen met een docent 'Nederlands'. Voor de leerlingen was de fysieke aanwezigheid van twee docenten van twee verschillende vakken, samen in één lokaal, heel verrassend. Hiermee dwongen we bijna de transfer af. We hebben aandacht geschonken aan (a) het belang van schooltaal en vaktaal (lees niet zomaar door als je woorden niet kent), (b) wat je kunt doen als je te maken krijgt met lastig te lezen toetsvragen en (c) wat fout is gegaan bij deze toetsvragen (concrete, geanonimiseerde voorbeelden uit hun eigen klas). De door ons bij het laatste examen gegeven gezamenlijke examentraining werd door de leerlingen als zeer nuttig beoordeeld: "Ik vond de combinatie ('Economie' en 'Nederlands' – SvO) fijn, want nu ga ik op een andere manier naar de toetsvragen kijken, waardoor het hopelijk makkelijker is die te beantwoorden".

Een eenduidige en volledig dekkende oplossing is er met het bovenstaande zeker niet gegeven. Het doel van deze presentatie/workshop is vooral bewustwording voor de problematiek creëren en inspiratie voor de oplossingsmogelijkheden. Daarbij is samenwerking en transfer vanuit de sectie 'Nederlands' een belangrijk uitgangspunt. Het kan en mag bovendien geen solitair probleem van de docenten 'Nederlands' zijn. En we willen laten zien dat een kleine verandering in je eigen omgeving, door samenwerking op te zoeken, al een grote stap vooruit kan zijn.

Wij gaan door op de ingeslagen weg, op zoek naar oplossingen en werkvormen die resultaat opleveren. We zijn ervan overtuigd dat er nog veel te winnen is en zijn zeer benieuwd naar andere ervaringen.

Referenties

CED groep (2017). "Begrijpend lezen in andere vakken". Online raadpleegbaar op: www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl.

Ronde 7

Frank Sturrus & Joris van Hamersveld
HBO Windesheim, Zwolle
Contact: fp.sturrus@windesheim.nl
j.hamersveld@windesheim.nl

Leren presenteren met VR

1. Inleiding

Beter leren presenteren kan door het inzetten van *Virtual Reality*. Een student kan in een veilige, virtuele ruimte zijn presentatie oefenen, zo vaak hij maar wil. Tijdens de uitvoering kunnen verschillende aspecten worden gemeten:

- Waar kijk je?
- Hoe beweeg je je armen?
- Wat zijn je stopwoorden?
- Hoe gebruik je je stem?
- Wat gebeurt er met je hartslag?

Lab21 van Windesheim heeft, in samenwerking met *Brainstud*, een *Virtual Reality*-opstelling ontwikkeld die wordt gebruikt om studenten te laten reflecteren op hun presentatie(vaardigheden). In een pilot zijn we nu de toepassingsmogelijkheden en de didactische voordelen aan het onderzoeken.

2. Presentatiesessie

Bij een presentatiesessie is het belangrijk dat je niet alleen oefent, maar ook feedback krijgt, daarmee aan de slag gaat en je presentatie verbetert door deze opnieuw te doen. Een presentatiesessie doe je daarom ook met meerdere personen tegelijkertijd. Een presentatiesessie van een uur kan er als volgt uitzien:

- De computer en de *tool* worden opgestart.
- De rollen worden verdeeld (wie gaat als eerste presenteren, bedienen of observeren?). Belangrijk: bespreek welk soort publiek je wilt.
- Deelnemer 1 verkent het programma en probeert een eerste keer. [5 minuten]
- Deelnemers analyseren en evalueren. Er wordt feedback gegeven. Belangrijk: wat ga je de tweede keer anders doen, waar ga je mee experimenteren? [5 minuten]
- Deelnemer 1 presenteert een tweede keer en probeert dingen uit naar aanleiding

van de feedback. [5 minuten]
- De tweede presentatie wordt kort geëvalueerd. [2 à 3 minuten]
- De bestanden worden opgeslagen.

Daarna wordt deelnemer 2 de presentator en worden de andere rollen gewisseld. Tot slot wordt nog één keer doorgedraaid.

3. Rollen

Bij het werken met de *tool* 'Leren presenteren met VR' zijn er verschillende rollen en iedere aanwezige pakt een rol. De rollen worden gedurende de sessie gewisseld.

3.1 Presentator

Jij bent degene die de VR-bril gaat gebruiken. Probeer zo veel mogelijk je natuurlijke gedrag te laten zien en probeer tijdens de presentatie technieken uit de theorie toe te passen en te experimenteren. Je kunt namelijk net zo veel oefenen als je wilt. Je hebt niet de mogelijkheid om een papier vast te houden, dus gebruik je *PowerPoint* om daar de steekwoorden op te zetten. Zorg ervoor dat je je verhaal kent. Schrijf het bij voorkeur eens uit.
De eerste paar minuten dat je de bril op hebt, zal je het gevoel hebben dat het niet echt is en moet je even wennen aan de VR-omgeving. Dat is logisch, maar dat is bij een echte presentatie ook zo. Neem dus even de tijd om te wennen voor je je verhaal start. Als je gewend bent, kom je ook makkelijker in je verhaal en in het realistische karakter van de VR-omgeving. Het publiek is zo echt mogelijk gemaakt met diverse karakters. Het publiek kan soms te echt zijn, waardoor je je ongemakkelijk kunt voelen.

3.2 Bediener van de PC

Het bedienen van het publiek wordt gedaan door een andere persoon die in het lokaal zit waar de VR-tool staat. Deze persoon zit achter de PC. Je kunt met die persoon afstemmen voor welk soort publiek je wilt oefenen ('niet geïnteresseerd', 'heel geïnteresseerd', 'super enthousiast'). En ook welke afleidingen er mogen komen (een telefoon die afgaat, iemand komt binnen, enz.). De persoon achter de PC bepaalt of hij het verhaal interessant vindt of juist niet en kan het publiek de passende reactie laten geven. Stem die reactie ook af op de persoon die presenteert. Iemand die snel onzeker is, moet je meer vertrouwen geven door het publiek niet te heftig te laten reageren. Praat vooraf goed door wat je van elkaar verwacht.

3.3 Observator

De observator let op hoe de presentator het doet. Hij kijkt naar momenten die lastig zijn of waar iemand juist in de flow zit. Waar herken je die flow aan? Hij kijkt naar de opbouw van het verhaal, naar de houding, naar het stemgebruik (hoe hoog zit de adem van iemand?), kortom, naar de presentatietechnieken. Je schrijft dat soort momenten op en kunt dat na afloop ook terugkoppelen en vergelijken met de objectieve data.

4. Analyse

Om het presenteren te leren, is het belangrijk dat je veel oefent. Dat betekent: goed voorbereiden en de presentatie uitvoeren. Het is fijn om te ontdekken wat je successen en valkuilen zijn. Dat betekent: focus op presentatievaardigheden en -technieken. Feedback helpt je om inzicht te krijgen in je kwaliteiten en je aandachtspunten. De observant leert kritisch te kijken naar wat hij ziet én te luisteren naar wat hij hoort, waardoor de presentator, na afloop, weet hoe het ervoor staat. Om je te helpen focussen, is een checklist beschikbaar.

Na afronding van je presentatie krijg je een *dashboard*. In het *dashboard* staan verschillende onderdelen die je kunt analyseren. Bedenk dat de analyse geen beoordeling is, maar een middel om te leren. Het is de basis om ideeën te krijgen om te experimenteren. In presenteren ben je nooit uitgeleerd. En door te experimenteren en te oefenen, word je er steeds beter in.

5. Waarom VR gebruiken?

Marije Wielinga, eigenaar van *onlinespeechacademy* en Nederlands kampioen 'speechen' (http://www.marijewielenga.nl/online-speechacademy/), gebruikt de VR-*tool* in haar trainingen. Ze haalt daarvoor de volgende redenen aan:

- *De kracht van de realiteit* – In een training is het belangrijk om een veilige leeromgeving te creëren. En leerlingen te laten leren door ze te laten doen. Deze twee elementen kan je combineren binnen VR. Na de voorbereiding van een presentatie, kan je een praktijkervaring creëren zonder dat hij écht is. De virtuele wereld wekt stress op waar je mee hebt te dealen tijdens het oefenen. Toch is de leeromgeving veilig, omdat het publiek niet bestaat uit mensen van vlees en bloed.

- *Een objectieve meting van prestaties* – Het is verstandig om je publiek om feedback te vragen na het geven van een presentatie. De kans bestaat wel dat de bevindingen uiteenlopen, omdat ieder een eigen mening heeft en niemand 100% objectief is.

De computer is dat wel.
Tijdens je oefening met VR meet de *tool* waar en hoe lang je kijkt naar punten in het publiek. Hij brengt je toonhoogte en volume in beeld, en de bewegingen die je maakt. Binnenkort is het zelfs mogelijk om je hartslag te meten en om stopwoorden te tellen. Alles wordt aan het einde van je presentatie samengevat in een rapport. Super objectief en interessant.

- *Het monitoren van ontwikkeling* – Door op verschillende momenten te oefenen met de *tool* kan je metingen met elkaar vergelijken. Zo kan je zien hoe jouw spreekvaardigheid zicht ontwikkelt.

- *De mogelijkheid om zelfstandig te oefenen* – Mét begeleiding reageert je virtuele publiek op jouw presentatie. Van achter de knoppen kan je luisteraars op het puntje van hun stoel laten zitten. Of onrustig met elkaar laten smoezen. Maar ook zonder begeleiding heeft de VR-*tool* waarde. Het publiek beweegt niet mee en je zult zelfstandig de meting moeten analyseren. Maar, je beleeft wel de ervaring met het spreken voor een virtueel publiek. Wat heel wat anders is dan het gebruikelijke oefenen voor de spiegel.

- *De FUN factor* – Leren moet leuk zijn. Want als je plezier aan het leren beleeft, leer je sneller, gemakkelijker en meer. Spreken voor een virtueel publiek in een realistische setting geeft een kick. Daarmee werk je op een gave en onschuldige manier aan een van de grootste angsten die wij kennen als mens: spreken in het openbaar.

Ronde 8

Maarten Sprenger
WizeNoze, Amsterdam
Contact: maarten@wizenoze.com

Leren zoeken: educatie plus ondersteuning

Deze tekst is een bijgewerkte blogtekst van op wizenoze.com.

1. Inleiding

Er bestaat een uitgebreide discussie over het leren zoeken met Google versus het gebruiken van ondersteunende *tools* zoals de *Wizenoze Content Collectie*, met leesbare

en betrouwbare informatie voor kinderen en jongeren (zie: https://jouwzoekmachine.nl). Ik zet hier de argumenten nog eens op een rij.

2. Zoekeducatie: wat moet je kinderen en jongeren leren?[1]

1. Vocabulaire uitbreiden (want de woordenschat van de zoeker is vaak ontoereikend voor het formuleren van een geschikte zoekopdracht bij het zoeken naar nieuwe onderwerpen).
2. Zoekopdrachten formuleren (vaak te kort: één woord of te lang: hele zinnen en vragen).
3. Zoekresultaten beoordelen (welke resultaten sluiten aan op je zoekopdracht – is dat echt de bovenste?).
4. Zoekopdrachten aanpassen (herformuleren).
5. Websites beoordelen op bruikbaarheid (dat is: leesbaarheid en betrouwbaarheid).
6. Omgaan met reclame en afleiding.

3. Wat is het probleem met 'leren zoeken'?

Uit onderzoek en uit jarenlange ervaring blijkt dat veel kinderen en jongeren helaas behoorlijk ongevoelig zijn voor leren zoeken. Ze verwachten, net als de meeste mensen, gewoon het beste resultaat bovenaan, zelfs waar deze verwachting totaal niet reëel is op basis van bovenstaande punten. Ook het hanteren van suggesties vanuit de zoekmachine is nog lastige kost, want wie niet blind kan typen, kijkt meestal naar het toetsenbord en niet naar het scherm. Maar er spelen nog andere zaken mee.

- Leren zoeken kost veel tijd en die tijd is er vaak niet. Een paar lessen volgen over zoeken (en dat is nu de praktijk) is bij lange na niet genoeg.
- Leren zoeken schiet vaak zijn doel voorbij, want er bestaat niet zoiets als een algemene zoekhouding. De Amerikaanse onderzoekers, Foss & Druin (2014), definiëren bijvoorbeeld voor kinderen 8 verschillende rollen. Deze gaan samen met een andere leercurve. Kritisch kijken en lezen is vaak het beste wat je kunt bereiken.
- Leren zoeken moet eigenlijk in alle vakken worden geïntegreerd en zover is het helaas nog lang niet.

4. Wat is het probleem met het zoeken via algemene zoekmachines?

1. Algemene zoekmachines hebben geen boodschap aan de zoekintentie van kinderen. Kinderen zoeken vooral naar informatie (*informational search*) en naar bekende sites/pagina's (*navigational search*). Kinderen hebben ook geen koopbedoelingen (*transactional search*). Algemene zoekmachines ondersteunen vooral de laatste twee

intenties en heel simpel informatief zoeken. Voor jongeren ligt dat misschien iets anders, maar ook hier geldt: zoek je naar informatie voor school, dan ondersteunt een algemene zoekmachine dat maar heel gedeeltelijk.
2. Algemene zoekmachines geven op geen enkele manier iets aan over de betrouwbaarheid van de informatie op websites, terwijl kinderen het moeilijk vinden om de betrouwbaarheid van informatie zelf te beoordelen.
3. Algemene zoekmachines geven te veel informatie, terwijl kinderen moeite hebben met het bepalen van de relevantie van informatie voor hun zoekvraag.
4. De meeste informatie via algemene zoekmachines is te moeilijk. Informatief internet in z'n geheel is naar schatting voor ongeveer 80 % geschreven op leesniveau B2 of hoger (dus leesbaar vanaf havo-2/3). Waarom zouden we jongere kinderen of leerlingen met een lager opleidingsniveau dat allemaal laten doorploegen? Waarom zouden we ze laten zoeken naar kinderinformatie, terwijl we niet eens zeker weten of die op een bepaald gebied wel beschikbaar is? Feit is bovendien dat leerlingen steeds minder lezen. Dan is het zoeken in te moeilijk leesbare teksten geen aanmoediging om meer te gaan lezen.

5. Wat is wel een goede oplossing?

Wanneer verwacht je precies dat kinderen/jongeren het zoeken en verwerken van internetinformatie onder de knie hebben? Eind groep 8? Klas 2 of 3 van het voortgezet onderwijs? Eind havo/vwo? En hoe help je de leerlingen in de tussentijd? Want zeker vanaf groep 5 in het basisonderwijs wordt iedereen aangemoedigd om informatie te zoeken op het internet.

Natuurlijk kun je het best beginnen bij vertrouwde websites. SchoolTV bijvoorbeeld, of scholieren.com (met boekverslagen en lerarenvideo's waarvan je zeker weet dat ze goed zijn). Lastig is dat niet alle onderwerpen op elk platform beschikbaar zijn. Ook heeft niet elke website een goede eigen zoekmachine. Zoeken met Google brengt je misschien wel ergens, maar ondertussen verschijnen er talloze andere irrelevante resultaten en sneeuwt de bruikbare informatie gewoon onder.

De *WizeNoze Content Collectie* biedt enorme voordelen:

- Alle beschikbare, relevante, educatieve informatie wordt in onze *Content Collectie* verzameld en doorzoekbaar gemaakt.
- Deze content wordt op leesniveau aangeboden.
- De inhoud is betrouwbaar: er is geen nepnieuws, je vindt er geen onzin-sites zoals infonu.nl, enz.
- De *Content Collectie* heeft geen commerciële bedoelingen en drijft niet op reclame-inkomsten. Nergens in de zoekmachine die de *Content Collectie* ontsluit, staan aan-

biedingen of afleidende reclame (voor de individuele websites kunnen we niet garant staan).
- De inhoud is veilig: gebruikers komen niet op nepsites of *clickbait*-sites, niet op porno of geweld. Dat is geen kwestie van filteren, waardoor er altijd wel iets tussendoor zou kunnen glippen, het is een kwestie van *whitelisten*: geschikte bronnen selecteren.
- De content wordt dagelijks geüpdatet en aangevuld. De Nederlandse en Engelse collecties samen bevatten inmiddels miljoenen pagina's.

De *WizeNoze Content Collectie* biedt ondersteuning op leesbaarheid en betrouwbaarheid. Maar het gebruik ervan geeft nog steeds volop ruimte aan het leren zoeken, dat altijd belangrijk blijft. Zowel het formuleren en herformuleren van zoekopdrachten als het beoordelen van resultaten op bruikbaarheid voor je precieze zoekvraag (inclusief het lokaliseren van de informatie op de gevonden webpagina) en het omgaan met reclame op relevante websites, kunnen hier op elk ontwikkelingsniveau geoefend worden.

Eind van dit jaar is de *Content Collectie* beschikbaar via APS en SLB. Ook Van Dijk biedt de collectie aan.

6. Conclusie

Leren zoeken op het internet is noodzakelijkerwijs educatie plus ondersteuning. Feitelijk is ondersteuning geven iets wat alle zoekmachines doen. Het gaat er vooral om om slim te kiezen welke zoekmachine de zoekintentie van de gebruiker het beste ondersteunt. Want één algemene zoekhouding bestaat niet.

Referenties

Boeke, H. & L. Stiller (2014). 'Dat zoeken we op – hoe kinderen en jongeren te werk gaan bij het zoeken naar informatie'. Den Haag: Sectorinstituut Openbare Bibliotheken.

Foss, E. & A. Druin (eds.) (2014). *Children's Internet Search: Using Roles as Lenses to Understand Children's Search Behavior.* Morgan & Claypool publishers.

Sprenger, M. (2013). *Slim Zoeken op internet, voor thuis, op school en waar je ook bent.* De Wereld van Bovenaf.

Interessante internetbronnen

- https://jouwzoekmachine.nl
- collection.wizenoze.com

Noot

1 Los van een algemene informatiestrategie zoals in de *Big Six* van Eisenberg & Berkowitz wordt beschreven.

9. Taalbeschouwing en taalgebruik

Stroomleider

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Ronde 5

Riek Hazenbosch (a), Barbara Snel (b), Peter de Swart (c), Carly van Tilborg (d) & Nienke Wassenberg (e)
(a) Revius Lyceum, Doorn
(b) Stedelijk Gymnasium, Nijmegen
(c) Radboud Universiteit, Nijmegen
(d) Ichthus Lyceum, Driehuis
(e) Het Bouwens, Panningen
Contact: r.hazenbosch@reviusdoorn.nl
barbara_snel@hotmail.com
p.deswart@let.ru.nl
c.vantilborg@ichthuslyceum.nl
n.wassenberg@hetbouwens.nl

Woorden werken

1. Inleiding

Het vak Nederlands zou niet uitdagend genoeg zijn, de docenten zouden een te hoge werkdruk ervaren en de leerlingen zouden inhoudelijk weinig leren. Dat zijn enkele bevindingen van een groep docenten en wetenschappers die samen het 'Manifest Nederlands op school' schreven. Er zou een omslag moeten plaatsvinden, waarbij het moet gaan om "bewuste taalvaardigheid". Dat betekent onder andere dat de leerling het Nederlands bewust moet leren gebruiken en daarbij ook beloond wordt voor het gebruiken van zijn inzicht.

Met dit in het achterhoofd hebben we werk gemaakt van een lessenserie over hoe woorden werken. In de lessenserie komen vijf begrippen ('prototypetheorie', 'mentaal lexicon', '*priming*', '*framing*' en 'ironie') naar voren en leren leerlingen de kracht en macht van het woord kennen. We hebben bewust voor deze volgorde gekozen, omdat deze termen steeds lastiger te begrijpen zijn voor leerlingen. Ons doel is om het taalbewustzijn van de leerling te vergroten en wellicht deze deelvaardigheden van het vak Nederlands te integreren in het lopende curriculum. In onze presentatie expliciteren we onze lessenserie en delen we onze ervaringen ermee. Hierbij moet worden opgemerkt dat de docent niet alle lesonderdelen hoeft te geven.

2. De lessenserie

Onze lessenserie is gebaseerd op de gedachte dat de leerling intuïtief allerlei ideeën heeft over taal en per lesonderdeel zal duidelijk worden hoe de leerling zijn of haar kennis en vaardigheden kan inzetten en vergroten. De leerling leert hierbij dus over hoe woorden in ons brein werken. In wat volgt, beginnen we steeds met een korte omschrijving van wat centraal staat. Daarna zal een beknopte omschrijving van de lessen gegeven worden.

2.1 Prototypetheorie

In januari 2017 stond in *NRC Handelsblad* een artikel over het woord 'asielplaag', waarin de media opgeroepen werden om beter te letten op de lading van de woorden die ze gebruiken. Waarom was dat nodig? Als de docent zulke kwesties met zijn leerlingen wil bespreken, moeten de leerlingen wel voorkennis hebben over hoe woorden functioneren in taal. De prototypetheorie van woordbetekenis biedt hier een aantrekkelijk uitgangspunt (zie: Aitchinson 2012 voor een toegankelijke inleiding).

We laten de leerlingen de prototypetheorie ervaren door hen allerlei kleine opdrachtjes te geven. De eerste opdracht is: 'teken een huis in tien seconden'. De meeste leerlingen tekenen ongeveer hetzelfde soort huis, en door ze met elkaar te vergelijken, worden ze zich bewust van dit prototype. In de tweede opdracht geven leerlingen samen een definitie van een vogel. Vaak kan de leerling wel een definitie bedenken, maar past daar dan ook de vleermuis in of het vogelbekdier? Als ze zich bewust zijn van de moeilijkheid van een goede definitie, kan de docent met hen op zoek naar woordvelden. Blijkbaar vinden in ons hoofd allerlei onbewuste processen plaats, waardoor we woorden met elkaar associëren. Dat sluit goed aan bij het volgende lesonderwerp: 'mentaal lexicon en *priming*'.

2.2 Mentaal lexicon en priming

Als mensen lezen, luisteren, spreken of schrijven, doen ze voortdurend een beroep op hun mentaal lexicon. Als taalgebruikers een woord horen, wordt dat woord met de bijbehorende betekenis geactiveerd. De activatie straalt uit naar nauw verwante woorden en kennis. Neem bijvoorbeeld het woord *zeep*. Zodra een taalgebruiker dat woord hoort, wordt een woord als *bad* of *shampoo* ook geactiveerd of *geprimed*. Woorden in het mentaal lexicon zijn niet alleen semantisch aan elkaar gelinkt, maar bijvoorbeeld ook fonologisch en zelfs syntactisch.

In deze les laten we de leerlingen het principe van *priming* ervaren door korte opdrachtjes. In de eerste opdracht krijgt de helft van de leerlingen een afbeelding van

een maan te zien, terwijl de andere helft een afbeelding van zeep krijgt te zien. De leerlingen krijgen allemaal de opdracht om met één letter het incomplete woord *b.d* compleet te maken. Leerlingen die de afbeelding van de maan hebben gezien, maken meestal het woord *bed*, terwijl leerlingen die de afbeelding van zeep hebben gezien meestal het woord *bad* maken. Op een vergelijkbare manier laten we de leerlingen ook het principe van syntactische en fonologische *priming* ervaren.

Als de leerling zich bewust is van de onbewuste associaties tussen woorden, zal hij beter woorden kunnen kiezen die bij de gekozen context horen. Dat komt aan bod in het volgende onderdeel van de lessenserie: '*framing*'.

2.3 Framing

Leer de leerling erop bedacht zijn dat woorden per context bewust gekozen kunnen zijn en dat hij die gekleurde woorden herkent en kan toepassen. *Framing* is het toepassen van woorden op een dusdanige manier dat de lezer gestuurd wordt in het vaststellen van een interpretatie. Een voorbeeld: het maakt uit of een krant schrijft over 'gelukszoekers' of over 'asielzoekers'. Indien de leerling deze nuance doorziet, komt de boodschap van de tekst ook duidelijker naar voren. De volgende stap is dan het zelf *framen* van teksten. De docent deelt een krantenartikel uit (het onderwerp moet wel goed te *framen* zijn). De ene helft van de klas *framet* positief, de andere helft *framet* negatief.

Aan de hand van verschillende voorbeelden, onder andere afkomstig uit Boersma & Gagestein (2015), zien leerlingen het verschil tussen bepaalde frames steeds duidelijker. Niet alleen *framing* in de journalistiek komt aan bod, maar ook *framing* in de politiek en in reclame.

2.4 Ironie

Via het onderwerp '*framing*' zijn we uiteindelijk uitgekomen bij ironie, misschien wel de lastigste vorm van taalgebruik om goed te kunnen herkennen en gebruiken. Zoals Burgers (2010) schreef, kan ironie verkeerd begrepen worden, maar zitten er ook voordelen aan. Ironie kan bijvoorbeeld grappiger zijn dan letterlijke taal en kan een goede manier zijn om kritiek te leveren. Dat is heel interessant voor onze leerlingen die heel vaak (onbewust) gebruikmaken van deze stijlfiguur. Tevens wordt in examenteksten vaak gebruikgemaakt van ironie, wat veelal niet herkend wordt door leerlingen.

In deze lessenserie laten we leerlingen door middel van strips, emoticons, cabaret, artikelen, enz. uit *De Speld* en andere kranten ontdekken hoe ironie gebruikt wordt en dat

context van levensbelang is. Ook wordt het verschil tussen 'ironie' en 'sarcasme' ter discussie gesteld. Vervolgens laten we de leerling zien dat ook in examenteksten ironie voorkomt.

3. Onze ervaringen

De les met als onderwerp 'de prototypetheorie' is uitermate geschikt gebleken voor zowel onder- als bovenbouw havo/vwo. Wellicht is het ook op het vmbo een toegankelijke les om over woorden in het brein te praten. Alle leerlingen zijn enthousiast en begrijpen ook goed het doel van de les. Aan het eind van de les zijn ze kritischer op het geven van een definitie en zich bewuster van hoe woorden met elkaar in verband staan.

De les over 'mentaal lexicon en *priming*' werd ook enthousiast ontvangen door leerlingen van onder- en bovenbouw. In eerste instantie bevestigen bijna alle leerlingen het principe van *priming*. Bij bewustwording van het principe proberen sommige leerlingen bewust een andere keuze te maken. In een klassengesprek wordt dan wel duidelijk dat deze leerlingen dat opzettelijk gedaan hebben, waardoor juist zij laten zien dat ze het principe goed begrijpen.

'*Framing*' vinden met name leerlingen in de bovenbouw van het vwo interessant. We hebben onze lessen uitgeprobeerd in 4-, 5- en 6-vwo. Voor 4-vwo waren de lessen in deze opzet redelijk moeilijk. 5- en 6-vwo waren enthousiast aan het *reframen* van krantenartikelen en er kwamen soms interessante frames uit. Ook tijdens het schrijven van een betoog en het houden van een debat waren er leerlingen die de kennis uit deze lessen in de praktijk brachten.

De lessen rond ironie zijn nog niet allemaal uitgeprobeerd, maar de eerste ervaringen zijn positief. Er wordt hevig gediscussieerd over de vraag of iets ironisch bedoeld is en over het verschil tussen ironie en sarcasme. Het lijkt erop dat de leerlingen er gevoeliger voor worden om ironie te herkennen, niet alleen in situaties waarin ze ironie verwachten, maar ook in andere contexten, zoals examenteksten.

4. Slot

We merken dat leerlingen enthousiast worden van deze lessen en dat ons doel om het taalbewustzijn van de leerlingen te vergroten (en op die manier de reguliere lessen Nederlands te verdiepen), geslaagd is. Leerlingen merkten zelf het effect van deze lessen bij de schrijflessen en ook voor tekstbegrip zijn deze lessen goed in te zetten. Al met al zijn wij overtuigd van het nut van deze taalkundige lessen in het reguliere cur-

riculum. Leerlingen zien het vak Nederlands eens vanuit een ander perspectief en dat kan de geest alleen maar verruimen.

Referenties

Aitchinson, J. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Boersma, J. & S. Gagestein (2015). *Harder praten helpt niet*. Zaltbommel: Haystack.

Burgers, C. (2010). "Ironie gebruiken doe je zo!". In: *Tekstblad*, 4. Online raadpleegbaar op: www.tekstblad.nl.

Iperen, R. van (2017). "'Supportersplaag' mag wel en 'asielplaag' niet? Klopt!". In: *NRC Handelsblad* (10 januari). Online raadpleegbaar op: https://www.nrc.nl/nieuws/2017/01/10/supportersplaag-mag-wel-en-asielplaag-niet-inderdaad-6150333-a1540562.

Meesterschapsteams Nederlands (2016). 'Manifest Nederlands op School'. Online raadpleegbaar op: https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf.

Ronde 6

Jolien De Decker
Instituut voor Levende Talen, Leuven
Contact: jolien.dedecker@kuleuven.be

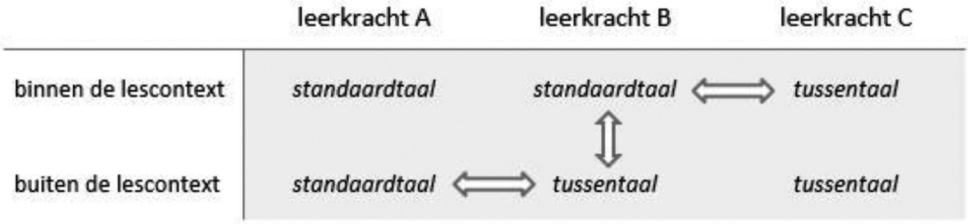
De groeiende tussentaligheid in het Vlaamse onderwijs: een kwestie van herkenning zonder erkenning

1. Inleiding

"Waarom hebben we de standaardtaal eigenlijk nodig als we elkaar ook in tussentaal verstaan?", liet een leerling vallen tijdens een van de open klasgesprekken. Daarmee werd meteen een discussie ingezet over het nut van registers, over enkele visies ten opzichte van tussentaal en over haar positie binnen het leslokaal. Het onderwijs is immers nog een van de weinige instituties waar het gebruik van de standaardtaal verplicht is. In theorie althans, want dat het er in de praktijk toch enigszins anders aan toe gaat, bleek reeds uit verscheidene onderzoeken (Delarue 2011; Olders 2007;

Walraet 2004). Een attitude- en perceptieonderzoek bij 203 Vlaamse zesdejaars en hun leerkrachten ging onder meer op zoek naar verklaringen voor die opmerkelijke kloof tussen het taalbeleid en de taalpraktijk.

Een eerste mogelijke verklaring vertrekt vanuit een dubbele inconsistentie in het taalgebruik van leerkrachten. Op basis van de interviews kunnen er immers drie groepen leerkrachten onderscheiden worden: een beperkte groep hanteert zowel tijdens als na de les een standaardtalige variëteit, een tweede groep gebruikt enkel tijdens het lesgeven een formele variëteit en de grootste groep valt in beide situaties terug op tussentaal. Zoals het onderstaande schema tracht te illustreren, zorgt dat voor een dubbele registerinconsistentie: enerzijds contextintern, anderzijds contextextern. Dat lijkt te resulteren in een versoepeling van de (talige) formaliteitsgraad. En hoewel het perceptieonderzoek aangaf dat de leerlingen de standaardtaal tot op een zekere hoogte wel herkennen als schooltaal, zorgt de tussentalige communicatie met de laatste twee groepen leerkrachten er mogelijk voor dat ze de erkenning van die standaardtaal niet beschouwen als een vereiste.



Figuur 1 – De dubbele inconsistentie in het taalgebruik van de leerkrachten.

Verder zien veel leerlingen geen meerwaarde meer in de standaardtaal. Ze kunnen zich immers in heel Vlaanderen ook grotendeels verstaanbaar maken in tussentaal, zodat niet alleen de noodzaak, maar ook de motivatie lijkt weg te vallen om de standaardtaal vlot te beheersen. Ze geven wel aan een verzorgd taalgebruik belangrijk te vinden, maar associëren dat niet noodzakelijk met het gebruik van standaardtaal.

Tot slot lijkt tussentaal steeds meer algemeen aanvaard te worden, ook in het onderwijs. De focus van de leerkrachten ligt dan wel op registergevoeligheid, maar de schoolcontext lijkt zijn formele karakter, en bijgevolg ook het bijhorende register, grotendeels te zijn verloren. Dat heeft wellicht gedeeltelijk te maken met de bovengenoemde dubbele inconsistentie in het taalgebruik van de leerkrachten. Enerzijds passen de leerkrachten onderling niet hetzelfde taalregister toe, anderzijds zijn er leerkrachten die, naargelang de situatie, in de communicatie met dezelfde leerlingen gebruikmaken van meerdere variëteiten.

Hoewel de standaardtaal tot op een zekere hoogte wel herkenning blijkt te genieten als schooltaal, wees het onderzoek op een gebrek aan erkenning. En net dat gebrek zal er,

samen met het gebrek aan een vlotte standaardtaalbeheersing, wellicht mee voor zorgen dat tussentaal zich steeds prominenter zal (kunnen) profileren als schooltaal en dat de discrepantie tussen taalbeleid en taalpraktijk steeds groter zal worden.

Referenties

Delarue, S. (2011). "Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik". In: *Studies van de Belgische Kring voor Linguïstiek,* 6, p. 1-20.

Olders, B. (2007). *Dialect, tussentaal en standaardtaal op een Oostendse lagere school. Een sociolinguïstische etnografie van het lerarenkorps.* [Onuitgegeven licentiaatsverhandeling]. Gent: Universiteit Gent.

Walraet, B. (2004). *Tussentaal in de klas: een onderzoek naar het taalgebruik van leerkrachten in het middelbaar onderwijs.* [Onuitgegeven licentiaatsverhandeling]. Gent: Universiteit Gent.

Ronde 7

Lieve Knop (a) & Annelies Van Laere (b)
(a) VTI Sint-Laurentius, Lokeren
(b) Virgo Sapiens Instituut Londerzeel
Contact: lieveknop@yahoo.com
annelies_vanlaere@telenet.be

Taal Actief!

Taalvaardigheid is een sleutelcompetentie die broodnodig is om optimaal te kunnen functioneren in onze huidige, diverse maatschappij en in die van morgen. Een vlotte beheersing van taal is niet alleen een meerwaarde op de arbeidsmarkt, ze draagt ook bij tot de persoonlijke ontwikkeling van jongeren. Een voortdurende interactie met de samenleving stelt hen in staat om levenslang te leren en op die manier een eigen identiteit te creëren. Als leraar Nederlands hebben we dan ook een doorslaggevende rol om jongeren op hun niveau warm te maken voor taal en om hun taalcompetenties zoveel mogelijk te benutten.

In dat opzicht geloven we sterk in een actieve en inductieve aanpak, waarbij we telkens in drie fasen werken.

In een eerste fase observeren leerlingen concreet taalgebruik. Ze kunnen daarvoor hun eigen teksten of presentaties als uitgangspunt gebruiken, maar ook andermans taalgebruik kan tot interessante reflectie leiden. Vervolgens gaan leerlingen dieper in op het taalsysteem achter het taalgebruik. Niet alleen moeten zij verschillende aspecten en taalverschijnselen in taalgebruik herkennen, ze moeten die ook kunnen benoemen en onderzoeken. Dankzij het inzicht in concreet taalgebruik wordt het abstracte taalsysteem voor hen toegankelijker.

In het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) gaat men uit van een 'brede visie' op taalbeschouwing: "[t]aalbeschouwing 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 s.d.: 4). De aanpak van het leerplan Nederlands op het vlak van taalbeschouwing heeft één uiteindelijk doel: het taalbeheersingsniveau van de leerlingen aanzienlijk verhogen.

Het onderzoeken van het taalsysteem in relatie tot concreet taalgebruik, stelt leerlingen immers in staat om zelf op een effectieve en efficiënte manier te communiceren. Daarom is het belangrijk dat de leraar in een laatste fase de leerling ertoe aanzet om hun conclusies uit de vorige fase in de praktijk om te zetten. De vier vaardigheden, 'spreken', 'schrijven', 'luisteren' en 'lezen', spelen daarbij een cruciale rol. 'Taalvaardigheid' en 'taalbeschouwing' zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

In deze workshop werken we een aantal concrete werkvormen uit die leerlingen uit de tweede en/of derde graad van het algemeen, kunst- en technisch secundair (voortgezet) onderwijs aanzetten om op een actieve manier stil te staan bij taal.

Taalonderwijs moet vertrekken vanuit concreet, actueel en betekenisvol materiaal. Krantenkoppen, reclamespots op radio en televisie, verhitte discussies op sociale media, televisieprogramma's en zelfs een wandeling door de stad kunnen inspirerend werken. De actualiteit is een onuitputtelijke bron voor taalmateriaal.

De focus ligt op een inductieve aanpak: vanuit concreet taalgebruik verschuift de klemtoon naar het taalsysteem om dan terug te keren naar het praktische taalgebruik. Taalvaardigheid is immers een sleutelcompetentie die voor jongeren broodnodig is om optimaal te kunnen functioneren en zich zelfstandig een weg te kunnen banen in de huidige communicatiemaatschappij en in die van morgen.

Referenties

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acoo.

VVKSO (s.d.). 'Leerplan secundair onderwijs, Nederlands, derde graad aso – kso – tso'. Brussel: VVKSO.

Ronde 8

Anne Decelle (a) & Jean Jacobs (b)
(a) UC Leuven-Limburg
(b) Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Contact: anne.decelle@ucll.be
jean.jacobs@katholiekonderwijs.vlaanderen.

Framing? Hoe kritisch denken bij leerlingen bevorderen?

Op 23 maart 2016, de dag na de aanslagen op de luchthaven en de metro in Brussel, schreef Kris Van den Branden (2016) op zijn blog *Duurzaam Onderwijs*:

"[…] Ik heb me bedacht dat het taalonderwijs van de 21ste eeuw ver voorbij de grenzen van het pure taalonderwijs moet sporen en jongeren moet leren hoe taal en informatie in de echte wereld buiten de school mensenharten misleiden, bedriegen, opjutten en opjagen. Hoe taal en informatie evenzeer kunnen gebruikt worden om te zalven, nuanceren, evenwichtig oordelen, respectvol luisteren, verzoenen. Hoe communicatie en interactie een dam (de enige dam?) kunnen zijn tegen blind geweld. Meer dan ooit hebben we nood aan een taalonderwijs dat durft doorgronden hoe media en nieuwsagentschappen werken, dat jonge mensen het verschil tussen feiten en ongezouten meningen leert ontdekken, en dat durft de vraag stellen of de zwart-wit-voortegen-polemieken die kranten en journaals hogere lees- en kijkcijfers bezorgen niet mee bijdragen tot gepolariseerde, gespannen verhoudingen tussen mensen.
Het taalonderwijs van de 21ste eeuw zal in de wereld moeten staan of het zal door steeds meer leerlingen als irrelevant en oersaai ervaren worden. Het (taal)onderwijs van de 21ste eeuw zal in de wereld moeten staan of de wereld zal er op een bepaald moment gewoonweg niet meer zijn".

De pedagogische begeleidingsdienst regio Limburg van Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) en de opleiding Bachelor Secundair Onderwijs van UC Leuven-Limburg sloegen de handen in elkaar om die visie op het taalonderwijs van de 21ste

eeuw te concretiseren voor leerkrachten Nederlands in het secundair onderwijs. Integratie met de eindtermen voor Nederlands vormde daarbij een belangrijk aandachtspunt. We ontwikkelden een pakket met kaders en lesvoorbeelden dat leerkrachten Nederlands de mogelijkheid biedt om hun lessen 'taalvaardigheid', 'taalbeschouwing' en 'literair lezen' uitdrukkelijk *in* de wereld te laten staan. Door geïntegreerd met hen te werken aan hun lees-, schrijf-, luister- en leesvaardigheid, door hun inzicht in beeldspraak te vergroten, in standpunten en argumenten, in propagandatechnieken en drogredenen of door in te zetten op de groei van hun literaire competentie, verwerven leerlingen inzicht in omgaan met nieuwsberichtgeving en in hoe taaluitingen niet losgekoppeld kunnen worden van wat de zender ermee wil bereiken (bv. 'misleiden' of 'nuanceren') en leren ze op een deskundige manier hun plek te vinden in de hedendaagse informatiemaatschappij.

In deze tekst schetsen we de achterliggende principes en tonen we fragmenten uit het ontwikkelde lesmateriaal. De volledige lespakketten delen we tijdens onze sessie op de HSN-conferentie en in het navormingspakket dat we aanbieden via de pedagogische begeleiding en de dienst navorming van UCLL.

2. Deskundige burgers vormen in de taalles

Dat inzicht in hoe taal en communicatie werken een belangrijke competentie is van de 'deskundige burger' is een visie die we ontlenen aan prof. dr. Jan Blommaert van Tilburg University. De evolutie van het publieke debat op de traditionele massamedia (kranten, radio en tv) naar een wereld van sociale media, blogs, fora, nieuwsplatformen, enz. hangt daar nauw mee samen. Natuurlijk heeft die evolutie een aantal negatieve gevolgen. Het internet wemelt van *bullshit* en van haatberichten. Een gebrek aan kwaliteitscontrole maakt dat de strijd tegen *fake news* nooit definitief gewonnen kan worden. Sociale mediaplatformen, zoals *Facebook*, maken het al te gemakkelijk om ons te nestelen in een 'filterbubbel' die onze informatie verengt tot berichten van gelijkgestemden over een beperkt aantal thema's. In een cultuur van *clickbait* domineert de sensationele kop op de inhoud. Met het ontwikkelde pakket dragen we de visie uit dat het onderwijs, en zeker de leerkracht Nederlands, de verantwoordelijkheid heeft om leerlingen op een bewuste manier te leren omgaan met deze situatie.

Blommaert (2016) focust evenwel vooral op de mogelijkheden die deze evolutie biedt aan het hedendaagse publieke debat. Voor wie inzicht heeft in hoe taal en communicatie werken, voor wie boodschappen en de taal waarin boodschappen geformuleerd zijn, kan beoordelen op welk standpunt erachter schuilgaat, en voor wie zelf inzicht heeft in hoe hij zijn boodschap moet formuleren om het gewenste effect te sorteren, bieden internetfora immers net het potentieel om uit te groeien tot wat hij noemt 'deskundige burgers'. Blommaert ziet het democratisch potentieel; de kans voor burgers

om opnieuw echt een stem te krijgen in het politieke debat. Met het ontwikkelde pakket willen we ons dan ook niet beperken tot het waarschuwen van leerlingen voor een fenomeen als *clickbait*, maar willen we in eerste instantie aan leerkrachten Nederlands inzichten en didactische tips geven om hun leerlingen te vormen tot 'deskundige burgers', die vanuit inzicht in hoe taal en communicatie werken, deelnemen aan het publieke debat.

Uit de veelheid aan mogelijke theoretische kaders om zo'n pakket vorm te geven, kozen we er twee. Het eerste kader is dat van *framing*. Leerlingen verwerven daarbij inzicht in hoe taaluitingen nooit neutraal zijn, maar altijd het product zijn van de context waarin ze geproduceerd worden en altijd een standpunt uitdrukken. Het tweede kader is een didactisch kader: met *Thinking Routines* van Ron Ritchhart oefenen leerlingen in multidimensioneel denken en in het verbinden van taaluitingen aan perspectieven. We lichten deze twee kaders hieronder toe en illustreren hoe we ze in lesvoorbeelden hebben gegoten.

3. Over indringers en slachtoffers – kader 1: Framing

Leerlingen inzicht verschaffen in hoe frames werken en hen bewust leren omgaan met het framen van hun eigen boodschappen vormt een belangrijke stap in het vormen van deskundige burgers. Volgens wie is dat zo? Welk standpunt neemt deze spreker in? Wat wil deze spreker met deze woorden bereiken? Leerlingen leren om zichzelf systematisch zulke vragen te stellen als ze geconfronteerd worden met nieuwsberichten, *posts* op *social media*, informatiecampagnes, enz. Ook de productieve vaardigheden komen aan bod: zich bewust zijn van de lading van hun eigen woorden en frames inzetten om een doel te bereiken, zal hen als producenten van informatie immers krachtiger maken.

In de ontwikkelde lessen integreren we dat doel met het werken aan eindtermen rond 'taalvaardigheid', 'taalbeschouwing' en 'literair lezen'. In het hieronder geschetste lesvoorbeeld voor de tweede graad verwerven leerlingen inzicht in hoe de nieuwsberichtgeving rond asielzoekers geframed wordt, terwijl ze werken aan hun lees-, luister- en schrijfvaardigheid en inzicht krijgen in hoe beeldspraak werkt en wat kenmerkend is aan propagandataal.

Het ontwikkelde lesmateriaal (zie: Figuur 1) is gebaseerd op een studie van Van Gorp (2004) die aantoont dat we de nieuwsberichtgeving rond asielzoekers vaak binnen een van de volgende twee frames kunnen situeren:

1. *Het slachtoffer-frame* dat asielzoekers vooral voorstelt als slachtoffers van mensensmokkelaars, van het onderdrukkende regime in het land van herkomst of van het asielbeleid van het land waarheen ze gevlucht zijn.

2. *Het indringer-frame* dat asielzoekers voorstelt als personen die het land waarheen ze vluchten, proberen binnen te dringen. Typische overwegingen binnen dit frame zijn dat asielzoekers een bedreiging vormen voor de economie, de cultuur en de normen en waarden van het gastland of dat het om profiteurs gaat die hun kans wagen op een welvarender leven.

Van Gorp toonde aan dat het slachtoffer-frame het vaakst voorkomt in de krant *De Morgen* en dat het indringer-frame het vaakst voorkomt in *Gazet van Antwerpen* en *Het Laatste Nieuws.* In sommige kranten is er veeleer een mix van de twee frames. Dat de manier waarop de media communiceren over een fenomeen niet altijd objectief is, heeft een effect op de manier waarop lezers over dat fenomeen denken. Van Gorp e.a. toonden aan dat wie voortdurend blootgesteld wordt aan het indringer-frame rond asielzoekers, asielzoekers ook vaker als indringers beschouwt. Wie voortdurend blootgesteld wordt aan het slachtoffer-frame rond asielzoekers, denkt ook over asielzoekers als slachtoffers. Of dat ook effect heeft op de manier waarop we ons gedragen tegenover asielzoekers, moet nog verder onderzocht worden.

Opdracht 1

De volgende krantenkoppen hebben het allemaal over asielzoekers.

a. Orden ze in de twee kolommen. In elke kolom staat al één krantenkop.

b. Bedenk ook een gepaste titel per kolom.

c. Bespreek: wat is het verschil in effect en het gevoel van de lezer?

1. Nieuw Pro Deo-systeem moet misbruiken bij asielaanvragen stoppen
2. Asielcrisis kost '120 miljoen euro extra aan leeflonen'
3. Australië wil asielzoekers afschrikken met televisiedrama
4. Steeds meer homoseksuelen vluchten naar België
5. Amnesty: 'Overheden laten vluchtelingen aan hun lot over'
6. Vluchtelingenwerk Vlaanderen bezorgd over opsluiting kinderen
7. Migranten en asielzoekers betalen deal EU-Turkije met hun gezondheid
8. Asielzoekers, val "vrouwen, meisjes en dergelijke" niet lastig
9. Migranten worden in mensonterende omstandigheden vastgehouden in 'getto's'
10. 4000 euro per dag dat Syriërs ons land niet in mogen
11. Raad van Europa vreest seksueel misbruik van minderjarige asielzoekers in Hongarije

Nieuwe asielprocedure maakt het makkelijker om asielzoekers sneller uit te wijzen.	Nieuwe asielprocedure maakt het makkelijker om asielzoekers sneller te helpen.

Figuur 1 – Opdracht 1, uit een les voor de tweede graad.

Na de krantenkopoefening (Figuur 1) gaan de leerlingen verder met het exploreren van de manier waarop asielzoekers en vluchtelingen worden geframed. Ze leren hoe ook foto's, internet*memes* en *inspirational quotes* geframed zijn (zie: Figuur 2), ze beluisteren interviews met politici en bestuderen krantenberichten. Telkens identificeren ze binnen welk frame de zender zijn boodschap heeft opgebouwd. In het vervolg van de les komen na de receptieve vaardigheden ook de productieve vaardigheden aan bod. In een schrijfopdracht, ondersteund door een SExI-stappenplan, bakenen de leerlingen zorgvuldig af binnen welk frame zij hun mening willen weergeven.

Figuur 2 – Opdracht 2, uit een les voor de tweede graad.

4. Toegang geweigerd – Kader 2: *Thinking Routines*

Ons tweede kader, de *Thinking Routines* uit *Making Thinking Visible* (2011) ontlenen we aan de *Project Zero*-groep van de Harvard School of Education. *Thinking Routines* zijn routines, patronen, die zijn vormgegeven als *graphic organizers* die de denkstappen die van leerlingen verwacht worden op een eenvoudige wijze structureren. Je kunt deze hulpmiddelen overigens vrij raadplegen op de website www.visiblethinkingpz.org. Eigen aan *thinking routines* is dat ze eenvoudig zijn en dat ze slechts uit enkele stappen bestaan. Belangrijk is dat ze routines worden. Wil je met *thinking routines* een impact hebben op de denkontwikkeling van je leerlingen, dan is het belangrijk dat je deze werkwijze regelmatig inbouwt in je didactiek. Om leerlingen te helpen uitgroeien tot 'deskundige burgers', is het belangrijk om hen te ondersteunen in een denkont-

wikkeling van eendimensioneel naar multidimensioneel denken en van zwart-wit-denken naar relativeren. Uit de *Thinking Routines* van Ron Ritchhart zijn het vooral de zogenaamde *Fairness Routines* en de *Truth Routines* die ingezet kunnen worden om leerlingen te ondersteunen in deze denkontwikkelingen.

In het lessenpakket tonen we hoe die routines kunnen worden ingezet in lessen 'taalvaardigheid' en in lessen 'literair lezen'. Zo gaan we in een les 'literair lezen' voor de eerste graad in op het jeugdboek *Toegang geweigerd* van Danny De Vos (2016), over de Nederlandse jongen Nick die op vakantie op het Griekse eiland Argos geconfronteerd wordt met de vluchtelingenproblematiek en vriendschap sluit met de jonge bootvluchteling Zaïd. In één van de opdrachten (zie: Figuur 3), gebaseerd op de routine van *The Circle of Viewpoints*, kruipen de leerlingen in de rol van één personage uit het boek. In een groepsdiscussie vertolken ze de mening van hun personage over de maatregelen van het hotel om de toeristen af te schermen van de toestroom van vluchtelingen. In het vervolg van de les is er dan weer een opdracht, gebaseerd op de routine *Tug of War*, waarbij de leerlingen dat masker laten vallen en de argumenten die in de discussie aan bod kwamen tegenover elkaar afwegen.

Opdracht 3 – *Circle of viewpoints*

Je las een aantal fragmenten uit *Toegang geweigerd* van Danny de Vos. Daarin maakte je kennis met de Nederlandse Nick en zijn familie die op vakantie vertrekken naar het Griekse eiland Argos. Ze komen aan bij hun luxueuze hotel, waar de reisleider een belangrijke aankondiging heeft. Omdat er tegenwoordig heel wat bootvluchtelingen het eiland proberen te bereiken, worden het strand en het hotel afgesloten voor de buitenwereld en streng bewaakt. Alleen hotelgasten met een polsbandje en een toegangscode kunnen binnen. Zo kunnen ze ervoor zorgen dat de toeristen ongestoord vakantie kunnen houden.

Opdracht

Vorm groepjes van 5 leerlingen. Elke leerling kruipt in de rol van een ander personage uit het verhaal: Nick, Zaïd, zus Zoë, vader Frits en hotelmedewerker Len. Achteraan vind je per personage een kaartje met een uitspraak van dat personage uit het verhaal. Dat kaartje kan je helpen om in de rol van je personage te kruipen.

a. Individuele opdracht

Wat vindt jouw personage van de maatregel om de toeristen af te schermen van de aanblik van vluchtelingen door het hotel en het strand met een toegangscode af te sluiten en te bewaken? Welke argumenten zou jouw personage geven om zijn mening te verduidelijken?
Hoe zouden anderen op deze argumenten kunnen reageren?
Wat zou de aan jou toegewezen persoon moeten zeggen om hen te overtuigen?

b. Groepsdiscussie

Kruip helemaal in de huid van het aan jou toegewezen personage. Is het een goed idee om het hotel en het strand af te sluiten en te bewaken? Personage 1 mag 'zijn' standpunt en argumenten uit de doeken doen. De anderen reageren vanuit het perspectief van 'hun' personage. Zodra de discussie stilvalt, mag leerling 2 'zijn' standpunt en argumenten uiteenzetten, enzovoort.

c. Noteer

Welke nieuwe ideeën heb je door de discussie gekregen?

Figuur 3 – Opdracht 3, uit een les literair lezen voor de eerste graad.

Wil je graag meer weten over het ontwikkelde lespakket en over de navormingssessies? Mail naar anne.decelle@ucll.be of jean.jacobs@katholiekonderwijs.vlaanderen.

Referenties

Blommaert, J. (2016). *Let op je woorden. Politiek, taal en strijd.* Berchem: EPO.

Branden, K. Van den (2016). "Over terreur en onderwijs". Online raadpleegbaar op: https://duurzaamonderwijs.com.

Gorp, B. Van (2004). 'Framing en het interpreteren van nieuws'. PSW-paper, Universiteit van Antwerpen. Online raadpleegbaar op: http://uahost.uantwerpen.be/psw/pswpapers/PSWpaper%202004-06%20van%20gorp.pdf.

Ritchhart, R. (2017). "Visible Thinking". Online raadpleegbaar op: http://www.visiblethinkingpz.org.

Ritchhart, R., M. Church & K. Morrisson (2011). *Making Thinking Visible. How to Promote Engagement, Understanding and Independence for All Learners.* San Francisco: Josey-Bass.

Vos, D. De (2016). *Toegang geweigerd.* Amsterdam: Ploegsma.

10. Leesbevordering

Stroomleider

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen, Amsterdam)

Ronde 1

Linda Ackermans
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: l.ackermans@let.ru.nl

Vakoverstijgend lezen met *young adult* literatuur

1. Inleiding

"De jongeren van tegenwoordig lezen te weinig. Doe daar eens iets aan!" Geregeld verwijten docenten van maatschappij- of bètavakken de docenten Nederlands dat leerlingen een te beperkte leesvaardigheid hebben, waardoor het begrijpen van opgaven bij vakken als biologie en aardrijkskunde in het gedrang komt. Het is echter al te makkelijk om de verantwoordelijkheid voor het vergroten van de leesvaardigheid enkel bij de docenten Nederlands neer te leggen. In deze presentatie wordt een werkvorm voorgesteld waarbij docenten van diverse vakken samenwerken aan het vergroten van leesvaardigheid én leesplezier door vakoverstijgend fictiewerken te lezen die qua thematiek aansluiten bij een maatschappij- of bètavak. Aan de hand van enkele recente *young adult* romans zal deze manier van werken worden geconcretiseerd.

2. *Young adult* literatuur

Waarom werken met *young adult* literatuur (YAL)? En wat wordt verstaan onder YAL? In het literaire veld zijn diverse definities in omloop. Hier beschouw ik YAL als een categorie boeken die omwille van diverse tekstkenmerken of gebruikersafspraken geschikt bevonden worden voor jongeren vanaf grofweg 15 jaar (Ackermans 2017). In het kort worden aan *young adult* romans vaak de volgende kenmerken toegedicht: de hoofdpersonen maken een ontwikkeling naar volwassenheid door en beschrijven hun zoektocht naar een eigen identiteit en zingeving. De thematiek is daarmee van belang voor adolescenten. Verder ligt het vertelperspectief veelal bij de adolescente protagonist en is het taalgebruik herkenbaar voor jongeren.

De kenmerken van YAL kunnen ervoor zorgen dat jongeren sneller gegrepen en/of geraakt worden door een verhaal, aangezien de inhoud en de wijze waarop het verhaal vorm krijgt, aansluit bij hun leven en bij wat zij daarbinnen als zinvol ervaren (Ackermans 2017). Tegelijkertijd biedt YAL uitdaging wat betreft literaire (stijl)middelen en opent ze nieuwe werelden (Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks 2005). Door die combinatie vormt YAL mogelijk niet alleen een brug tussen de jeugdliteratuur en de literatuur voor volwassenen (Stichting Lezen 2012), maar kan ze ook

betekenis geven aan de wereld waarin jongeren zich dagelijks bewegen. Die wereld is continu aan verandering onderhevig en vraagt behoorlijk wat van onze leerlingen. Niet voor niets wenst het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap dat scholen in Nederland aandacht besteden aan burgerschap en dat docenten actuele en maatschappelijke vraagstukken bespreekbaar maken. In mijn sessie op de HSN-conferentie zal blijken dat vakoverstijgend lezen met YAL kan helpen bij het bespreken van dergelijke vraagstukken met jongeren.

Door de keuze voor YAL is de werkvorm met name geschikt voor leerlingen in de derde klas en hoger. Er is ruimte voor zowel oorspronkelijk Nederlandstalige als voor vertaalde literatuur. Aandacht voor een werk in vertaling biedt extra mogelijkheden voor werkvormen en te betrekken vakken. Bij alle romans kan een koppeling worden gemaakt met zakelijke teksten uit de actualiteit, om zo de leesvaardigheid extra te vergroten (zie punt 4: Opbrengsten).

3. Enkele titels

Enkele titels die aan bod komen, zijn *13 Reasons Why* (Jay Asher 2010); *Vogel zonder vleugels* (Kerry Drewery 2013) en *Steen, papier, schaar* (Inés Garland 2016).

Over *13 Reasons Why* was recentelijk veel ophef: de gelijknamige Netflix-serie, gebaseerd op Ashers roman, zou te schokkend zijn en jongeren aanzetten tot kopieergedrag. In de serie en roman pleegt Hannah zelfmoord. In dertien cassettebandjes laat ze haar schoolgenoten weten waarom zij daarvoor verantwoordelijk zijn. Het lezen en bespreken van de roman – mogelijk in combinatie met delen uit de serie – biedt aanknopingspunten om te discussiëren over een gevoelig onderwerp. Zijn er leerlingen die zich net zo buitengesloten voelen als Hannah? Waarom vinden sommige mensen de dood een beter alternatief dan het leven? Hoe zit het met het zelfbeschikkingsrecht? Het onderwerp van *13 Reasons Why* sluit aan bij vakken als maatschappijleer, levensbeschouwing en biologie. Wanneer ook aandacht is voor de Netflix-serie kan een nog bredere samenwerking met bijvoorbeeld ckv worden gezocht.

Vogel zonder vleugels gaat over de Noord-Koreaanse Yoora, die gelooft dat de Grote Leider het beste met haar voorheeft, maar toch steeds meer vraagtekens bij haar leefsituatie zet. Ze deelt haar gedachten met een vriend en kort daarna wordt haar familie verbannen naar strafkampen of ter dood veroordeeld. Yoora ontsnapt uit het strafkamp en vlucht naar Zuid-Korea. De roman geeft leerlingen een beeld van de mate van indoctrinatie en het zware, absurde leven in Noord-Korea, zet aan het denken over het begrip 'vrijheid' en kan goed gelezen worden samen met geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer of het leergebied 'mens en maatschappij'.

Steen, papier, schaar speelt zich grotendeels af in Argentinië rond maart 1976, het begin van de militaire dictatuur onder president Jorge Videla. Hoofdpersoon Alma merkt dat haar vrienden tot een andere sociale klasse behoren en er 'gevaarlijke' ideeën op nahouden. Het verhaal confronteert jongeren met de zogenaamde gedwongen verdwijningen, waartegen tot op de dag van vandaag wordt gedemonstreerd in Buenos Aires. De roman is interessant voor de vakken geschiedenis en aardrijkskunde en biedt aanknopingspunten om te spreken over groepsdruk. De drang bij adolescenten om zich te conformeren aan (gedragsregels van) leeftijdsgenoten gaat vaak ver. Welke gevolgen heeft dat?

4. Opbrengsten

Lezen brengt vele voordelen met zich mee, waaronder een groter tekstbegrip, een grotere woordenschat en een grotere algemene ontwikkeling (www.leesmonitor.nu). Leerlingen hebben voor al hun schoolvakken baat bij deze opbrengsten. De combinatie van het lezen van zowel fictie als van zakelijke teksten is extra gunstig. Wie veel verschillende tekstsoorten leest, is namelijk leesvaardiger: het lezen van een brede waaier aan teksten – van fictie tot krantenartikelen – verklaart 13% van de verschillen in leesprestaties (Gille, Lijens, Noijons & Zwitser 2010).

Daarnaast concludeert Stichting Lezen: "Het lezen van verhalen verhoogt niet alleen de leesvaardigheid en de literaire competentie, maar ook het inlevingsvermogen, het esthetisch bewustzijn en het empathisch vermogen" (2012: 8). Zeker wanneer gekozen wordt voor teksten die van betekenis zijn in het leven van jongeren en wanneer jongeren onderling en met hun docenten discussiëren over de teksten, kunnen deze vaardigheden groeien (www.leesmonitor.nu).

Een andere opbrengst van de voorgestelde werkvorm is dat leerlingen merken dat literatuur niet alleen 'iets van de taalvakken' is, maar dat literatuur een zinvol perspectief kan bieden op diverse maatschappelijke thema's en een verdieping kan vormen op onderwerpen die bij andere vakken aan bod komen.

5. Besluit

De voorgestelde werkvorm biedt mogelijkheden om de leesvaardigheid van leerlingen in zowel fictielezen als in technisch lezen te vergroten, zonder leerlingen van de literatuur te vervreemden – ze lezen immers literatuur die van betekenis is of wordt binnen hun leven. De werkvorm is tevens een manier om leerlingen te laten nadenken over actuele en maatschappelijke vraagstukken en om hun blik op de wereld te vergroten. Docenten kunnen belangrijke thema's in onze veranderende en complexe wereld uit-

diepen vanuit verschillende invalshoeken. Bovenal biedt deze werkvorm docenten Nederlands de mogelijkheid om betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid te creëren bij collega-docenten van andere vakken. De werkvorm vraagt namelijk om samenwerking.

Referenties

Ackermans, L. (2017). "Bruggen bouwen. Van Zwigtman tot Hermans". In: *Levende Talen Magazine*, 104 (5), p. 4-8.

Gille, E., C. Loijens, J. Noijons & R. Zwitser (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.

Lierop-Debrauwer, H. van & N. Bastiaansen-Harks (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Eburon.

Stichting Lezen (2012). *Samen werken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ronde 2

Margriet Smits (a) & Marijke Potters (b)
(a) Fontys Lerarenopleiding, Tilburg
(b) Hogeschool van Amsterdam
Contact: mrgrt.smits@fontys.nl
m.c.m.potters@hva.nl

De keuze van de docent: een workshop over kiezen en beoordelen van jeugdliteratuur

Lezen is belangrijk, dat vinden we allemaal. Het liefst zien we onze leerlingen met een rugtas vol literaire schatten die hun wereld vergroten. In de praktijk is het echter niet altijd eenvoudig om dat ideaalbeeld te realiseren, dat weten we ook. Onze begeleiding is heel belangrijk in het keuzeproces, maar hoe help je leerlingen bij het kiezen van boeken die zij graag willen lezen? Boeken die hen net een beetje verder laten kijken dan hun eigen wereld? Boeken die ervoor zorgen dat ze volgende week nóg een boek

willen lezen? In deze workshop gaat u aan de slag met het beoordelen en kiezen van jeugdliteratuur. Na afloop heeft u enkele handvatten gekregen voor uw eigen onderwijspraktijk.

Schrijver Alex Boogers zet zich in voor goed literatuuronderwijs voor leerlingen die van huis uit niet vanzelfsprekend worden grootgebracht met boeken. Volgens hem worden de nieuwe lezers aan hun lot overgelaten, onder andere door docenten die denken dat het geen zin heeft om van niet-lezende kinderen lezers te 'maken'. In zijn 'schotschrift' *De lezer is niet dood* (2016) houdt hij een vurig pleidooi voor schrijvers, uitgevers en vooral docenten om leerlingen actiever te helpen bij hun inwijding in de wereld van het boek. Hij beschrijft hoezeer hij zelf, als jongen die opgroeide in een ongeletterd arbeidersmilieu, zo'n docent heeft gemist:

"Misschien had een docent mij kunnen inspireren om te lezen, om dit boek te vinden, of anders een ander boek, dat ik niet kende en dat mij evenzeer zou aanspreken. Het boek was er wel, er ligt altijd ergens een boek op je te wachten, maar de docent die me erop kon wijzen was er niet. Zulke docenten, voor zover ze zich niet al elke dag onvermoeid inspannen, moeten nu opstaan en zich laten horen. Het is tijd" (Boogers 2016: 45).

Om uw leerlingen beter te kunnen helpen bij het kiezen, is het van belang enige introspectie te betrachten. Hoe kiest u zelf? Wat zijn uw voorkeuren? Welke bronnen gebruikt u? Als docent is het onmogelijk om alle nieuwe titels te lezen, dus u zult moeten afgaan op recensies, in welke vorm dan ook (blogs, vlogs, websites, krant, van uw collega, in de boekhandel). Krikhaar en Ros ontwikkelden al in 1986 een model om argumenten in jeugdboekrecensies te categoriseren. Dat model wordt gebruikt in een nieuw te verschijnen handboek over de didactiek van de jeugdliteratuur voor de opleidingspraktijk. Krikhaar & Ros (1986) hanteren daarbij vier invalshoeken:

1. het jeugdboek op zichzelf;
2. het jeugdboek in relatie tot de werkelijkheid;
3. het jeugdboek in relatie tot de schrijver;
4. het jeugdboek in relatie tot de lezer.

De invalshoek die de recensent kiest en die te achterhalen is door naar zijn of haar argumenten te kijken, zegt hoe die recensent over kinderen en literatuur denkt. Toch biedt het model een bruikbaar uitgangspunt om recensies met elkaar te kunnen vergelijken. Krikhaar & Ros (1986) onderscheiden binnen de vier categorieën 18 verschillende argumenten, die uiteraard niet alle van hetzelfde gewicht zijn.

In de workshop krijgt u één of meer fragmenten voorgelegd uit recent verschenen jeugdboeken. Samen met u kijken we op basis van welke argumenten u dit boek wel

of niet geschikt/aantrekkelijk vindt voor uw doelgroep, om u ervan bewust te maken hoe u kiest. U vergelijkt uw argumenten met andere deelnemers. Wij hopen dat u na deze workshop nog bewuster kiest dan u al deed.

Referenties

Boogers, A. (2016). *De lezer is niet dood*. Amsterdam: Uitgeverij Podium B.V.

Krikhaar, M. & B. Ros (1986). *Een spannend boek, warm aanbevolen!, een onderzoek naar twintig jaar jeugdliteraire kritiek (1965-1984)*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Ronde 3

Martijn Hensgens
Vol van Leren, Mierlo & Nuenen
Contact: martijn.hensgens@volvanleren.nl

Vol van Lezen

Het leesonderwijs in Nederland is erop gericht om elk kind technisch en begrijpend te leren lezen. 'Elk kind een lezer!' is daarbij de leus. Deze leus krijgt echter niet de betekenis dat elk kind boeken leest, deze kan beleven, een leessmaak kan ontwikkelen en literair competent wordt. We maken het onderwijs zeer meetbaar en verdelen wat we de kinderen willen leren in hapklare brokken. Of we naar de juiste aspecten van lezen kijken en of we op de juiste manier meten, is daarbij zeer de vraag.

Wanneer je lezen benadert vanuit het begrip '*fluency*', dan wordt duidelijk dat de toetsing bij technisch lezen bijvoorbeeld te eenzijdig kijkt naar 'accuratesse' en 'snelheid'. 'Begrip' en 'intonatie' worden bij technisch lezen niet meegewogen bij het bepalen van de voortgang in de leesontwikkeling. Dat is ook terug te zien in de wijze waarop er methodisch gewerkt wordt aan de technische leesontwikkeling. 'Begrip' en 'intonatie' zijn in de meeste methodes voor technisch lezen van ondergeschikt belang. Er is vaak ook nog steeds weinig tot geen aandacht voor de inhoud van een tekst en er is vaak weinig tot geen ruimte voor het oefenen van een tekst door deze herhaald te lezen.

Bij begrijpend lezen is het nog duidelijker dat de technische benadering van het aanleren van strategieën niet zo goed werkt als ooit gedacht werd. Toch is wat de meeste

methodes doen nog steeds vooral het oefenen van vaak losse strategieën. We weten ondertussen dat teksten en tekstkenmerken belangrijker zijn dan dat werken aan losse strategieën. We weten ook dat het beschikken over en het kunnen oproepen van voorkennis erg belangrijk is. En, last but not least, is het van belang dat kinderen leren denken. Dat denken is meer dan het oplepelen van specifieke tekstkennis.

De beste manier om een vaardige lezer te worden, is het lezen van en het werken met goede teksten, en vooral ook met echte boeken. Lezen is een holistische bezigheid die gekoppeld is aan 'inhoud', 'voorkennis', 'beleving' en 'interesse'. Het denken wordt daarbij het best gestimuleerd door boeken in de zogenaamde 'reflectieve dimensie'. Dat vraagt om een goede kennis van boeken en van werkvormen waarmee de boeken voor kinderen tot leven kunnen worden gebracht. De juiste houding, kennis en kunde bij de leerkracht is de cruciale factor voor goed leesonderwijs.

De kwaliteit van het onderwijs wordt voor het allergrootste deel bepaald door het vakmanschap van de leerkracht. Meer vakmanschap is ook meer autonomie. Om tot een effectief aanbod te komen, is het noodzakelijk om als leerkracht buiten de kaders te denken – zij het op een volstrekt didactisch verantwoorde wijze en met gebruik van inzichten uit de wetenschap. De lesmethode regelmatig even loslaten, is daarbij misschien wel een noodzaak. Methodes hebben de ambitie compleet te zijn, maar bieden daarmee ook een schijnzekerheid. De winst van meer autonome, vakbekwame leerkrachten is ook dat het beroep aantrekkelijker wordt, omdat het vak wordt teruggegeven aan de leerkracht. Op zoek dus naar meesters in het werken met kinderboeken.

Een meester in de jeugdliteratuur is in staat om het boek een structurele plek in de klas te geven. Een leerkracht die een echt goed voorbeeld geeft, heeft daarbij effect op de hele school, als een olievlek. Met de juiste werkwijzen is het mogelijk om met boeken over de grenzen van het leesonderwijs heen te werken. Vanuit een boek komen vanzelfsprekend ook 'woordenschat', 'tekstbegrip' en (het herkennen van) 'tekstkenmerken' aan bod. Daarbij zijn inhoud en beleving altijd onderdeel van het werken met een boek. Vanuit boeken kan op die manier zeker ook het schrijven geleerd worden. Daarnaast kan de inhoud van een boek een onderdeel zijn van onderwijs in 'wereldoriëntatie' en 'kunstzinnige oriëntatie'. Literatuureducatie wordt daarbij (ook) een onderdeel van cultuuronderwijs. Tot slot kan het boek ook een prachtige aanleiding zijn om vanuit een houvast dieper te denken en nieuwe en andere invalshoeken te verkennen. Niet om te reproduceren, maar om zelf te leren denken. Filosoferen is daarbij een prachtige werkvorm.

De workshop laat compact zien hoe de eerder genoemde uitgangspunten op een verantwoorde manier uitgevoerd kunnen worden in de praktijk. Daarbij wordt die praktijk gekoppeld aan actuele, wetenschappelijk inzichten over goed onderwijs.

Ronde 4

Kees Broekhof
Sardes, Utrecht
Contact: k.broekhof@sardes.nl

Een goed boek is de beste methode, ook in het vmbo!

1. Inleiding

Voor veel vmbo-leerlingen is taal een struikelblok op de weg naar leersucces. In deze bijdrage laten we zien hoe lezen voor het plezier ingezet kan worden om de taalontwikkeling van vmbo-leerlingen te bevorderen. We kijken achtereenvolgens naar de grote taaluitdagingen waarvoor vmbo-leerlingen zich gesteld zien en wat dat betekent voor het taalbeleid van een vmbo-school. Daarna beschrijven we wat het effect van lezen voor het plezier heeft op de taalontwikkeling van jongeren. Tot slot gaan we in op hoe we vmbo-leerlingen kunnen motiveren om dat boeiende boek op te pakken.

2. Taaluitdagingen: tekstbegrip en woordenschat

Wie teksten goed begrijpt, is beter in staat om onderwijs te volgen, om opdrachten te maken, om instructies goed uit te voeren en om ook buiten de school goed om te gaan met geschreven taal. Veel vmbo-leerlingen vinden het lezen van teksten lastig. Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs en internationaal PISA-onderzoek laten zien dat in Nederland een aanzienlijke groep jongeren van 15 jaar niet in staat is om eenvoudige teksten te lezen. Deze groep is vooral te vinden in de lagere opleidingen van het vmbo.

Om goed met teksten uit de voeten te kunnen in het voortgezet onderwijs, moeten leerlingen ongeveer 17.000 Nederlandse woorden kennen. Veel vmbo-leerlingen zitten ver onder dat niveau. Toch moet je 95% van de woorden van een tekst kennen om een tekst echt goed te kunnen begrijpen (Schmitt et al. 2011). Om leerlingen te helpen om met onbekende woorden om te gaan, hebben sommige methoden woordenlijsten en voeren scholen soms speciale woordenschatprojecten uit. De opbrengst daarvan is echter niet toereikend om de achterstand in te halen, omdat het aantal woorden dat wordt aangeleerd beperkt is en omdat de nieuw verworven woorden meestal niet systematisch worden onderhouden.

3. Een stap vooruit met taalbeleid

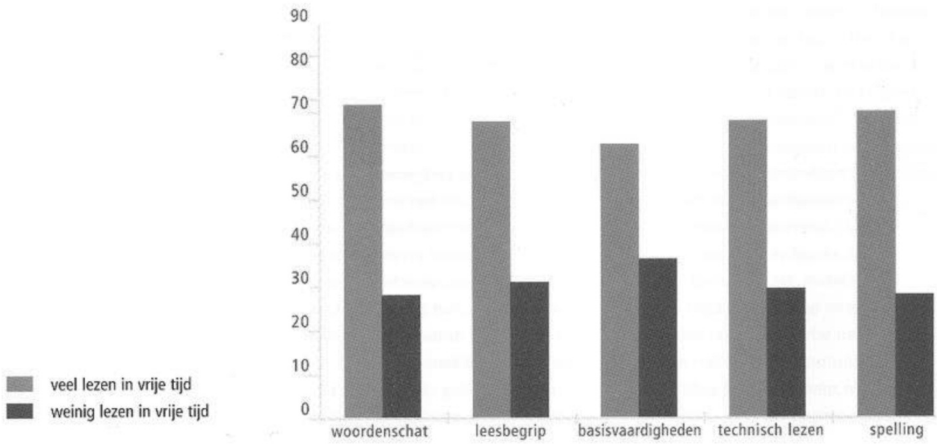
Om vmbo-leerlingen te helpen om een stap vooruit te maken, is een doelgericht taalbeleid nodig dat bestaat uit twee componenten. De eerste component is vooral gericht op 'het didactische repertoire' van docenten, heeft betrekking op het vak Nederlands en op taal in de zaak- en beroepsvakken en richt zich op extra ondersteuning voor taalzwakke leerlingen. De tweede component is gericht op 'vrij lezen': lezen in boeken, strips en tijdschriften naar eigen interesse, op school en thuis. Het doel van vrij lezen is om de taalvaardigheid van de leerlingen integraal te bevorderen. Waarom daarvan veel verwacht mag worden voor de taalontwikkeling van leerlingen wordt hieronder uitgelegd.

4. Effecten van vrij lezen

Een van de belangrijkste, recente studies naar de effecten van lezen op de taalontwikkeling is uitgevoerd door de Nederlandse onderzoekers Suzanne Mol en Adriana Bus. Zij verzamelden 85 internationale studies naar voorlezen, vrijetijdslezen en taalontwikkeling. Deze studies hebben betrekking op in totaal 6636 kinderen en jongeren van verschillende leeftijden. Door deze studies naast elkaar te leggen, konden zij een beeld samenstellen van de bijdrage van voorlezen en vrijetijdslezen aan de taalontwikkeling over de gehele periode van voorschool tot hoger onderwijs.

Mol & Bus (2011) concluderen dat kinderen en jongeren die veel lezen in hun vrije tijd hoger scoren dan niet-lezende leerlingen op toetsen voor 'woordenschat', 'leesbegrip', 'basisvaardigheden van lezen', 'technisch lezen' en 'spelling'. Dat effect is duidelijk zichtbaar op alle leeftijden. Voor woordenschat en technisch lezen geldt dat het effect van vrijetijdslezen zelfs steeds groter wordt naarmate de leerlingen ouder worden.

Figuur 1 toont de verschillen in taalprestaties tussen leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd en leerlingen die weinig lezen in hun vrije tijd. De gegevens hebben betrekking op leerlingen van 7 tot 18 jaar. Kijken we naar het onderdeel 'woordenschat', dan zien we dat van de leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd, 70% gemiddeld of bovengemiddeld scoort voor woordenschat; van de leerlingen die weinig lezen in hun vrije tijd is dat slechts 30%.



Figuur 1 – Percentages leerlingen met gemiddelde tot hoge vorderingen in taal- en leesvaardigheid voor veel versus weinig lezende leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (Mol & Bus 2011).

De effecten van vrijetijdslezen doen zich voor, ongeacht het leesniveau van de leerlingen. Sterker nog, op het gebied van basisvaardigheden voor lezen, gaan de zwakke lezers zelfs meer vooruit dan de vaardige lezers. De onderzoekers stellen: "voor zwakke lezers lijkt het vrijetijdslezen essentiëler voor het uitbreiden van hun basisvaardigheden dan voor vaardige lezers". Dat is ook goed te begrijpen: er valt voor zwakke lezers immers meer winst te behalen en door veel te lezen, krijgen ze extra oefening in de basisvaardigheden. "Zonder extra leeservaringen gaat deze groep kinderen steeds verder achterlopen", stellen de onderzoekers.

5. Leerlingen motiveren

Hoe krijgen we de niet-gemotiveerde leerlingen toch aan het lezen? Het is niet zo dat jongeren die aangeven dat ze lezen niet leuk vinden, ook per se een hekel hebben aan lezen. Onder de jongeren die lezen niet leuk vinden, zijn er die wel degelijk gemotiveerd kunnen worden voor lezen, bijvoorbeeld via didactische ingrepen in het leesonderwijs (van Steensel e.a. 2013) of via stimulerende programma's (van Koeven 2015; van Velzen e.a. 2014).

Het succes van aanpakken die aarzelende lezers over de streep trekken kan verklaard worden vanuit motivatie-onderzoek. Volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000) wordt de motivatie van lerenden sterk beïnvloed door de mate waarin het onderwijs tegemoetkomt aan drie psychologische basisbehoeften:

de behoefte aan autonomie (het gevoel hebben dat je zelf keuzes kunt maken in je gedrag);
competentie (vertrouwen hebben in je eigen kunnen);
relatie (je verbonden voelen met anderen).

Hoe kunnen we dat vertalen naar het stimuleren van leesmotivatie bij vmbo'ers? Hieronder geven we een aantal suggesties bij elk van de genoemde basisbehoeften:

Autonomie	• Bied leerlingen de keuze tussen verschillende (soorten) teksten: makkelijke boeken, moeilijke boeken, informatieve boeken, strips, tijdschriften, enz. • Laat leerlingen zelf kiezen wat ze willen lezen. • Eis niet van leerlingen dat ze hun boek uitlezen. • Creëer ruimte in het lesprogramma voor zelfstandig lezen. • Maak leerlingen medeverantwoordelijk voor hun leesontwikkeling (o.a. door hen te wijzen op het belang van lezen voor hun eigen ontwikkeling).
Competentie	• Bied een heldere structuur in activiteiten waarin leerlingen met teksten bezig zijn. • Formuleer duidelijke verwachtingen. • Geef opbouwende feedback. • Zorg voor teksten op het juiste niveau. • '*Less is more*': als je denkt dat leerlingen een half uur vrij lezen aankunnen, doe het dan 20 minuten.
Relatie	• Toon authentieke interesse in de leesvoorkeuren en het leesgedrag van leerlingen. • Praat met leerlingen over hun leesvoorkeuren en die van jezelf. • Toon modelgedrag door ook zelf gemotiveerd te lezen wanneer de leerlingen dat doen.

Een Vlaamse onderzoeksgroep heeft bewijs voor de effectiviteit van deze aanpak gevonden, door gegevens uit internationaal PISA-onderzoek vanuit dit perspectief te analyseren (De Naeghel e.a. 2014).

6. Tot slot

Taalvaardigheid is een voorwaarde voor schoolsucces. Voor veel vmbo-leerlingen is taal juist een struikelblok. Alle reden dus om volop in te zetten op het bevorderen van de taalontwikkeling. In deze bijdrage hebben we laten zien hoe lezen voor het plezier hieraan kan bijdragen. De winst die via vrij lezen en vrijetijdslezen behaald kan wor-

den, wordt alleen begrensd door de tijd die leerlingen er, binnen en buiten de school, in steken. Docenten kunnen gebruikmaken van inzichten uit de motivatietheorie om leerlingen zowel het nut als het plezier van lezen te laten ervaren. Een school die planmatig met dit onderwerp aan de slag wil gaan, geeft leesbevordering een prominente plaats in het taalbeleid.

Referenties

Koeven, E. van (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen: vrij lezen in het entree-onderwijs.* Zwolle/Amsterdam: Hogeschool Windesheim, Deltion College/Stichting Lezen.

Mol, S.E. & A.G. Bus (2011). "Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren". In: *Levende Talen Tijdschrift,* 12 (3), p. 3-15.

Naeghel, J. De, M. Valcke, I. De Meyer, N. Warlop, J. Van Braak & H. Van Keer (2014). "The Role of Teacher Behavior in Adolescents' Intrinsic Reading Motivation". In: *Reading and Writing,* 27 (9), p. 1547-1565.

Ryan, R.M. & E.L Deci (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". In: *American Psychologist,* 55 (1), p. 68-78.

Schmitt, N., X. Jiang & W. Grabe (2011). "The percentage of words known in a text and reading comprehension". In: *The Modern Language Journal*, 95 (1), p. 26-43.

Steensel, R. van, R. Oostdam & A. van Gelderen (2013). 'Vermijding en frustratie: Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van VMBO-ers'. In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Stichting Lezen, Reeks 22. Delft: Eburon, p. 105-122.

Vansteenkiste, M., E. Sierens, B. Soenens & W. Lens (2007). "Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces". In: *Begeleid zelfstandig leren*, 16, p. 37-57.

Velzen, T. van, M. Hanekamp, M. Verspiek & P. Steehouder (2014). *Van leesclub tot boekenbattle*. Den Bosch: CINOP.

11. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Roland de Bonth (Haags Montessori Lyceum)
Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Ronde 1

Hans Goosen (a) & Sarike Roest (b)
(a) FLOT Fontys, Tilburg
(b) Katholieke Scholengemeenschap Etten-Leur
Contact: h.goosen@home.nl
sarikeroest@hotmail.com

Praten over romanfragmenten

Voor een lezersgerichte aanpak bij literatuuronderwijs is niet zoveel geschikt lesmateriaal voor de bovenbouw van havo en vwo beschikbaar. De werkgroep 'Praten over romanfragmenten'[1] is hiermee aan de slag gegaan, wat uiteindelijk heeft geresulteerd in de website www.pratenoverromanfragmenten.nl. Het is een website met afgeronde fragmenten, vragen en lesideeën die uitgaan van deze benadering.

Naast de culturele en literair-esthetische vorming van leerlingen, vinden wij dat in ons literatuuronderwijs ook de kansen voor individuele ontplooiing van de leerlingen moeten worden aangegrepen. Leerlingen moeten kunnen ervaren dat hun authentieke leeservaringen ertoe doen. Hun eerste reacties bij een gelezen tekst en hun vragen moeten een serieus startpunt kunnen zijn voor een gesprek met andere lezers. Zo kan in dat gesprek de uitwisseling van de diverse leeservaringen tot verdere exploratie en nieuwe interpretaties van de tekst leiden. Onze belangrijkste inspiratiebronnen bij de start van onze werkgroep zijn Aidan Chambers (2012) en Tanja Janssen (2009) geweest. In onze presentatie zullen we op hun invloed ingaan.

Bij het ontwikkelen van het lesmateriaal gold als uitgangspunt: we kiezen uit een moderne Nederlandse roman een min of meer afgerond, boeiend fragment van 15 à 20 bladzijden. Dat maakt het mogelijk dat in één les van 50 minuten alle leerlingen de tijd hebben om het fragment te lezen, waarna nog ongeveer 20 minuten overblijven om het fragment klassikaal of in groepjes te bespreken.
Op die manier hebben we tot nu toe lesmateriaal bij 25 romans uitgewerkt. In het onderstaande schema is aangegeven voor welke leerjaren wij die fragmenten zouden aanbevelen.

Mogelijke inzet romanfragmenten per leerjaar		4h	4v	5h	5v	6v
Philip Huff, *Niemand in de stad*	N3	x	x			
Griet op de Beeck, *Vele hemels boven de zevende*	N3	x	x	x		
Arjen Lubach, *Magnus*	N3	x	x			
Ernest van der Kwast, *De ijsmakers*	N3		x	x		
Kees van Beijnum, *De offers*	N3			x	x	
Stefan Brijs, *Post voor mevrouw Bromley*	N4				x	
Arthur Japin, *Maar buiten is het feest*	N4			x	x	
Anne Provoost, *Vallen*	N2/N3	x	x			
Herman Koch, *Zomerhuis met zwembad*	N3	x	x	x		
Jaap Robben, *Birk*	N3	x	x	x		
Ellen Heijmerikx, *Wij dansen niet*	N3	x	x	x		
Tommy Wieringa, *Joe Speedboot*	N3/N4	x	x			
Rascha Peper, *Wie scheep gaat*	N4			x	x	
Lize Spit, *Het smelt*	N4			x	x	
Herman Koch, *Geachte heer M.*	N3		x		x	
Joke van Leeuwen, *De onervarenen*	N3		x	x		
Hanna Bervoets, *Alles wat er was*	N3/N4		x	x		
Saskia de Coster, *Wij en ik*	N4			x	x	
Gerbrand Bakker, *De omweg*	N4				x	x
Ilja Pfeiffer, *La Superba*	N5			x	x	x
Kees 't Hart, *Wederzijds*	N3	x	x			
Judith Eijkelenboom, *Biefstuk*	N3/N4	x	x	x		
Alex Boogers, *Alle dingen zijn schitterend*	N4			x	x	
Nelleke Noordervliet, *Aan het eind van de dag*	N4				x	x
Connie Palmen, *Jij zegt het*	N5				x	x
		10	15	16	13	4

Op de website zijn de gekozen romanfragmenten integraal opgenomen. De samenwerking met de uitgeverijen is vrijwel zonder problemen verlopen. We zijn er verguld mee dat we zo veel mooie romanfragmenten zonder kosten aan de docenten Nederlands en hun leerlingen kunnen presenteren.
Bij ieder romanfragment hebben we, volgens een vast stramien, een werkblad voor de docent gemaakt. De kern daarvan is telkens een serie van 4 of 5 vragen die de docent kan gebruiken voor de bespreking van het fragment. Een voorbeeld van zo'n werkblad is de onderstaande uitwerking bij de roman *Het smelt* van Lize Spit.

Titel: Het smelt
Auteur: Lize Spit
Verschenen: 2016
Uitgeverij: Das Mag Uitgevers

Aanduiding niveau:
N4

Paginanummers van het leesfragment:
81-92

Introductie bij het gekozen fragment
Pim, Laurens en Eva zijn al vanaf het begin van de lagere school gezworen kameraden, een vaste basis voor elkaar. Maar als ze in hun puberteit komen, wordt hun vriendschap op de proef gesteld. Ze gedragen zich dwars, zijn onzeker, dagen elkaar uit en zoeken grenzen op.

Vraag 1
De drie spelen '*truth or dare*', of, zoals zij het noemen, 'waarheid, durven, doen'.
Laurens en Eva kiezen bij hun beurt voor 'waarheid'. Pim had hen over allerlei onderwerpen vragen kunnen stellen. Hij vraagt wat het gênantste is wat zij ooit hebben meegemaakt.
Wat zegt het stellen van die vraag over de verhouding van Pim ten opzichte van Laurens en Eva? Hoe gaat hij met hen om?
Wat vind jij daarvan?

Vraag 2
Drie keer wordt een opdracht voor 'doen' gegeven: Laurens laat Pim het groene water uit de tractorband opdrinken, Pim laat Laurens het pingpongballetje uit het achterste van de koe halen, Laurens laat Pim het plastic over het ingekuild gras kapot steken.
Welke opdracht vind jij het ergste en waarom?
Zou jij in zo'n situatie een dergelijke opdracht durven te weigeren? Waar hangt dat vanaf?

Vraag 3
De broer van Pim is kortgeleden door een ongeluk omgekomen. Zonder dat ze het in de gaten heeft, trekt Eva de laarzen van Jan aan.
Wat voor een effect heeft dat volgens jou op Pim?

Vraag 4
Eva leer je in dit fragment kennen in haar gevoelens en gedachten. Noem drie of vier belangrijke eigenschappen van haar.

Extra
http://www.vpro.nl/boeken/speel.RBX_VPRO_3318263.html (1.12-1.24)
http://www.nrc.nl/handelsblad/2016/01/29/een-ijsblok-smelt-niet-in-een-dag-1582477

Bij het opstellen van de vragen gebruiken wij, voor zover dat bij het romanfragment past, een paar typen vragen. Dat betreft op de eerste plaats vragen die ingaan op de manier waarop de leerling betekenis geeft aan het verhaal: hoe ziet hij de hoofdpersonen? Hoe interpreteert hij bepaalde verhaalgebeurtenissen? (zie hierboven: vraag 1a, 3 en 4). Op de tweede plaats betreft het vragen waarbij de leerling de verhaalwereld vergelijkt met zijn eigen wereld: wat is nieuw of anders? Hoe waardeert hij dat? (zie hierboven: vraag 1b, 2a en 2b). En vrijwel altijd blijken de twee algemene vragen te werken die op Chambers geïnspireerd zijn: "A. Noteer wat je niet in het fragment begrijpt en toch van belang vindt" en "B. Noteer enkele passages die je opvallend of bijzonder vindt".

Toen we als werkgroep al een jaar bezig waren, wilden we ook onze eigen leservaringen met het ontwikkelde materiaal met elkaar bespreken. Door een gelukkig toeval raakten we in contact met Gertrud Cornelissen (2016), die haar promotieonderzoek aan het afronden was. Zij bleek bij haar benadering van boekgesprekken door veel dezelfde bronnen geïnspireerd te zijn als wij bij de ontwikkeling van ons lesmateriaal bij romanfragmenten. Voor het analyseren van onze eigen klassengesprekken en lessen met groepsbesprekingen vonden we bij haar vruchtbare aangrijpingspunten. In het afgelopen jaar hebben we video-opnames van onze lessen met het ontwikkelde materiaal gemaakt. Die opnames hebben we gebruikt voor een kritische bespreking tijdens de bijeenkomsten van onze werkgroep. We hebben zelf veel van die videobesprekingen geleerd: over valkuilen bij een goedbedoeld 'open' klassengesprek, over welke aanwijzingen van belang zijn voor het voeren van een verdiepend groepsgesprek, over een mogelijke aanpak om leerlingen zelf de vragen en bespreekpunten bij de gelezen romanfragmenten te laten bepalen, enz.

Referenties

Chambers, A. (2102). *Leespraat.* Leidschendam: NBD Biblion.

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.* Delft: Eburon.

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen.* Amsterdam: Vossiuspers Universiteit van Amsterdam.

Noot

[1] De werkgroep bestaat uit: Hans Goosen, Milou Feskens (Newmancollege, Breda), Margaret Haarmans (Philips van Horne Scholengemeenschap, Weert), Gepco de Jong (Odulphuslyceum, Tilburg), Katrijn van der Made (Onze Lieve Vrouwelyceum, Breda), Sarike Roest (Katholieke Scholengemeenschap Etten-Leur) en Hilde Stinstra (ds. Pierson College, 's-Hertogenbosch).

Ronde 2

Walter Oussoren
Vlietland College, Leiden
Contact: gwoussoren@gmail.com

De roman in Amsterdam. Literatuur over domeingrenzen heen

1. Inleiding

Het fictieonderwijs op havo en vwo wordt op talloze scholen gekenmerkt door een scherpe tweedeling:

- in de eerste drie leerjaren mogen de leerlingen, vrijwel zonder beperking. een keuze maken voor een fictief werk dat geschreven is voor kinderen of jongeren;
- vanaf leerjaar 4 worden doorgaans slechts boeken geaccepteerd voor de leeslijst die op de een of andere manier de stempel 'literatuur' verdienen.

Welke criteria de docenten daarbij ook hanteren, het moge duidelijk zijn dat van leerlingen verwacht wordt dat zij in één zomer een andere lezer zijn geworden.

Leerlingen die in havo-4 beginnen, hebben weinig besef van wat een boek literair maakt. Dat geeft ook niet, want dat mogen wij, docenten, ze mondjesmaat duidelijk proberen te maken in de jaren die volgen. Toch verwachten we dat ze meteen in het vierde leerjaar literaire werken lezen voor de leeslijst. Om die stap te verkleinen heeft

het Vlietland College te Leiden een leerlijn 'Literatuur' ontwikkeld, waarin leesbeleving centraal staat en analyse en begrippenapparaat ingezet worden in dienst van de ontwikkeling van de beleving. Een nieuw onderdeel in onze leerlijn is het project *De roman in Amsterdam*, waarin behalve het domein 'Literatuur' ook het domein 'Schrijfvaardigheid' een belangrijke plaats inneemt. Ik licht het project hieronder graag toe.

2. Voorkennis

Aan het begin van havo-4 schrijven de leerlingen een leesautobiografie en leren ze in een korte lessenreeks heel praktisch hoe ze tot de kern kunnen komen van een literair (kort) verhaal. Daartoe laten we ze op zoek gaan naar de hamvraag (Janssen & Braaksma 2004).

Vervolgens lezen we in de klas enkele verhalen. In de klassen- en groepsgesprekken die daarop volgen, laten we ze kennismaken met literaire begrippen bij aspecten als 'spanning', 'personages', 'tijdstructuur', 'perspectief' en 'thematiek'. De theorie hebben we in een eigen reader bijeengebracht.

In november lezen de leerlingen in groepjes van vier hun eerste boek voor de leeslijst. Daarover houden ze in hun groepje een leeskringgesprek (de Wit 2006), waarin niet alleen hun leeservaringen aan bod komen, met (beperkt) gebruik van het aangeleerde begrippenapparaat, maar ook de verbinding wordt gezocht tussen de handeling in het boek en gebeurtenissen uit de actualiteit.

3. Het project rondom een Amsterdamse roman

Aan de basis van het project staan de volgende uitgangspunten:

- literatuuronderwijs beperkt zich bij voorkeur niet alleen tot het literaire werk en het begrippenapparaat, maar integreert zoveel mogelijk ook andere vakonderdelen of vakken en legt het verband tussen literatuur en onze huidige samenleving;
- de motivatie van leerlingen neemt toe naarmate ze zelf meer verantwoordelijkheid krijgen voor hun leerproces en naarmate hun keuzevrijheid toeneemt in het leerstofaanbod;
- de docent is vooral begeleidend: kennisoverdracht speelt een minder nadrukkelijke rol;
- havo-leerlingen zijn niet alleen denkers, maar ook doeners: ze moeten dus ook praktisch aan de slag kunnen;
- samenwerkingsvormen zijn bij uitstek geschikt om leerlingen bewust te maken van hun leesbeleving.

In het (school)examenprogramma worden drie subdomeinen onderscheiden binnen het domein 'Literatuur'. Het eerste subdomein betreft de 'literaire ontwikkeling', waarvoor de eindterm als volgt is geformuleerd:

"De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken".

Ook het tweede subdomein, 'literaire begrippen', speelt een rol in dit project, maar treedt minder op de voorgrond.

Ter introductie van het project spreken we in de klas over ervaringen die de leerlingen hebben met de stad Amsterdam. Dan is de stap naar romans die zich in Amsterdam afspelen snel gemaakt. Ze ontvangen vervolgens een lijst met tientallen titels van literaire werken die (grotendeels) gelokaliseerd zijn in de hoofdstad. In drietallen oriënteren ze zich op deze titels en kiezen ze één boek dat ze alle drie binnen drie weken moeten lezen.

Gedurende deze leesweken komen in de les onderdelen van schrijf- en leesvaardigheid aan de orde die aansluiten bij hun Amsterdamse roman. Zo wordt de opbouw van een zakelijke brief besproken en verdelen de leerlingen in hun groepje naar eigen inzicht drie briefopdrachten:

- *Sollicitatiebrief* voor deelname aan het IDFA-juniorproject: het Internationaal Documentaire Festival Amsterdam is op zoek naar jong talent om een minidocumentaire te maken over een boek dat zich hoofdzakelijk afspeelt in Amsterdam. Jij hebt daar wel oren naar en weet bovendien een heel geschikt boek. Geef ook aan wat jouw rol in het documentaireteam zou kunnen zijn.
- *Zakelijke brief* aan de betreffende wethouder van Amsterdam waarin je vraagt om toestemming voor opnames op de door jou gewenste locatie. Je hebt namelijk zulke vergaande plannen dat toestemming noodzakelijk is.
- *Brief aan de uitgever* waarin je vraagt of het mogelijk is om een interview met een schrijver af te nemen. Let op: deze brief wordt echt verstuurd! Hij moet dus echt helemaal in orde zijn. Uiteraard moet je een goede reden opgeven voor je aanvraag.

Leerlingen beginnen meteen fanatiek te overleggen wie welke opdracht voor zijn rekening neemt. Het gevoel dat ze zelf mogen bepalen wat ze gaan doen, stimuleert hen enorm om aan de slag te gaan. Belangrijk is dat ze uiteindelijk met alle brieven intensief in de weer zijn, omdat de brieven van de andere groepsleden becommentarieerd moeten worden. Daarna worden de brieven herschreven op basis van de commentaren en in het persoonlijke taaldossier opgenomen.

De leraar is hier procesbegeleider. De opdracht vraagt veel vaardigheden van de leerlingen (op het gebied van 'samenwerking', 'planning' en 'schrijfvaardigheid') en daar

laten ze natuurlijk weleens steekjes vallen. Dan ondersteunt en coacht de docent het individu of de groep. Dat is de rol die veel docentenopleiders en ook huidige vo-docenten zien weggelegd voor de docent van de toekomst (Kerngroep Schrijven32 2016: 52).

Zodra het boek uit is, volgt nog een schrijfvaardigheidsopdracht, nu als verwerkingsopdracht bij het boek. Ook nu verdelen de groepsleden drie opdrachten op basis van hun eigen voorkeur en volgt een commentaarronde en een gereviseerde versie. Ze kunnen kiezen uit een interview met de hoofdpersoon over de ruimte in de roman (het aspect 'ruimte' was eerder in het jaar behandeld), een informatief artikel over autobiografische elementen in de roman en een beschouwing over de receptie van de roman. Het zoeken van informatie en gebruik van bronnen speelt hierbij een grote rol.

Tussen beide schrijfopdrachten in, lezen we een tekst, waarin de vooraanstaande rol van Amsterdam in de hedendaagse Nederlandse literatuur ter discussie gesteld wordt (Fraanje 2009). Leerlingen bespreken aspecten van de tekst in groepjes en beantwoorden schriftelijk enkele vragen.

Uitsmijter van het project is het maken van een documentaire van ongeveer vijf minuten over het gelezen boek. Daartoe volgen de leerlingen eerst de workshop 'korte film maken' van docent Mathijs Geijskes in het EYE Filmmuseum. Vervolgens zoeken ze elders in Amsterdam locaties op die in het boek een belangrijke rol spelen en maken ze ter plekke opnames voor hun documentaire. Deze wordt uiteindelijk beoordeeld op 'informatief gehalte', 'originaliteit' en 'vormgeving'. Een dergelijke doe-opdracht is aan de havo-leerlingen wel besteed!

Erg leuk is dat diverse brieven die aan de uitgevers verstuurd zijn, uiteindelijk daadwerkelijk geleid hebben tot ontmoetingen tussen schrijvers en leerlingen. Drie jongens hadden een kroegafspraak met Abdelkader Benali in Amsterdam, een ander groepje trof Herman Koch in een boekhandel en drie meiden hebben geskypet met Walter van den Berg. Ervaringen die ze niet gauw zullen vergeten.
Literatuur in verbinding met andere vakdisciplines, literatuur in verbinding met de wereld om de jongeren heen, het blijken inspiratiebronnen voor leerlingen om het lezen van het boek en de aanpak van de opdrachten serieus te nemen. En de docent? Die geniet volop!

Referenties

Bootsma, G., H. Kroon, M. Pronk & B. de Vos (2013). 'Schrijven van 1F naar 4F. De doorlopende leerlijn schrijven havo/vwo'. Utrecht: APS.

Fraanje, R. (2009). "Weg uit Amsterdam". In: *Trouw* (19 september 2009). Online raadpleegbaar op: https://www.trouw.nl/home/weg-uit-amsterdam~aa957984/.

Janssen, T. & M. Braaksma (2004). 'Cursus verhalen lezen. Werkboekje DOE-conditie'. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding.

Kerngroep Schrijven 32 (2016). *Heruitvinding van het vak Nederlands.* Rosmalen: BVEO.

Wit, M. de (2006). "De kracht van de leeskring. Spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw". In: *Levende Talen Magazine*, 93 (4), p. 5-7.

Ronde 3

Dennis Van der Kuylen
avAnt, Antwerpen
Contact: dennis.vdkuylen@gmail.com

Literatuuronderwijs voor de ouders (van morgen)

"Als je de wereld wilt veranderen, moet je beginnen met de jeugd". Het is een oude volkswijsheid die in meerdere culturen voorkomt. Jongeren zijn flexibeler in hun gedachtegoed en dus ook beter te bespelen. Als deze uitspraak ook zou gelden voor het literatuuronderwijs, dan zouden er bijna uitsluitend fervente lezers rondlopen in ons taalgebied (en bij uitbreiding in de hele wereld), want elke jongere wordt geconfronteerd met gepassioneerde leraren Nederlands die niets liever doen dan hun passie overbrengen op jongeren. En zoals een andere volkswijsheid zegt: "jong geleerd, is oud gedaan".

Hoe komt het dan dat jongeren steeds minder (romans) lezen? In Vlaanderen wordt zelfs het stimuleren van leesplezier als belangrijkste doel van het literatuuronderwijs naar voren geschoven. De gangbare visie hierbij is dat graag lezen zal aanzetten tot meer én beter lezen (die visie wordt ook door wetenschappelijk onderzoek bevestigd, zie onder meer: Bonset 2016). Allerlei modellen stipuleren de eigen inbreng en het belang van een persoonlijke leercurve wat literatuur en literaire vaardigheden betreft (denk bijvoorbeeld aan de methode van Theo Witte). Zijn er dan geen andere belangrijke parameters die het lezen en het leesgedrag van onze jeugd beïnvloeden?

Onderzoek uit binnen- en buitenland wijst uit dat er bijzonder veel factoren zijn die een impact hebben op het leesgedrag van jongeren: de cultuur waarin een kind opgroeit, het geslacht (zie o.a. Chiu & Chow 2010), enz. Ook de sociaaleconomische achtergrond van het kind speelt een rol (Dronkers & Kornder 2014; Conolly 2004; Huysmans, de Haan & van den Broek 2004). Er bestond echter nog geen (grootscha-

lig) onderzoek waarin deze verschillende parameters werden opgenomen. Daarom voerde ik het afgelopen schooljaar een onderzoek uit bij 1.615 Vlaamse scholieren, waarbij een onderscheid gemaakt kon worden tussen de parameters 'studievorm' (aso-kso-tso-bso), 'geslacht', 'leeftijd', 'het al dan niet overdoen van een studiejaar', 'thuistaal' en 'de scholingsgraad van de ouders'. De vragenlijst voor dit onderzoek was gebaseerd op een eerdere studie, waarin het leesgedrag van Nederlandse jongeren onderzocht werd (Huysmans 2013). De vragenlijst werd aangepast, zodat de Vlaamse jongeren bevraagd werden over hun lees- en vrijetijdsgedrag, hun leesvoorkeur, hun leesattitude, het lezen in hun gezin en het lezen van boeken voor school.

Een exhaustieve bespreking van alle resultaten uit het onderzoek is binnen het korte bestek van deze bijdrage onmogelijk. Deze tekst richt zich dan ook enkel op het lezen in het gezin en op welke gevolgen het familiale leesgedrag heeft op het lezen van het kind.

Ten eerste blijkt uit de resultaten van het onderzoek dat de frequentie waarmee een kind vroeger voorgelezen werd een bepalende invloed heeft op zijn/haar latere leesgedrag. Dat resultaat bevestigt de bevindingen van eerdere onderzoeken en van de gedachte dat jong geleerd oud gedaan is. Opvallender is dat frequent voorlezen op jonge leeftijd ook een bepalend effect heeft op het latere schoolsucces van de kroost. Kinderen in richtingen die meer aandacht schenken aan theorie zijn vaker voorgelezen. En wie een jaar moest overdoen, werd minder vaak voorgelezen. Hierbij kan weliswaar niet genoeg benadrukt worden dat lezen, leesgedrag en leesmotivatie complexe gegevens zijn, net als academisch succes. Een één-op-één causaal verband tussen het voorlezen van je kind en zijn/haar latere carrière als advocaat of hersenchirurg is dus iets te voorbarig. Een andere kanttekening dient gemaakt te worden over de zogeheten leeskloof tussen jongens en meisjes. Uit dit onderzoek bleek immers dat meisjes significant vaker voorgelezen werden dan jongens. Bovendien praten ouders ook vaker met hun dochters over boeken. Lezen meisjes uit zichzelf liever dan jongens, waardoor ze het meer doen, of maken we met onze opvoeding van meisjes betere lezers, omdat het sociaal wenselijk is? Verder onderzoek moet uitwijzen welke verklaring bevestigd kan worden, maar het staat nu al vast dat zowel jongens als meisjes baat hebben bij veelvuldig voorgelezen worden.

Ten tweede blijkt de algemene betrokkenheid van de ouders bij de culturele wereld invloed te hebben op het leesgedrag van hun kinderen. Hiermee bevestigt dit onderzoek het buikgevoel, want kinderen die opgroeien in een nest waar lezen centraal staat, zullen zelf meer lezen. Daartegenover staat dat wie opgroeit in een gezin waar lezen minder belangrijk wordt bevonden, vaker een jaar overdoet. Zien lezen doet ook lezen, maar op dat vlak scoorden de Vlaamse vaders vrij slecht. Zij bleken significant minder te lezen dan hun vrouwen, wat geen deugd doet voor het beschouwen van lezen als 'vrouwelijke' hobby.

Het antwoord lijkt dus voor de hand te liggen: laat ons allemaal wat meer aandacht besteden aan lezen en literatuuronderwijs. Zo eenvoudig is het echter niet. Er wordt namelijk al veel aandacht aan lezen en literatuur geschonken (hoewel meer altijd beter is, zeker in het licht van alle onderzoeken die het verband tussen lezen, leesvaardigheid en academisch succes aantonen). Eenvoudig stellen dat met méér literatuurlessen alle problemen worden opgelost, is ook om nog een andere reden foutief. Wie opgroeit, leest steeds minder vaak. In veel gevallen lezen kinderen meer dan hun ouders. Uit het gevoerde onderzoek bleek daarenboven dat de school en de schoolse opdrachten rond literatuur daar weleens (mee) verantwoordelijk voor zouden kunnen zijn.

Ongeveer 75% van alle ondervraagde leerlingen vindt het jammer niet zelf een boek te mogen kiezen, waarbij we onder 'kiezen' een volledig vrije keuze moeten verstaan. 44% van alle leerlingen denkt iets te kunnen bijleren door het maken van de opdrachten die bij het gelezen boek horen. Of anders: de helft van de leerlingen denkt weinig te kunnen leren uit het maken van bijvoorbeeld een traditionele boekbespreking. Bovendien valt uit het cijfermateriaal te distilleren dat het geloof in de leerkansen van boekbesprekingen enkel afneemt met het opgroeien. Hoe ouder, hoe minder groot de leerling de kans inschat dat hij of zij er iets uit kan leren. Daarnaast is het opvallend dat leerlingen de verplichte leesopdrachten steeds minder effectief lezen naarmate ze opgroeien. In het begin van het Vlaamse secundair onderwijs leest bijna 70% het opgegeven boek, maar dat zakt spectaculair naar 50%. De helft van de leerlingen leest de opgegeven boeken dus niet. Met andere woorden, leerlingen lezen het boek vaak niet (of niet volledig) en schatten de leerkansen uit boeken maar laag in.

Het voor de hand liggende antwoord –het onderwijs moet leesvaardigheid aanpakken door een verhoogde aandacht voor lezen en literatuur – lijkt dus (tenminste deels) ontkracht. Het onderwijs moet zichzelf inderdaad de spiegel durven voorhouden. Daarbij moeten we durven bepalen wat ons doel is: literatuur onderwijzen of leesvaardigheid onderwijzen. Het lijkt opportuun deze twee niet langer als tegenpolen, maar wel als communicerende vaten te behandelen. Een andere oplossing kan gezocht worden in de maatschappelijke status die lezen geniet. Al te weinig lijkt lezen als belangrijk te worden beschouwd (uit het gevoerde onderzoek bleek dat slechts 45% van de ondervraagde leerlingen dat als belangrijk beschouwde, waarbij opvallend genoeg lezen belangrijker bevonden werd naarmate het kind ouder was). Als het onderwijs dan al wat moet veranderen aan het lees- en literatuuronderwijs, dan is dat het onderstrepen van de resultaten die uit alle mogelijke onderzoeken naar boven komen drijven én het werken aan een verhoogde leesvaardigheid, die later dan hopelijk zal zorgen voor een verhoogd academisch succes. Een functionele aanpak van leesvaardigheid waarbij leerlingen zichzelf vooruitgang zien boeken, kan hierbij helpen. We moeten echter ook verder durven kijken dan het onderwijs van nu, door de ideeën van de ouders aan te pakken. Een verhoogde maatschappelijke betrokkenheid bij literatuur is niet enkel de verantwoordelijkheid van de onderwijzers van nu, maar ook van de ouders van vandaag.

Referenties

Bonset, H. (2016). "Kan leesbevordering de ontlezing stoppen? Een beschouwing naar aanleiding van empirisch onderzoek". In: *Levende Talen Magazine*, 17, p. 30-37.

Chiu, M.M. & B.W. Chow (2010). "Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries". In: *Learning and Individual Differences*, 20 (6), p. 579-592.

Conolly, P. (2004). *Boys and Schooling in the Early Years*. New York: Taylor & Amp.

Donkers, J. & N. Kornder (2014). "Educational Research and Evaluation: An international Journal on Theory and Practice". In: *Educational Research and Evaluation*, 23, 1/2, p. 44-66.

Huysmans, F., J. de Haan & A. van den Broek (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Ronde 6

Erwin Mantingh (a), Theo Witte (b) & Marjolein van Herten (c)
(a) Universiteit Utrecht
(b) Lerarenopleiding, Groningen
(c) Open Universiteit, Heerlen
Contact: e.mantingh@uu.nl
t.c.h.witte@rug.nl
Marjolein.vanherten@ou.nl

Multimediaal literair competent: #hoedan?

Twee citaten uit recente publicaties kunnen dienen als vertrekpunt voor de terreinverkenning die we in deze workshop willen uitvoeren. In het slothoofdstuk van het Elementaire Deeltje *Literatuur* stellen de auteurs de vraag of er een einde zal komen aan literatuur. Hun antwoord is beslist:

"Als dit boek over literaire praktijken ons iets heeft geleerd, dan is het wel dat literatuur voortdurend verandert en zich aanpast aan steeds nieuwe maatschappelijke en culturele contexten. Die flexibiliteit is zo groot dat wat op het ene moment als literatuur wordt beschouwd het op het andere moment niet meer is en dat zelfs het begrip 'literatuur' als zodanig permanent aan verandering onderhevig is. Op die manier zal

wat wij vandaag literatuur noemen, zich ook in de toekomst blijven ontwikkelen en steeds opnieuw worden heruitgevonden, in dialoog (en in concurrentie) met andere culturele praktijken en media" (Dorleijn e.a. 2017: 163-164).

In het overzichtsartikel "Doodtij in de delta. Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs" stellen de auteurs als zij vooruitblikken:

"Zo is een raam dat hoognodig mag worden opengezet dat van de afbakening. Nederlandse literaire teksten worden al te angstvallig afgezonderd van de fictie in beeldcultuur, anderstalige literatuur en populaire cultuur. In een multimediale samenleving moeten beeldtaal en -verhalen een plaats krijgen binnen de kerndoelen en eindtermen" (Witte. Mantingh & van Herten 2017, in druk).

Veel zal afhangen van wat we onder literatuur verstaan en welke functies we aan het literatuuronderwijs toekennen. In hoeverre is de aloude driedeling in 'drama', 'proza' en 'poëzie' nog bruikbaar? In deze workshop willen we met de deelnemers de vraag verkennen hoe we ons multimediaal fictieonderwijs in de bovenbouw moeten voorstellen als we ons niet beperken tot (geschreven) literatuur, maar daarin ook *graphic novels*, films en *games* gaan behandelen. Daarbij gaan we in op enkele interessante aanzetten in deze richting.

De workshop zou voor de deelnemers een aantal opbrengsten moeten hebben:

- een inspirerende, niet louter defensieve kijk op de ontwikkelingen in de literaire cultuur;
- een terreinverkenning van multimediaal literatuuronderwijs door ervaringen en ideeën uit te wisselen;
- een eerste indruk van de betekenis van een blikverruiming voor het curriculum/de eindtermen;
- bewustwording van de eigen positie en de mogelijkheden voor het vak.

Referenties

Dorleijn, G., D. de Geest & P. Verstraeten (2017). *Literatuur* (serie: Elementaire Deeltjes). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Witte, T., E. Mantingh & M. van Herten (in druk). "Doodtijd in de delta. Stand en toekomst van het literatuuronderwijs in Nederland". In: *Spiegel der Letteren* (ter perse, verschijnt september 2017).

Ronde 7

Jordi Casteleyn
Universiteit Antwerpen
Contact: Jordi.Casteleyn@uantwerpen.be

Creëer je eigen poëzie-canon. Op weg naar een wetenschappelijke basis voor poëziedidactiek

1. Inleiding

Voor leerkrachten is het best een uitdaging om adolescenten aan het lezen te krijgen. Nochtans zijn er voldoende redenen om niet direct de moed op te geven. Hoe meer leerlingen namelijk lezen, hoe beter ze erin worden. Die verhoogde leesvaardigheid leidt tot een grotere woordenschat, en die is uiteindelijk een enorme voorspeller van academisch succes. Maar spijtig genoeg daalt leesplezier op spectaculaire wijze zodra leerlingen 15 jaar worden, wat tot een scherpe vermindering van het leesvolume leidt. Bovendien worden leerkrachten geconfronteerd met de beperkingen van het onderwijs. Lezen gebeurt vooral buiten de klas, en als lezen in de les geïntegreerd wordt, zijn het vaak enkel fragmenten.

Maar misschien kan poëzie hier de reddende engel spelen. Een gedicht kan gemakkelijk binnen een les gelezen en bestudeerd worden. Misschien kunnen we poëzie gebruiken om leesplezier bij adolescenten aan te wakkeren. Maar bestaat er een poëziedidactiek voor adolescenten?

2. Hoe zou een poëziedidactiek eruit kunnen zien die door onderzoek geïnspireerd is?

Locke (2010) schetst een pessimistisch beeld over de huidige wetenschappelijke staat van poëziedidactiek. Hij verdeelt publicaties over dit onderwerp in drie categorieën:

- theoretische beschrijvingen van een bepaalde aanpak;
- verhalen van leerkrachten over een "succesvolle praktijk" die enigszins onderbouwd en geëvalueerd zijn;
- onderzoeksartikelen – al zijn die volgens hem bijna onvindbaar in wetenschappelijke tijdschriften).

Er is duidelijk nood aan een poëziedidactiek die door onderzoeksresultaten gedreven is. Volgens ons moet intrinsieke motivatie hierin centraal staan, want dit specifieke

type van motivatie is sterk gerelateerd aan een uitstekende leesvaardigheid (De Naeghel et al. 2014). In deze context definiëren we intrinsieke motivatie als "de appreciatie van het lezen van poëzie".

Voorlopig is het nog onduidelijk welke factoren een impact op die appreciatie hebben. Men beweert dat complexe stijlfiguren de boodschap van een gedicht dwarsbomen en op die manier ook de appreciatie beïnvloeden. Daarnaast beweert men dat leerlingenkenmerken zoals 'geslacht' en 'cognitieve vermogens' die appreciatie sturen. Om al die beweringen te onderzoeken en op deze manier een wetenschappelijke basis voor poëziedidactiek vast te leggen, willen we drie stappen doorlopen:

- een taxonomie van poëzie voor adolescenten definiëren;
- ontdekken wat de relatie is tussen die taxonomie en de appreciatie van adolescenten;
- ontdekken wat de impact is van leerling-kenmerken op de appreciatie van poëzie.

3. Een taxonomie van poëzie voor adolescenten

Op basis van Wittes taxonomie voor romans (2008) ontwikkelden we een taxonomie voor poëzie die uit zes niveaus bestond. Twee focusgroepen (een van literatuurexperts en een van leerkrachten secundair onderwijs) gaven feedback op de invulling van deze niveaus. De complete taxonomie en de bijbehorende beschrijvingen kunnen op www.uantwerpen.be/dichter gevonden worden.

3.1 Wat is de relatie tussen de taxonomie en de appreciatie van adolescenten?

Op basis van de finale versie van de taxonomie creëerden we een poëzie-anthologie. Aangezien deze anthologie adolescenten intrinsiek moet motiveren, gaven we extra aandacht aan 'jongerenliteratuur', 'jonge en vrouwelijke dichters', 'schrijvers met een migratie-achtergrond', 'innovatieve poëzievormen zoals *slam poetry* en songteksten' en 'gedichten met een opbeurend onderwerp'.

Uit elk niveau van de taxonomie selecteerden we een gedicht en we zorgden ervoor dat deze thematisch gelinkt waren. Deze zes gedichten werden aan 190 leerlingen uit het secundair onderwijs voorgelegd, waarbij ze deze gedichten moesten scoren van 0 tot 100. Dit eerste onderzoek gaf ons enkele verwarrende resultaten, waardoor we het onderzoek bij 86 andere leerlingen herhaalden.

Op basis van deze studies kunnen we besluiten dat de taxonomie van 6 niveaus niet langer ondersteund kan worden, maar dat we naar een taxonomie van 3 categorieën moeten evolueren.

- Gedichten en jij: het vroegere niveau 1;
- Gedichten, jij en de wereld: het vroegere niveau 2, 3 en 4;
- Gedichten, jij, de wereld en poëzie: het vroegere niveau 5 en 6.

De appreciatie van deze categorieën verschilt statistisch significant van elkaar. Een pilotstudie uit een ander project (n = 89) bevestigt deze resultaten.

Als deze nieuwe anthologie volgens vijf thema's verdeeld wordt, ontstaat er een poëzie-matrix (zie: Tabel 1).

	Gedichten en jij	Gedichten, jij en de wereld	Gedichten, jij, de wereld en poëzie
Groei			
Verlangen			
Verwondering			
Herinnering			
Protest			

Tabel 1 – Een poëzie-matrix.

3.2 Wat is de impact van leerling-kenmerken op de appreciatie van poëzie?

Hoewel de wetenschappelijke basis voor poëziedidactiek beperkt is, zijn er toch bepaalde aanwijzingen welke factoren de appreciatie van poëzie lezen bepalen. Ten eerste gaat men ervan uit dat cognitieve vermogens een rol spelen. Veel gedichten gebruiken namelijk complexe stijlfiguren. Anderen beweren dat kennis van literaire begrippen belangrijk is. Zonder degelijk literatuuronderwijs kan men niet alle mogelijke gedichten appreciëren. Tot slot kan men de invloed van motivationele variabelen als 'schooljaar', 'geslacht' en 'onderwijstype' niet ontkennen.

Onze onderzoeksresultaten tonen aan dat het verschil tussen categorie 1 en 2 deels te verklaren is door 'schooljaar', 'onderwijstype' (dus: aso of tso), 'geslacht' en het motivationele construct '*Reading work avoidance*'. Dat laatste verwijst naar wat leerlingen niet leuk vinden aan lezen (bijvoorbeeld: "ik hou niet van lezen als de woorden te moeilijk zijn"). Met andere woorden, meisjes uit een hoger jaar van aso appreciëren gedichten uit categorie 2 meer dan jongens uit een lager jaar van tso, die lezen liever vermijden. Ons model neemt dus cognitieve vermogens en kennis van literaire begrippen niet op. Dat betekent dat het effect van deze factoren hoe dan ook niet substantieel is.

Het verschil tussen categorie 2 en 3 wordt deels verklaard door het onderwijstype (aso en tso). Opnieuw zijn andere factoren niet statistisch significant om opgenomen te worden in ons model. Dat betekent opnieuw dat het effect van deze factoren hoe dan ook niet groot kan zijn.

4. Hoe kan je als leerkracht deze informatie gebruiken?

1. Gebruik de taxonomie met drie categorieën om je eigen anthologie te creëren.
2. Neem niet enkel gedichten uit de canon, maar selecteer ook poëzie uit de jongerenliteratuur, *slam poetry*, vrolijke gedichten, enz.
3. Verander je anthologie in een matrix, door ze aan thema's zoals 'groei' en 'verlangen' te koppelen.
4. Geef jouw leerlingen een vertrekpunt in deze matrix. Wees aandachtig voor de factoren die het verschil tussen de categorieën verklaren.
5. Laat jouw leerlingen vrij de inhoud van de matrix ontdekken. Er is geen verschil in kwaliteit tussen de categorieën.
6. Vraag jouw leerlingen om hun reis door de matrix vast te leggen.
7. Vraag jouw leerlingen om de matrix aan te vullen.

5. Meer informatie

www.uantwerpen.be/dichter: Daar kan je ook een voorbeeld van een anthologie en mogelijke opdrachten vinden.

Referenties

Locke, T. (2010). 'Reading, writing and speaking poetry'. In: D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (eds.). *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching.* Oxon/New York: Routledge.

Naeghel, J. De, M. Valcke, I. De Meyer, N. Warlop, J. Van Braak & H. Van keer (2014). "The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation". In: *Reading and Writing*, 27 (9), p. 1547-1565.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.* Delft: Eburon.

Ronde 8

Marloes Schrijvers, Tanja Janssen & Gert Rijlaarsdam
Universiteit van Amsterdam
Contact: m.s.t.schrijvers@uva.nl

Aandacht voor zelfinzicht en sociaal inzicht in dialogische literatuurlessen: hoe doe je dat?

1. Inleiding

Het lezen van literatuur kan lezers inzicht bieden in zichzelf en in anderen. Dat geldt voor vrijetijdslezen, maar ook voor literatuuronderwijs (Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam 2016). Docenten lijken het belangrijk te vinden om aandacht te besteden aan de persoonlijke en sociale relevantie van literatuur: ze hechten waarde aan het bevorderen van "de persoonlijke groei van leerlingen" en "bijdragen aan [hun] kritisch reflectievermogen" (Oberon 2016: 13). In deze bijdrage bespreken we enkele aspecten van een lessenserie die hierop is gericht.

2. Ontwikkeling van een lessenserie

Naar aanleiding van een systematische literatuurstudie (zie: Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam 2017) ontwikkelden we, in samenwerking met docenten, een lessenserie voor de bovenbouw van het middelbaar onderwijs (havo-4). Uit de onderzoeksliteratuur bleek dat zo'n lessenserie de volgende kenmerken zou moeten combineren:

1. gelezen werken, zoals romans, korte verhalen of poëzie, dienen een sociaal-morele thematiek aan te snijden;
2. leerlingen krijgen leesinstructies en/of schrijfactiviteiten die input voor dialogische gesprekken genereren;
3. leerlingen praten aan de hand van exploratieve, dialogische taken over hun leeservaringen.

In wat volgt, doen we suggesties voor elk van deze drie aspecten.

3. Lezen over sociaal-morele thematiek

In de lessenserie lezen leerlingen (ongeveer 16 jaar oud) korte verhalen waarin het sociaal-morele thema '(on)rechtvaardigheid' naar voren komt. Het voordeel van korte ver-

halen is dat ze een afgerond geheel vormen en goed in één les met een aantal leeractiviteiten zijn in te passen. De verhalen gingen onder meer over (zinloos) geweld (*Dood* van Martin Bril) en over de vraag of het veroorzaken van iemands dood rechtvaardig kan zijn (*Bloed* van Gerard Reve en *Volgens de regels* van Mirjam Bonting).

Ook in romans staan vaak sociaal-morele kwesties als 'schuld', 'verantwoordelijkheid' en 'rechtvaardigheid' centraal. Denk aan *Birk* van Jaap Robben, *Allemaal willen we de hemel* van Els Beerten, *De donkere kamer van Damocles* van W.F. Hermans, *Het diner* van Herman Koch of *Ivanov* van Hanna Bervoets. Literatuur met zulke thema's kan leerlingen doen nadenken over hoe zij zelf zouden handelen en welke gevolgen dat voor anderen kan hebben.

4. Input voor dialogische activiteiten: schrijftaken en leesinstructies

In de lessenserie verwerkten we schrijftaken en leesinstructies die leerlingen konden helpen om (1) hun reacties op een verhaal op te merken en (2) relaties te leggen tussen het verhaal en hun eigen levenservaring. Een eerste werkvorm was 'autobiografisch schrijven voor het lezen'. Bij zo'n taak schrijven leerlingen, alvorens ze gaan lezen, een stukje over ervaringen uit hun eigen leven waaraan het verhaalthema hen doet denken. Dat kan gaan over wat ze daadwerkelijk hebben meegemaakt, maar ook over wat ze eerder hebben gelezen, gezien of gehoord. Het is van belang dat ze daarbij meerdere perspectieven verkennen. De taak kan bijvoorbeeld als volgt geformuleerd worden:

> Als voorbereiding op het lezen schrijf je een stukje over 'beschuldigingen'. Kun je een situatie bedenken waarin iemand onterecht werd beschuldigd? En een situatie waarin iemand een ander ten onrechte ergens van beschuldigde? Je mag schrijven over iets wat je zelf hebt meegemaakt, maar ook over iets wat je ergens gehoord, gezien of gelezen hebt.

Een andere taak waarmee leerlingen herhaaldelijk aan de slag gingen, was 'leeservaringen opmerken tijdens het lezen'. We gaven hen bijvoorbeeld de instructie om tijdens het lezen te noteren welke reacties ze bij zichzelf opmerkten. Zo'n taak vraagt om enig metacognitief bewustzijn en om het verwoorden van wat je tijdens het lezen ervaart. Het kan helpen als de docent dat eerst modelleert, door tijdens het voorlezen van een verhaal hardop te denken.

De instructie kan als volgt zijn:

> Probeer tijdens het lezen van het verhaal actief je eigen reacties op te merken. Let dus op of je soms even blijft hangen tijdens het lezen en luister naar je 'innerlijke stem'. Ik doe dit eerst hardop voor en ik schrijf mijn reacties ook op. Het kan van

alles zijn, bijvoorbeeld iets waar het verhaal je aan doet denken, iets wat je vreemd of onduidelijk vindt, wat je verrast, wat je herkent of wat een ander gevoel in je oproept. Luister dus goed naar wat voor soort reacties ik allemaal opmerk terwijl ik lees.

5. Exploratieve, dialogische leeractiviteiten

Hoewel het regelmatig van hen gevraagd wordt, is praten over literatuur een vaardigheid die leerlingen niet zomaar onder de knie hebben. In de lessenserie leerden leerlingen daarom eerst hoe ze een 'vloeiend' gesprek kunnen voeren (zie: Afbeelding 1). Ze observeerden video's van een goed en minder goed gesprek over literatuur en oefenden gesprekken aan de hand van (beroemde) uitspraken over lezen en literatuur. In de volgende lessen werden ze steeds herinnerd aan deze gespreksafspraken.

Afbeelding 1 – Hulpkaart met gespreksafspraken.

De gesprekstaken in de volgende lessen richtten zich telkens op een concrete uitkomst die aan medeleerlingen gepresenteerd moest worden. Een voorbeeld van zo'n taak bij het verhaal *Bloed* van Gerard Reve was dat leerlingen zich inbeeldden dat ze een rechtszaak tegen de hoofdpersoon, Allen, zouden voorbereiden. Een deel van de instructie luidde:

Jullie zijn betrokken bij deze rechtszaak. Bepaal zelf of jullie aanklagers of advocaten willen zijn. In jullie voorbereiding van de rechtszaak praten jullie over de volgende dingen:

- Is Allen wel of niet schuldig? (ook als je hem verdedigt, kan hij schuldig zijn)
- Is er sprake van moord met voorbedachten rade, doodslag of noodweer? (zelfverdediging)

- Zijn er verzachtende omstandigheden die je moet laten meewegen?
- Welke rol speelden de andere betrokkenen in de zaak?
- Welke straf is gepast voor wat Allen heeft gedaan?
- Welke argumenten voer je aan om de rechter te overtuigen van jullie standpunt?

In de les daarop hielden leerlingen een kort pleidooi, waarbij klasgenoten als luistertaak minimaal één inhoudelijke vraag noteerden.

Een andere dialogische werkvorm was '*speeddaten*' tijdens een les over literatuur en empathisch vermogen. Leerlingen lazen *Van geluk spreken* van Marga Minco. Hierin vertelt de hoofdpersoon aan een ander personage dat haar familie is omgekomen in de oorlog, waarna diegene zegt: "Dan mag je van geluk spreken". Bij *speeddaten* zitten leerlingen in tweetallen tegenover elkaar en schuiven ze, na elke ronde, een plekje op, zodat ze een nieuwe gesprekspartner hebben. Het is een activerende, gevarieerde en laagdrempelige dialogische leeractiviteit, waarbij leerlingen er wel aan herinnerd moeten worden om de gespreksafspraken toe te passen. In deze les ging het om vier gespreksronden:

1. De dialoog 'naspelen' om zich te kunnen verplaatsen in de hoofdpersoon en het andere personage.
2. Gesprek over hoe empathisch het andere personage is: waarom zegt ze dit? Kun je haar reactie begrijpen?
3. Gesprek over welke literaire kenmerken in het verhaal aan te wijzen zijn en wat die doen met je leeservaring (op basis van eerder behandelde literaire begrippen).
4. Gesprek over de thematische vergelijking met andere verhalen die in de lessen gelezen zijn.

6. Tot slot

In deze bijdrage hebben we enkele suggesties gedaan om in literatuurlessen op een dialogische manier aandacht te besteden aan de persoonlijke en sociale relevantie van literatuur. De lessenserie is in twee versies in de praktijk uitgeprobeerd, zodat we de implementatie en leeropbrengsten kunnen analyseren. Ten slotte merken we graag op dat het inzetten van dialogische werkvormen erom vraagt dat de docent niet de indruk wekt 'de' betekenis van een literaire tekst te kennen, maar juist samen met de leerlingen vragen en ideeën genereert. Achtergronden van dialogisch leren zijn onder meer te vinden in het werk van Neil Mercer (2007; 2013) en Martin Nystrand (1997), en in de context van literatuuronderwijs in Nederland in het werk van Tanja Janssen (2009).

Referenties

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Mercer, N. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. New York: Routledge.

Mercer, N. & S. Hodgkinson (2008). *Exploring talk in school.* London, UK: Sage.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom.* New York/London: Teachers College Press.

Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2016). "'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt': de impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), p. 3-13.

Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2017). 'Literatuur leert je het leven? Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten bij literatuuronderwijs'. In: R. van Steensel & E. Segers. *Succesvol lezen in het onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen, p. 185-199.

12. Taal en letterkunde

Stroomleiders

Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)
José Vandekerckhove (KU Leuven)

Ronde 1

Dicky Gilbers
Rijksuniversiteit Groningen
Contact: d.g.gilbers@rug.nl

Muziek en taal begrijpen

Taal en muziek zijn verschillend. Met een muziekinstrument kun je geen zinnen communiceren als "laat mij u ervan overtuigen dat dit een interessant onderzoek is". Muziek heeft nu eenmaal geen zelfstandige naamwoorden en werkwoorden. Toch zijn er opmerkelijke overeenkomsten. Taal en muziek betreffen beide complexe en betekenisvolle geluidsopeenvolgingen die onderdeel uitmaken van onze menselijke identiteit. Zowel taal als muziek zijn geluidssystemen waarin kleine discrete elementen (fonemen in taal en tonen in muziek), die zelf weinig inherente betekenis hebben, bouwstenen zijn die steeds opnieuw gecombineerd kunnen worden tot grotere structuren met een enorme diversiteit aan betekenis. In holistische systemen, daarentegen, zoals dieren die gebruiken, wordt elk geluid geassocieerd met een bepaalde betekenis, bijvoorbeeld: "pas op, gevaar!". Geluiden in holistische systemen kunnen niet opnieuw gecombineerd worden om zo nieuwe betekenissen te vormen (Patel 2008: 10).

Bij de bouwstenen in taal is het grootst mogelijke contrast dat tussen enerzijds spraakklanken die met de mond dicht worden geproduceerd (bijvoorbeeld de plofklank /p/) en anderzijds spraakklanken waarbij de mond volledig open is (bijvoorbeeld de klinker /a/). Er is nog nooit een taal ontdekt zonder enerzijds plofklanken en anderzijds open klinkers. Om niet alleen woorden als *papa* te kunnen uiten, moet de klankinventaris van talen uiteraard meer fonemen bevatten. Anders kan taal niet als een adequaat communicatiemiddel dienen. Talen maken daartoe gebruik van meer klankcategorieën tussen de extremen van plofklanken en open klinkers in, zoals bijvoorbeeld de vloeiklanken /l/ en /r/. Niet elk taalsysteem laat echter een betekenisvol contrast zien tussen deze klanken. In het Japans, bijvoorbeeld, zijn [l] en [r] varianten van dezelfde klankcategorie. De uitspraken [garasu] en [galasu] verwijzen naar dezelfde betekenis: /galasu, 'glas'. In het Nederlands zijn /l/ en /r/ wel betekenisonderscheidend en dus aparte fonemen: *glas* en *gras* hebben een verschillende betekenis. Japanners kunnen echter moeite hebben met de waarneming en productie van deze woorden, die voor hen hetzelfde klinken. Op een vergelijkbare manier hebben Nederlanders dan weer moeite om de klinkers in *bend* en *band* in het Engels als twee verschillende klankcategorieën waar te nemen of te produceren. Anders gezegd, het verschil tussen plofklanken en open klinkers is universeel, maar de keuze van betekenisonderscheidende klanken tussen deze uitersten – van 'mond helemaal dicht' tot 'mond volledig open' – is taalspecifiek.

De bouwstenen in muziek bestaan uit tonen. Een universeel gegeven in muziek is het octaaf, een verdubbeling van de frequentie tussen tonen. Vergelijkbaar met de manier waarop talen op verschillende wijze de klankinventaris tussen plofklanken en klinkers invullen, is de verdeling van het octaaf in verschillende stappen ook cultuurspecifiek bepaald. In westerse muziek is het octaaf opgedeeld in 12 intervallen, maar in bijvoorbeeld Javaanse Gamelan muziek komen slechts 7 intervallen voor (Parel 2008; Perlman & Krumhansl 1996). Net zoals het moeilijk is voor een Japanner om /l/ en /r/ als betekenisvolle categorieën te onderscheiden in een West-Europese taal, is het moeilijk voor een Javaan om het onderscheid tussen een kleine terts (mineur) en een grote terts (majeur) waar te nemen in westerse muziek, omdat deze twee tonen in hun eigen muzieksysteem varianten van dezelfde tooncategorie zijn. Met andere woorden, het octaaf is universeel, maar de manier waarop het verdeeld is in verschillende klankcategorieën is cultuurspecifiek.

De overeenkomsten tussen taal en muziek komen nog sterker naar voren als we onderzoeken hoe menselijke cognitie werkt. Om muziek of taal te kunnen vatten, luisteren we niet naar een stroom van opeenvolgende gelijkwaardige klanken, maar proberen we – vaak onbewust – verbanden te leggen tussen de verschillende klanken en proberen we tevens vast te stellen welke klanken essentieel zijn en welke minder belangrijk. Als een luisteraar niet vaststelt wat de belangrijke onderdelen zijn van het geheel, is hij niet in staat om de structuur te doorgronden en haakt hij af.

Taalkundige Ray Jackendoff en musicoloog Fred Lerdahl gaan er in hun *Generative Theory of Tonal Music* (1983) van uit dat elke vorm van temporeel geordend gedrag, zoals taal en muziek, op een vergelijkbare wijze gestructureerd wordt (zie ook Liberman 1975). In beide disciplines wordt het object van onderzoek hiërarchisch ingedeeld, waarbij per domein en met behulp van universele welgevormdheidsregels wordt bepaald wat de belangrijke en minder belangrijke onderdelen zijn, bijvoorbeeld 'de sterkste is de belangrijkste' (vertaald naar taal: de zwaarste lettergreep is prominent in een woord en wordt beklemtoond; vertaald naar muziek: het meest harmonisch consonante akkoord is hoofd in een frase en de andere akkoorden worden waargenomen als versiering). Dergelijke welgevormdheidsregels zijn geen strikte, harde regels. Schending van een welgevormdheidsregel is mogelijk als daardoor aan een andere, hoger gewaardeerde welgevormdheidsregel kan worden voldaan. Vergelijk een en ander maar met verkeersregels. Rechts gaat voor, tenzij het verkeer van links op een voorrangsweg rijdt. Deze laatste regel wordt echter weer overstemd door de regel die stelt dat je moet wachten voor een rood stoplicht. In het verkeer is dus ook sprake van een set hiërarchisch geordende, maar schendbare regels. In de muziektheorie van Lerdahl & Jackendoff (1983) is het met een dergelijk systeem van welgevormdheidsregels mogelijk om de interactie te beschrijven van alle mogelijke invloeden die een rol spelen bij de structurering van een muziekstuk.

Het systeem van geordende welgevormdheidseregels is breed toepasbaar. Een vrijwel identiek evaluatiesysteem komen we tegen in de optimaliteitstheorie van de fonoloog Alan Prince en de informaticus Paul Smolensky uit 1993. Deze theorie bouwt op de manier waarop ons brein werkt: om alles zo goed mogelijk te kunnen begrijpen, structureert ons cognitief systeem de wereld om ons heen op een specifieke manier. In de optimaliteitstheorie wordt variatie tussen talen beschreven door per taal een rangschikking van de op zich universele welgevormdheidsregels vast te stellen. Lerdahl & Jackendoff (1983) bieden één rangschikking voor (westerse) tonale muziek aan, maar men kan zich voorstellen dat bijvoorbeeld 'prolongatie van de melodielijn' in oosterse muziek relatief gezien belangrijker is dan in westerse muziek, terwijl in westerse muziek relatief gezien eerder meer gewicht moet worden gegeven aan de harmonische consonantie van een muziekstuk. Op deze wijze kunnen verschillen in muziekculturen op een vergelijkbare manier worden verantwoord als verschillen tussen talen en kan er bestudeerd worden of er overeenkomsten zijn tussen de muziek en de taal van een bepaalde cultuur (Gilbers & Schreuder 2002). De identificatie van universele cognitieve strategieën stelt ons in staat om de structuur van taal en muziek te doorzien. Deze strategieën zijn gebaseerd op algemene welgevormdheidsregels, zoals prominentie door gewicht, domeinmarkering op basis van intonatiepatronen, melodie, pauzes, rekking, enz. ('hier begint een gedeelte, hier eindigt het'). Met behulp van deze condities worden optimale patronen in harmonie, ritme en melodie geïdentificeerd (Gilbers 2014).

De vergelijking van de relatieve belangrijkheid van deze welgevormdheidsregels per cultuur moet een antwoord geven op de vraag of er een relatie bestaat tussen de rangschikking van linguïstische regels en vergelijkbare regels in muziek in dezelfde cultuur en of die rangschikkingen verschillen van die in de taal en muziek van andere culturen. Om een voorbeeld te geven: lettergreepgewicht speelt een belangrijke rol in de Nederlandse taal (de structuur van een lettergreep speelt een belangrijke rol bij de klemtoontoekenning in woorden) en gewicht speelt ook een belangrijke rol in de bijbehorende muziekcultuur (harmonische consonantie van akkoorden is dominant in de muziek van de cultuur). In het Mandarijn Chinees, daarentegen, is lettergreepgewicht veel minder belangrijk. De lettergrepen zijn in deze taal veel minder complex dan in het Nederlands. Betekenisverschil wordt juist verkregen door toonhoogteverschillen in deze toontaal. In de muziek van de Chinese cultuur speelt gewicht ook een ondergeschikte rol: de prolongatie van de melodielijn is belangrijker dan de harmonische consonantie. Indien de rangschikking van universele welgevormdheidsregels in zowel de taal als de muziek van een bepaalde cultuur samenhangt met de taaltypologie, verschaft dat de wetenschap fundamenteel inzicht in de cognitieve mechanismes die ten grondslag liggen aan de wijze waarop mensen taal en muziek leren en structureren (universele welgevormdheidsregels) en fundamenteel inzicht in de mogelijke variatie in taal en muziek van verschillende culturen (de rangschikking van deze regels).

Referenties

Gilbers, D. (2014). "In search of the optimal hit record". In: J. Hoeksema, & D. Gilbers (eds.). *Black Book: A Festschrift in honor of Frans Zwarts*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, p. 125-145. Online raadpleegbaar op: www.let.rug.nl/~hoeksema/gilbers.pdf.

Gilbers, D. & M. Schreuder (2002). "Language and music in Optimality Theory". In: *Ms. Rutgers Optimality Archive*, 571-0103.

Lerdahl, F. & R. Jackendoff (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Massachusetts/London: The MIT Press.

Liberman, M. (1975). *The Intonational System of English*. New York/London: Garland Publishing, Inc.

Patel, A. (2008). *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press.

Perlman, M. & C.L. Krumhansl (1996). "An experimental study of internal interval standards in Javanese and Western musicians". In: *Music Perception*, 14 (2), p. 95-116.

Prince, A. & P. Smolensky (1993). "Optimality Theory: constraint interaction in generative grammar". In: *Ms. Rutgers Optimality Archive*. Online raadpleegbaar op: http://roa.rutgers.edu/files/537-0802/537-0802-PRINCE-0-0.PDF.

Ronde 2

Jimmy van Rijt
Fontys Lerarenopleiding Nederlands, Sittard / Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: j.vanrijt@fontys.nl
j.vanrijt@let.ru.nl

Als je een hek groen verft, ís het uiteindelijk ook groen: de bepaling van gesteldheid op basis van het concept 'predicatie'

1. Inleiding

In het talenonderwijs over de hele wereld speelt grammatica een grote rol: docenten vinden het overwegend belangrijk (Borg 2003) en er wordt veel tijd aan besteed (Gartland & Smolkin 2015). Maar hoewel grammaticaonderwijs ook in het Nederlandse taalgebied zo veel gegeven wordt, is het tegelijkertijd een van de grootste

uitdagingen voor docenten. Vaak worstelen ze zelf met de abstracte inhoud en overschatten ze hun eigen kennis (Sangster, Anderson & O'Hara 2013), wat weer tot gevolg heeft dat de bijbehorende didactiek veelal verstoken blijft van inzicht en in de plaats daarvan gedomineerd wordt door ezelsbruggetjes (Coppen 2009). Een van de grootste moeilijkheden in het grammaticaonderwijs in de Nederlandse context is 'de bepaling van gesteldheid'. In een blog schrijf de Taalprof (2006) daarover: "Er zijn veel grammaticale termen waarmee je mensen snel de stuipen op het lijf kunt jagen. Sommigen lopen al gillend weg bij het horen van de term naamwoordelijk gezegde, en zelfs de meest geharde grammaticatijgers kunnen bij de term voornaamwoordelijk bijwoord een lichte huivering niet onderdrukken. Maar ze gaan allemaal voor de bijl bij de bepaling van gesteldheid".

Leerlingen vinden de bepaling van gesteldheid overwegend lastig te herkennen en docenten hebben vaak moeite met een adequate uitleg. Dat is deels te verklaren uit het feit dat Nederlandse grammatica's, zoals de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (ANS) (Haeseryn et al. 1997), de grammatica van Van den Toorn (1984) of die van Klooster (2001) de bepaling van gesteldheid altijd in grofweg de volgende driedeling presenteren:

1. bepaling van gesteldheid tijdens de handeling (ook wel *predicatieve toevoeging* genoemd), met daarbij voorbeelden als *Hongerig kwam Tim binnen*;
2. bepaling van gesteldheid volgens de handeling, met daarbij voorbeelden als *Hij vindt Marianne aardig*;
3. bepaling van gesteldheid ten gevolge van de handeling (ook wel *resultatieve werkwoordbepaling* genoemd), met daarbij voorbeelden als *Jan verfde het hekje groen*[1].

De *ANS* (1997: 1183) maakt hierbij terecht de opmerking dat de bepaling van gesteldheid een eenheid veronderstelt die er niet is – iets wat duidelijk wordt uit de drie hiervoor genoemde subtypen, die allemaal anders van aard zijn. Het is deze schijnbare eenheid die obstakels opwerpt voor een effectieve didactiek.

In diverse publicaties (Coppen 2010; Hulshof 2013; Fontich 2016; Van Rijt & Coppen, te verschijnen) wordt gesteld of gesuggereerd dat grammaticaonderwijs sterk zou kunnen verbeteren door een conceptuele benadering. Dat wil zeggen dat grammaticale termen beter begrepen én uitgelegd kunnen worden als niet de term zelf, maar in eerste instantie het achterliggende concept gedidactiseerd wordt. In het geval van de bepaling van gesteldheid is het dus zaak om te bepalen met welk achterliggend concept we eigenlijk te maken hebben, en dat is 'predicatie'. Tijdens de workshop zal ik, aan de hand van concrete werkvormen, laten zien hoe dit concept van meerwaarde kan zijn bij het doorgronden en didactiseren van de bepaling van gesteldheid. In de rest van deze tekst zal ik een meer theoretische aanvliegroute nemen.

2. Predicatie

'Predicatie' is een van de conceptuele hoekstenen van de moderne taalkunde (Van Eynde 2015) en volgens taalkundig experts zou het daarnaast een van de kernconcepten voor het grammaticaonderwijs in het secundair onderwijs moeten zijn (Van Rijt & Coppen, te verschijnen).

In alle talen ter wereld kun je van een onderwerp uitdrukken of het iets ís, dan wel of het iets doet. In de basis is dat predicatie. Gaat het daarbij om *zijn*, dan spreken we van 'zijn-predicatie' of van 'een naamwoordelijk gezegde'; gaat het om *doen* dan spreken we van 'doe-predicatie' of van 'een werkwoordelijk gezegde'. In zinnen als *Ik ben blij* of *Astrid lacht hem uit* is dus sprake van respectievelijk 'is-predicatie' en 'doe-predicatie', en in de grammatica zeggen we dan dat de eerste zin een naamwoordelijk en de tweede zin een werkwoordelijk gezegde bevat. Het gezegde zou gezien kunnen worden als de basispredicatie van de zin.

Ook op andere niveaus in de zin kan een predicatief verband voorkomen. Zo kun je in plaats van *De jongen is blij* ook zeggen *De blije jongen*, en dat is wederom een predicatief verband, maar dan binnen het zinsdeel. Ook wat in de traditionele zinsontleding bekend staat als de 'bijvoeglijke bepaling' is in de kern dus eigenlijk iets predicatiefs.

Tot slot is het ook nog mogelijk om predicaten op andere plaatsen in de zinsconstructie in te bedden. Soms gaat dat heel simpel door een los predicaat aan de zin toe te voegen: *Astrid lacht hem uit* kan op die manier bijvoorbeeld worden *Astrid lacht hem knipogend uit*, waarbij het naar alle waarschijnlijkheid Astrid is die knipoogt terwijl ze iemand uitlacht. Hier wordt dus een extra predicaat aan de zin toegevoegd door middel van een bepaling van gesteldheid van het eerste type, die ook wel eens een vrije predicatieve toevoeging genoemd wordt, omdat dit predicaat niet opgeroepen wordt door een ander element. In plaats daarvan kan het er redelijk vrij bij gezet worden. In sommige gevallen worden er ook op een minder vrijblijvende manier predicaten toegevoegd aan de zin. Zo kan het basispredicaat in de zin *Ik ben blij* ook als basis dienen voor een constructie waarin je wilt uitdrukken dat jij blij wordt door iemands toedoen. Je zou dan bijvoorbeeld kunnen zeggen: *Brenda maakt mij blij*. Wat gebeurt er dan? Het primaire predicaat in deze zin is natuurlijk het onderwerp, *Brenda*, dat een doe-predicatie aangaat met het gezegde, *maakt*. We gebruiken hier een bepaling van gesteldheid van het tweede type (een bepaling van gesteldheid volgens de handeling) om een tweede predicaat in te bouwen. Dat tweede predicaat is een noodzakelijke aanvulling bij *maken* (in taalkundige termen: het is een complement), dat op zichzelf ook weer bestaat uit een onderwerp en een predicaat. [*mij blij*] betekent eigenlijk *ik ben blij*, dat ons beginzinnetje was. Het enige verschil is dat het predicaat in het ene geval primair is, en in het andere geval meer ingebed en dus secundair. Bijgevolg heeft de

constructie dan ook geen koppelwerkwoord meer nodig. In *Ik ben blij* is dat wel het geval; in het ingebedde predicaat zou dat leiden tot ongrammaticaliteit: **Brenda maakt mij is blij*. Merk ook op dat *ik* verandert in *mij* door die inbedding.

Ook het derde type bepaling van gesteldheid is een vorm van predicatie, maar dan eentje waarin het gevolg van een handeling wordt aangeduid door het predicaat. In zinnen als *Jan verfde het hekje groen* is er sprake van een primair predicaat, namelijk *Jan verfde*, en van een secundair predicaat, *[het hekje groen]*, waarbij ook hier geldt dat je dit secundaire predicaat kunt herleiden tot het oorspronkelijke primaire predicaat: [het hekje groen] = *het hekje is groen*.
De gelijkenis tussen de bepaling van gesteldheid en het naamwoordelijk deel is voor al deze typen bepalingen van gesteldheid dan ook evident.

Kortom: de bepaling van gesteldheid zou sterk kunnen profiteren van een meer conceptuele benadering, waarin predicatie een sleutelrol vervult. De kern van het inzicht daarbij is dat gezegdes, bijvoeglijke bepalingen en ook bepalingen van gesteldheid niets meer zijn dan uitingen van eenzelfde fenomeen. Als je een hek groen verft, ís het uiteindelijk namelijk ook groen.

Referenties

Borg, S. (2003). "Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review". In: *Language Awareness*, 12 (2), p. 96-108.

Coppen, P.A. (2009). 'Leren tasten in het duister'. [Inaugurele rede]. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Coppen, P.A. (2010). "Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over?". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 174-182.

Eynde, F. van (2015). *Predicative constructions. From the Fregean to a Montagovian Treatment*. California: CSLI publications.

Fontich, X. (2016). "L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus". In: *Language and Linguistics Compass*, 10 (5), p. 238-254.

Gartland, L. & B. Smolkin (2015). "The histories and mysteries of grammar instruction". In: *The Reading Teacher*, 69 (4), p. 391-399.

Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Tweede, geheel herziene druk. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn.

Hulshof, H. (2013). 'Onderzoek naar taalkundeonderwijs: geloof en empirie'. In: T.

Janssen & T. van Strien (eds.). *Neerlandistiek in beeld*. Amsterdam: Stichting neerlandistiek VU, p. 263-272.

Klooster, W. (2001). *Grammatica van het hedendaags Nederlands. Een volledig overzicht*. Den Haag: SDU.

Rijt, J. van & P.A. Coppen (te verschijnen). "Bridging the Gap between Linguistic Theory and L1 Grammar Education. Experts' views on the Conceptual Basis for Linguistics and Grammar Education". Te verschijnen in *Language Awareness.*

Sangster, P., C. Anderson & P. O'Hara (2013). "Perceived and actual levels of knowledge about language amongst primary and secondary student teachers: do they know what they think they know?". In: *Language Awareness*, 22 (4), p. 293-319.

Taalprof (2006)). "Wie is er bang voor de bepaling van gesteldheid?". [Blogpost, 13 november 2006]. Online raadpleegbaar op: http://taalprof.blogspot.nl/2006/11/wie-is-er-bang-voor-de-bepaling-van.html.

Toorn, M.C. van den (1984). *Nederlandse grammatica*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Noot

[1] Waarbij opgemerkt kan worden dat in de voorbeeldzinnetjes van grammaticaboeken en methodes Nederlands maar heel weinig variatie voorkomt in het illustreren van de verschillende typen bepalingen van gesteldheid. In de voorbeeldzinnetjes komen mensen verdacht vaak hongerig binnen en er worden ook vrijwel altijd hekjes groen geverfd.

Ronde 3

Dominiek Sandra
Universiteit van Antwerpen
Contact: dominiek.sandra@uantwerpen.be

Determinanten van d/t-fouten bij universiteitsstudenten

1. Inleiding

Samen met diverse medewerkers heb ik in vorig onderzoek de systematiek onderzocht achter d/t-fouten op homofone (gelijkklinkende) werkwoordsvormen (bijvoorbeeld:

word/wordt, *gebeurt/gebeurd*). Onze experimenten hebben het belang van twee factoren aan het licht gebracht. Ten eerste komen homofoonintrusies vaker voor als het werkgeheugen overbelast is (bijvoorbeeld: tijdens snel schrijven) of als de werkwoordsvorm door een aantal woorden van het onderwerp gescheiden is. Ten tweede worden zulke d/t-fouten niet *at random* gemaakt. De meeste homofoonintrusies zijn fouten waarbij de hoogstfrequente vorm de (correcte) laagstfrequente vorm verdringt. We hebben dat 'het effect van homofoondominantie' genoemd. Blijkbaar leidt een te hoge belasting van het werkgeheugen ertoe dat de spellingregel niet tijdig kan worden toegepast en dat de snelst beschikbare vorm van de werkwoordhomofoon dan wordt opgeschreven, namelijk de vorm met de hoogste frequentie. Dat suggereert dat zelfs vervoegde vormen in het mentale lexicon zijn opgeslagen, net als woorden waarvan de spelling gememoriseerd moet worden (bijvoorbeeld: *parallellogram*).

Dit onderzoek richt zich niet op de systematiek binnen d/t-fouten, maar op factoren die het aantal d/t-fouten van spellers zouden kunnen beïnvloeden. In dit experiment ligt de focus op (a) de studierichting aan de universiteit en (b) het geslacht van de proefpersoon. Om die factoren te bestuderen, hebben we ons gericht op studenten in hun tweede bachelorjaar.

2. Hypothesen

We stelden twee hypothesen voorop:

- *hypothese 1*: Studenten 'Taal- en Letterkunde' die reeds in de tweede bachelor zitten, zullen alles in het werk stellen om d/t-fouten te vermijden en bijgevolg minder zulke fouten maken dan studenten in niet-taalgerichte opleidingen.
- *hypothese 2*: Meisjes zullen minder fouten maken dan jongens. Die hypothese volgt uit meerdere vaststellingen dat meisjes normbewuster zijn dan jongens (Trudgill 1983).

3. Proefpersonen

De proefpersonen waren 598 studenten, verdeeld over de richtingen 'Taal- en Letterkunde', 'Architectuur', 'Biologische Wetenschappen', 'Geschiedenis', 'Politieke wetenschappen' en 'Rechten'. Omdat de testafnames mogelijk werden gemaakt door de medewerking van bereidwillige docenten aan de universiteiten van Antwerpen, Leuven en Gent, was het onmogelijk om ervoor te zorgen dat er evenveel studenten getest werden in alle 12 combinaties van de factoren 'Studierichting' (6) en 'Geslacht' (2). De gebruikte statistische toets houdt rekening met dit zogenaamde 'ongebalanceerde' onderzoeksopzet.

4. Materiaal en procedure

De proefpersonen kregen een reeks van 76 zinnen, met twee ontbrekende woorden per zin; een zogenaamd 'gatendictee'. Terwijl het dictee tegen een relatief hoog tempo werd voorgelezen, moesten ze de ontbrekende woorden invullen. In 28 zinnen kwam een homofone werkwoordsvorm voor. Die vorm was afgeleid van een werkwoord met homofonen in de eerste en derde persoon enkelvoud, onvoltooid tegenwoordige tijd (verder: OTT1 en OTT3), zoals *worden* (*word/wordt*). Voor de helft van de werkwoorden was de d-vorm de hoogstfrequente homofoon (D-dominante werkwoorden); voor de andere helft was dat de dt-vorm (DT-dominante werkwoorden). Proefpersonen kregen slechts één van beide vormen aangeboden. Voor beide types dominantie was dat voor de ene helft van de werkwoorden de OTT1-vorm en voor de andere helft de OTT3-vorm. Er werden twee varianten van het dictee opgesteld, zodat elke OTT1-vorm in de ene variant vervangen werd door de OTT3-vorm in de andere variant (het onderwerp 'ik' werd dan 'hij') en vice versa. Op die manier waren er observaties voor de twee homofonen van elk werkwoord.

In de 28 kritische zinnen stonden vier woorden tussen het onderwerp en de erop volgende werkwoordhomofoon (belasting werkgeheugen). Eerder in de zin stond altijd een moeilijk onthoudwoord (bijvoorbeeld: *eczeem*) of regelwoord (vier categorieën: 'meervouden', 'verkleinwoorden', 'hoofdletterwoorden' en 'samenstellingen met een doffe 'e' tussen de twee onderdelen'). Het doel was om de aandacht zoveel mogelijk van de werkwoordsvormen af te leiden. Datzelfde doel werd ook gediend door de 48 overige zinnen (afleiders), waarin twee moeilijk te spellen woorden voorkwamen van de voornoemde vijf types. Het dictee werd voorgelezen tegen een hoog dicteertempo, dat toch nog voldoende goed te volgen was. Het werd vooraf opgenomen, opdat het dicteertempo constant zou zijn over deelnemers.

5. Resultaten

De spelling van een homofone werkwoordsvorm werd enkel fout gerekend als de verkeerde homofoon gespeld werd (bijvoorbeeld: *ik vint* was geen fout). De spelling van niet-cruciale letters speelde geen rol (bijvoorbeeld: *hij begelijdt* was geen fout). We waren immers enkel geïnteresseerd in de spelling van de eindletter van de stam en het suffix. Statistische analyses (*generalized linear mixed model analyses*) van de gegevens brachten de volgende effecten aan het licht:

- Er was een sterk significant effect van 'Geslacht': meisjes maakten significant minder d/t-fouten dan jongens ($p = .007$).
- Er was een sterk significant effect van 'Studierichting': studenten in de richting 'Taal- en Letterkunde' maakten minder d/t-fouten dan studenten in elk van de andere vijf richtingen (alle p's $\leq .01$).

Bijkomende analyses brachten echter aan het licht dat zowel het effect van 'Geslacht' als het effect van 'Studierichting' toe te schrijven waren aan de meisjes in de richting 'Taal- en Letterkunde'. In aparte analyses van de gegevens van de jongens en de meisjes bleek dat de richting 'Taal- en Letterkunde' het enkel in de groep meisjes beter deed dan de andere richtingen (jongens: alle p's > .25; meisjes: vier p's ≤ .01, één p = .07). Bovendien verdween het effect van 'Geslacht' als de richting 'Taal- en Letterkunde' niet in de gegevens werd opgenomen (p = .11).

De focus van deze studie lag niet op het effect van homofoondominantie. Omdat dat effect nog niet bij universiteitsstudenten onderzocht was, werd toch nagegaan of dat patroon in de fouten aanwezig was. Het effect bleek erg significant (p < .0001), ook in aparte analyses van de data van de jongens en de meisjes (beide p's < .0001). Voor DT-dominante werkwoorden werden significant meer fouten gemaakt in OTT1 dan in OTT3. Voor D-dominante werkwoorden was er geen significant verschil tussen die twee types.

Tot slot bleek dat werkwoordfouten een opvallend profiel vertoonden. De fouten tegen de andere vier types regelwoorden vormden een normaalverdeling. Dat was niet het geval bij werkwoordhomofonen. De frequentste score was 0 fouten (ongeveer 50% van alle proefpersonen), terwijl almaar minder proefpersonen hogere foutscores behaalden. Uitzonderingen maakten meer dan 10 fouten op de 28 vormen (maximaal 16 fouten).

6. Discussie

In deze studie over d/t-fouten op homofone werkwoordvormen lag de klemtoon niet op factoren die het patroon binnen die fouten verklaren, maar op twee factoren die het aantal fouten beïnvloeden: 'Studierichting' en 'Geslacht'. We vonden noch een globaal effect van 'Studierichting', noch een globaal effect van 'Geslacht'. Uit de analyses bleek dat enkel meisjes in de richting 'Taal- en Letterkunde' significant minder fouten maken dan alle andere groepen proefpersonen. Meisjes blijken zich dus meer te conformeren aan de spellingnormen, maar enkel als ze 'Taal- en Letterkunde' studeren. Dat is begrijpelijk: een vooropgestelde regel wordt enkel als norm gepercipieerd als die voldoende belangrijk is voor het individu om goed te kunnen functioneren binnen een bepaalde groep. Ons resultaat ondersteunt eerdere bevindingen dat meisjes zich normbewuster gedragen dan jongens (Trudgill 1983).

Tot dusver hadden we het effect van homofoondominantie enkel in de laatste graad van de middelbare school bestudeerd. Uit deze studie blijkt dat het effect zich ook voordoet in de tweede bachelor aan de universiteit, met andere woorden: bij zeer geoefende schrijvers. Ook Verhaert, Danckaert & Sandra (2016) stelden vast dat het

schrijfniveau van de proefpersonen geen impact heeft op het effect van homofoondominantie. Dat effect verschilde niet significant tussen leerlingen in het algemeen secundair, technisch secundair en beroepssecundair onderwijs, ook al verschilden de foutenaantallen in die drie groepen aanzienlijk.

Het is voorlopig onduidelijk waarom het effect van homofoondominantie zich enkel bij DT-dominante werkwoorden voordeed. Dat resultaat blijkt nochtans vrij systematisch op te treden in de groep werkwoorden waarvan de stam op 'd' eindigt (met homofonen in OTT1 en OTT3). Eén van mijn doctoraatsstudenten (Verhaert 2016) vond precies hetzelfde effect bij een groep leerlingen uit de derde graad van de middelbare school, met dezelfde werkwoorden (maar met andere zinnen). Zelfs in onze eerste studie over het effect van homofoondominantie (Sandra, Frisson & Daems 1999) was het effect veel sterker in de groep DT-dominante werkwoorden dan in de groep D-dominante werkwoorden.

Tot slot blijkt dat de spelling van werkwoordsvormen zich duidelijk onderscheidt van de spelling van andere regelwoorden. De foutenaantallen vormen geen normaalverdeling. Hoewel dit veroorzaakt kan zijn door de hogere moeilijkheidsgraad van de vier types regelwoorden (of de specifieke woorden die voor die categorieën gebruikt werden), kan het er ook op wijzen dat (geoefende) schrijvers de d/t-regels in veel hogere mate beheersen dan vaak beweerd wordt.

Referenties

Sandra, D., S. Frisson & F. Daems (1999). "Why simple verb forms can be so difficult to spell: the influence of homophone frequency and distanced in Dutch". In: *Brain and Language*, 68, p. 277-283.

Trudgill, P. (1983). *On dialect. Social and geographical perspectives.* Oxford: Blackwell.

Verhaert, N. (2016). *Rules or regularities? The homophone dominance effect in spelling and reading regular Dutch verb forms.* [Ongepubliceerd proefschrift]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Verhaert, N., E. Danckaert & D. Sandra (2016). "The dual role of homophone dominance: why homophone intrusions on regular verb forms so often go unnoticed". In: *Mental Lexicon*, 11, p. 1-25.

Ronde 4

Lars Bernaerts, Veerle Uyttersprot & Kornee van der Haven
Universiteit Gent
Contact: lars.bernaerts@ugent.be
Veerle.Uyttersprot@UGent.be
Cornelis.vanderHaven@UGent.be

Literatuur, een zaak van belang

De vraag naar de waarde van literatuur en literatuuronderwijs is er een die we telkens opnieuw moeten durven stellen en waarop elke tijd zijn eigen antwoord moet formuleren. Sterker nog, het belang van literatuur is in wezen niet vast te pinnen, omdat het evolueert en divers is. Literatuur heeft immers tal van functies: een gedicht kan troostend werken voor auteur en lezer (Vondels 'Uitvaert van mijn Dochterken' is een voorbeeld), een roman kan aanzetten tot ethische reflectie (Mulisch' *De aanslag*) of tot empathie met anderen (met de Javaan, bijvoorbeeld, in het geval van *Max Havelaar*).

Het belang van literatuur is in onze presentatie verbonden met haar statuut als vorm van kennis. Terwijl het meer voor de hand ligt om literatuuronderwijs met vaardigheden en attitudes te associëren, mogen we immers niet vergeten dat literaire teksten kennis vereisen én mogelijk maken. Die kennis is van een andere aard dan de wetenschappelijke verklaringen waarmee leerlingen in de lessen fysica kennismaken of de historische verbanden uit de lessen geschiedenis of de wijsgerige stellingen uit de lessen filosofie. De kennis die literatuur mogelijk maakt, ontstaat door ervaring, verbeelding en inleving. Door haar kenmerkende complexiteit van verbeelding en talige creativiteit staat literatuur in een gelaagde dialoog met de omringende historische werkelijkheid.

Als kennisvorm doet literatuur dus niet onder voor andere vakken. De presentatie wil die abstracte opvatting over literatuur als kennisvorm concreet en zelfs toepasbaar maken voor het literatuuronderwijs. Met het oog daarop komen drie werken uit de Nederlandse literatuurgeschiedenis aan bod die kennis voortbrengen door complexiteit en verbeelding. We bespreken achtereenvolgens *Renout van Montalbaen* (middeleeuwen), Bredero's *Spaanschen Brabander* (vroegmoderne tijd) en Ilja Leonard Pfeijffers *La Superba* (hedendaagse periode). In die drie werken vinden we een onderwerp terug dat vandaag hoogst actueel is en een grote maatschappelijke impact heeft: vluchtelingen en migratie. Wat de drie werken elk op hun eigen manier beleefbaar – en dus als kennis – toegankelijk maken, zoals we willen betogen, is de veelkantigheid van die thematiek.

In *Renout van Montalbaen* (eerste helft 13de eeuw), een roman die thuishoort in de verhalencycli rond Karel de Grote, zijn de vier zoons van Aymon van Dordogne verwikkeld in een jarenlange vete met hun oom, Karel, en moeten ze voortdurend op de vlucht. Als "incomelingen" in verre, vreemde landen hebben ze geen rechten en zijn ze overgeleverd aan de willekeur van de lokale vorsten. Een leven in angst en heimelijkheid is hun deel en wanneer Karel de Grote hen uiteindelijk op het spoor komt, probeert hij de broers met alle mogelijke middelen te vernietigen. De (hedendaagse) lezer wordt geconfronteerd met een vreemde, gewelddadige wereld die doordrongen is van een verregaande en in moderne ogen soms absurde trouw aan de vorst, waarin zonder veel nuance christenen tegenover moslims worden geplaatst (hoewel een hedendaags publiek zich dat laatste gegeven dan wel weer levendig kan voorstellen). Toch merkt de zorgvuldige lezer dat er ruimte is voor nuance. Er worden subtiele alternatieven naar voren geschoven voor redeloze dadendrang en trouweloosheid blijkt niet enkel een eigenschap van goddeloze heidenen. En hoe herkenbaar en bijzonder actueel klinkt niet de wanhoopskreet van een van de broers wanneer ze steeds opnieuw worden opgejaagd: "Het is een vreemt dinc dattie werelt ons es te clene" (Spijker 2005: 80); het is vreemd dat de wereld te klein is voor ons. Met andere woorden: wij horen nergens thuis, nergens is nog plaats voor ons. De grote thema's die onze dagelijkse nieuwsberichten overheersen, staan ook centraal in deze Karelroman: de vluchtelingenproblematiek, de zoektocht naar identiteit en de angst voor terreur.

Bredero is vanwege zijn *Spaanschen Brabander* (1617) wel eens beticht van xenofobie. Het blijspel gaat over de aankomst van de Brabantse 'gelukszoeker' Jerolimo in Amsterdam en het is zonneklaar dat Bredero Brabantse en Hollandse stereotypen tegen elkaar uitspeelt en de hoofdfiguur belachelijk maakt. Zoals onder meer door Van Stipriaan (1997) is vastgesteld, is het niettemin een misvatting om het stuk daarmee als 'xenofoob' te betitelen. Het stuk kan ons echter wel kennis bijbrengen over de manier waarop xenofobie ontstaat. Wordt de angst (fobie) voor het vreemde (*xénos*) niet enigszins lachwekkend in een omgeving (de stad) waarin feitelijk iedereen voor elkaar een vreemde is?
De meerstemmigheid van het toneel buit Bredero uit door elk personage in het stuk uitgebreid zijn eigen verhaal te laten vertellen. Die verhalen zijn zo verschillend dat we ons al snel beginnen af te vragen door wie of wat een diverse stedelijke gemeenschap nu eigenlijk bij elkaar gehouden wordt. In elk geval niet door "de patriotten" die Bredero opvoert, een groepje oude zeurende mannetjes die de nieuwkomers beschimpen, terwijl zij zelf in veel gevallen evengoed een migratieachtergrond blijken te hebben. Identiteit wordt op die manier een problematisch gegeven en het vroegmoderne Amsterdam als migrantenstad blijkt opvallende parallellen te vertonen met veel moderne Europese steden. De *Spaanschen Brabander* kan ons door zijn meerstemmigheid helpen om vanuit een historisch perspectief na te denken over de vraag waaruit de vrees voor het andere nu eigenlijk bestaat en in hoeverre die vrees wellicht meer met onze eigen onzekerheid te maken heeft dan met 'de Ander' op wie we die angsten projecteren.

Een dergelijke interpretatie van de *Spaanschen Brabander* brengt het stuk onverwacht dicht bij hedendaagse vraagstukken en bij de manier waarop Ilja Leonard Pfeijffers *La Superba* (2014) de thematiek behandelt. In Pfeijffers roman komt een Nederlandse schrijver, die zelf naar Genua verhuist, in contact met verschillende vormen van vlucht en migratie. De roman verweeft de verhalen van een zogenaamde luxe-immigrant onder andere met die van een bootvluchteling en met migratieverhalen uit het verleden. In Genua voelt het hoofdpersonage zich enerzijds als migrant verwant met de Afrikaanse 'gelukszoeker' en anderzijds blijft de Afrikaan 'de Ander' voor de Nederlandse protagonist. De roman ontmaskert vertrouwde scenario's van angst (bv. voor de stroom van vluchtelingen) en hoop (bv. op een beter leven in het sprookjesachtige Europa) die we met migratie verbinden. Het resultaat is ook hier een complexiteit die in staat is om tegenwicht te bieden aan de eenzijdigheid en clichés zoals we die kennen uit het publieke discours over migratie. Belangrijk is dat die complexiteit tot stand komt in de stijl en de compositie van de roman, bijvoorbeeld in wrange metaforen, zoals die van de rat voor de migrant, of in de spiegelende structuur van het geheel.

Literaire teksten zijn bij uitstek in staat om de complexiteit van een vraagstuk als dat van vlucht en migratie als kennis beschikbaar te maken, omdat ze werken met concrete verbeelding in taal. Dat tonen zowel *Renout van Montalbaen* en *Spaanschen Brabander* als *La Superba* aan. De Nederlandse literatuur van de middeleeuwen tot vandaag blijft zodoende in het onderwijs een onmisbare bron van kennis, die steeds weer actueel blijkt.

Referenties

Dorleijn, G., D. De Geest & P. Verstraeten (2017). *Literatuur.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Eagleton, T. (2012). *The Event of Literature*. New Haven/London: Yale University Press.

Lamarque, P. (2009). *The Philosophy of Literature*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Spijker, I. (red.) (2005). *De Historie vanden vier Heemskinderen.* Delta Reeks. Amsterdam: Bert Bakker.

Stipriaan, R. van (1997). 'Historische distantie in de *Spaanschen Brabander*'. In: *Nederlandse letterkunde*, 2 (1), p. 103-127.

Ronde 5

Feike Dietz & Marjo van Koppen
Universiteit Utrecht
Contact: F.M.Dietz@uu.nl
J.M.vanKoppen@uu.nl

Rappers van de Gouden Eeuw: integratie van taalkunde en historische letterkunde in het onderzoek en op school

Als we zingen of dichten, gebruiken we soms talige constructies waar de docent Nederlands een rode streep door zou zetten als hij of zij ze zou aantreffen in betogen of werkstukken van leerlingen. Met kerst zingen we over *het kindeke teer* in plaats van over *het tere kindje*. Het liedje is bovendien hopeloos inconsequent: even verderop worden de herders immers aangemoedigd om te zingen voor *het teer lammeken*. Willy Alberti zingt over zijn herinneringen aan het Amsterdam waar hij "als kind vaak speelde, / en deelde lief en leed", terwijl in het Nederlands de persoonsvorm *deelde* achteraan in de bijzin thuishoort. En herinneren we ons het Koningslied uit 2013 nog (Ewbank 2013; Grégoire 2013)? Nederland zong de kersverse koning, Willem-Alexander, toe: "De dag die je wist dat zou komen is eindelijk hier". Wim Daniëls sprak bij Pauw & Witteman zijn afschuw uit voor deze lelijke taalfout in een lied dat het ware Nederlanderschap zou moeten uitdragen.

Als we gaan zingen en rijmen, rommelen we blijkbaar maar wat aan. Ritme en rijmdwang lijken excuses om normale taalregels overboord te gooien. Of ligt de zaak toch genuanceerder?

In de voorbeelden hierboven gaat het steeds om 'taalfouten' die Nederlanders van een aantal eeuwen geleden niet als onjuistheden zouden hebben aangemerkt. De blogger, Taalprof, mengde zich in de Koningslied-discussie met een analyse van de "die je wist dat"-constructie in het verleden (Taalprof 2013): Betje Wolff en Aagje Deken schreven in de 18de eeuw bijvoorbeeld over de *gevoelens […], die ik wist, dat haar Vader zoude afkeuren* (Wolff & Deken 1785: 321). Taalkundigen hebben onderzoek gedaan naar het soort zinnen dat Willy Alberti produceert, waarbij er een zinsdeel achter de persoonsvorm terechtgekomen is. Dit type 'extrapositie' komt in het Middelnederlands nog veel voor en neemt dan langzaam af (Coussé 2009). Ook bijvoeglijke naamwoorden die achter het zelfstandig naamwoord staan – zoals bij *kindeken teer* – waren in de Middeleeuwen heel normaal, en zijn pas langzaamaan steeds ongebruikelijker geworden (Van der Horst 2008). De taalfouten van zangers blijken vormen van taalcreativiteit, met wortels in de oudere taalfasen van het Nederlands.

Dit biedt alle reden om de taalvariatie in het historische Nederland eens wat preciezer onder de loep te nemen en daarbij de vraag te stellen of die variatie samenhing met zaken als 'rijmdwang' en 'liedvorming'. In ons huidige onderzoeksproject *Taaldynamiek in de Nederlandse Gouden Eeuw* kijken wij naar een taalfase waarin de creativiteit met taal groter was dan ooit. Die Nederlandse Gouden Eeuw was een buitengewoon dynamisch tijdperk waarin vernieuwingen plaatsvonden op vele terreinen, zoals 'cultuur', 'religie', 'wetenschap' en 'handel'. Ook de taal was volop in beweging. Het Nederlands, de eenheidstaal van de nieuwe Republiek, werd in steeds meer domeinen van de samenleving gebruikt (zoals het religieuze en wetenschappelijke domein) en er werden vele pogingen ondernomen om de positie van de moedertaal te versterken en de taal te standaardiseren. Zo kwamen medewerkers aan de Statenvertaling, afkomstig uit verschillende regio's, formele taalafspraken overeen. Ook natuurlijke taalontwikkelingen hadden een impact op het Nederlands: steeds meer eigenschappen uit het Middelnederlands (bijvoorbeeld: naamval) verdwenen om plaats te maken voor nieuwe eigenschappen (zoals het gebruik van voorzetselgroepen) (zie bijvoorbeeld: Van der Sijs 2004; Van der Sijs & Willemijns 2009). Dit soort taalontwikkelingen resulteerde in veel variatie in het taalgebruik van het 17de-eeuwse Nederlands. Het taalsysteem van een 17de-eeuwer bevatte bijvoorbeeld drie manieren om uit te drukken dat vader een broek bezit: (1) *vaders broek*, (2) *de broek des vaders* en (3) *de broek van vader*. Eén auteur of één tekst kan al die opties naast en door elkaar gebruiken. Zo konden ook *kindekens teer* probleemloos naast *tere kinderen* staan, en zien we persoonsvormen het ene moment achteraan in de bijzin en even verderop in de tekst weer niet.

Ons onderzoeksproject vertrekt vanuit de hypothese dat al die variatie niet zomaar toevallig is. Zeker als we kijken naar de geschriften van gevierde auteurs als Vondel of Bredero, van wie we weten dat ze heel bewust bezig waren met de opbouw en verfraaiing van het Nederlands, is de conclusie dat 'men maar wat deed' heel onbevredigend. Wij combineren in ons project taalkundige en letterkundige analyses om beter te begrijpen welke variatie zich voordoet, waarom die zich zo voortdoet, en welke effecten die sorteert. Het taal- en letterkundige perspectief hebben we daarbij allebei nodig, omdat het Nederlands dat wordt gecreëerd enerzijds voortkomt uit het interne taalsysteem van een taalgebruiker (dat is de grammatica die hij of zij in zijn hoofd heeft) en anderzijds ook wordt beïnvloed door literair-culturele factoren (in welk genre schrijft iemand? Welke boodschap wordt beoogd? Welke stijlfiguren worden benut? Enz.).

Wat bijvoorbeeld bleek uit een analyse die Sylvia Wijsman binnen ons project uitvoerde, is dat Vondel sterk kon variëren in zijn gebruik van *zo* of *zulk*. Hij kon *zo kort een tijd* schrijven, maar ook *zo korten tijd*, *zo een korte tijd* of *een zo korte tijd*. En de mate waarin hij die variatie benutte, hing samen met zijn gebruik van het metrum en rijm: in proza koos hij vrijwel altijd voor de constructie *zo kort een tijd*, terwijl in poëzie ook de andere varianten voorkwamen (Wijsman 2016). De situatie in de 17de eeuw ver-

toont op dat punt raakvlakken met de hedendaagse situatie, zo lijkt het: wie gaat rijmen en dichten, kan zich een rijkere variatie veroorloven en de grenzen van het Nederlands opzoeken.

Tijdens onze presentatie willen we niet alleen die 17de-eeuwse taaldynamiek verder uitdiepen, maar maken we ook met de aanwezige docenten de stap van ons onderzoeksproject naar het middelbaar onderwijs. Al vaker is de wens uitgesproken om leerlingen onderzoek te laten doen naar taalvariatie (Lefebvre 2014) en het historisch Nederlands (Robben 2010). Daarnaast is inmiddels bijna iedereen overtuigd van het belang van onderwijs waarin de verschillende deelgebieden van het schoolvak aan elkaar gekoppeld worden. Vanuit die ambitie is ook eerder de vraag opgeworpen hoe taalkunde en literatuurgeschiedenis vruchtbaar aan elkaar kunnen worden gekoppeld in de les (Maas 2008). Ons onderzoeksproject biedt hiervoor aanknopingspunten. Tijdens de HSN-dagen maken we samen een begin, dat we in de komende jaren verder zullen gaan uitbouwen.

In onze verkenningstocht zal 'extrapositie' als taalverschijnsel centraal staan: het verschijnsel waarbij een zinsdeel achter de persoonsvorm in de bijzin kan komen te staan. Als je Bijbelvertalingen door de eeuwen heen naast elkaar legt, kun je goed zien hoe die vorm van extrapositie langzaam verdwijnt. In *Prediker 6* staat in historische Bijbels het extrapositiegeval *een man die God gegeven heeft rijkdom, goederen en eer*. Vanaf de Lutherse Bijbel uit 1648 wordt dat *een man die God rijkdom, goederen en eer gegeven heeft*, zoals wij dat nu 'normaal Nederlands' vinden (Biblia 1648). Maar geheel lineair loopt die ontwikkeling niet, en in de 17de eeuw kunnen verschillende varianten allebei voorkomen. Als we Bredero's liedjes in het *Tekst in Context*-deeltje *Wilhelmus en de anderen* erbij pakken, treffen we een zinnetje als *terwijl ik doe mijn klacht* (Van Gemert 2000: 63-64). Maar constructies van het type *terwijl ik mijn klacht doe* komen eveneens voor. Hoe hangt dit soort variatie samen met metrum en rijm? En is er een verschil in betekenis, effect of smaak? Als we met leerlingen gaan nadenken over de 17de-eeuwse taaldynamiek, komen we ongetwijfeld ook uit bij de vraag naar de betekenis van taalvariatie in het modern Nederlands: wordt Alberti's Amsterdam misschien éxtra op een voetstuk geplaatst als de lief en leed die er gedeeld worden op een centrale plek aan het einde van de zin staan?

Het onderzoeksproject, Language Dynamics in the Dutch Golden Age, wordt uitgevoerd aan de Universiteit Utrecht en gefinancierd door NWO (Vrije Competitie), looptijd 2016-2020. Marjo van Koppen (hoogleraar Taalvariatie) en Feike Dietz (historisch letterkundige) geven leiding aan het onderzoeksteam. Volg onze website op https://languagedynamics.wp.hum.uu.nl/.

Referenties

Boeken, artikelen en blogs

Coussé, E. (2009). "Focus, complexiteit en extrapositie. Over de veranderende woordvolgorde in het Nederlands". In: *Neerlandistiek.nl*, april, p. 1-32. Online raadpleegbaar op: http://www.eviecousse.be/publications/cousse-2009-focusextrapositie.pdf.

Gemert, L. van e.a. (2000). *Wilhelmus en de anderen. Nederlandse liedjes 1500-1700*. [Serie *Tekst in Context*]. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Grégoire, S. (2013). "Storm van kritiek op Koningslied: Dit is een ouderwetse draak. Vre-se-lijk". In: *De Volkskrant* (19 april 2013). Online raadpleegbaar op: www.volkskrant.nl/binnenland/storm-van-kritiek-op-koningslied-dit-is-een-ouderwetse-draak-vre-se-lijk~a3428453/.

Horst, J. van der (2008). *Geschiedenis van de Nederlandse syntaxis*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Lefebvre, M. (2014). "Voer je eigen taalonderzoek!". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 184-188.

Maas, W. (2008). "Geen slappe thee, maar espresso!". In: *Levende Talen Magazine*, 95 (themanummer), p. 7-9.

Robben, P. (2010). "Wetenschappelijke geschiedenis van de syntaxis spreekt leerlingen aan". In: *Levende Talen Magazine*, 97 (themanummer), p. 48-50.

Sijs, N. van der (2004). *Taal als mensenwerk. Het ontstaan van het ABN*. Den Haag; SDU.

Sijs, N. van der & R. Willemijns (2009). *Het verhaal van het Nederlands: een geschiedenis van twaalf eeuwen*. Amsterdam: Bert Bakker.

S.n. (1648). *Biblia, Dat is, De gantsche H. Schrifture, vervattende alle de Boecken des Ouden ende Nieuwen testaments.* [Lutherse Bijbelvertaling]. Amsterdam: Rieuwert Dircksz van Baardt. Online raadpleegbaar op: http://www.dbnl.org/tekst/_lut002luth01_01/_lut002luth01_01_0001.php.

Taalprof (2013). "De zin die we vermoeden dat fout is". In: *Taalprof Blogspot* (april 2013). Online raadpleegbaar op: http://taalprof.blogspot.nl/2013/04/de-zin-die-we-vermoeden-dat-fout-is.html.

Wijsman, S. (2016). *Zoo/zulcken harden proef – diachronic developments in the so/such-adjective-noun-construction. Zo and zulk in 17th-century Dutch and 21st-century Dutch.* [Masterscriptie]. Utrecht: Universiteit Utrecht. Online raadpleegbaar op: https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/338077.

Liedjes en filmpjes

- Willy Alberti: “Ik hou van jou mooi Amsterdam”. Online raadpleegbaar op: http://www.songteksten.nl/songteksten/32439/willy-alberti/ik-hou-van-jou-mooi-amsterdam.htm.
- John Ewbank: “Koningslied”. Online raadpleegbaar op: http://songteksten.net/lyric/8230/95788/john-ewbank/koningslied.html.
- Wim Daniëls over het Koningslied bij Pauw & Witteman (19 april 2013). Online raadpleegbaar op: http://taalhelden.org/bericht/de-dag-die-je-wist-dat-zou-komen.

Ronde 6

Nicoline van der Sijs (a) & Lotte Jensen (b)
(a) Meertens Instituut, Amsterdam
(b) Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: post@nicolinevdsijs.nl
L.jensen@let.ru.nl

Cultureel erfgoed de klas in

Samen met enkele collega’s uit het academisch en het middelbaar onderwijs[1] werken we aan de ontwikkeling van een website om vwo-leerlingen uit de bovenbouw kennis te laten maken met cultureel erfgoed. In het reguliere schoolprogramma is hiervoor geen ruimte, terwijl ons talige erfgoed voor alle profielen veel interessante en relevante gegevens bevat. Teksten als de eerste Nederlandse grammatica, *het Plakkaat van Verlatinghe* dat de Tachtigjarige Oorlog inluidde of het oudste Nederlandse kookboek brengen het verleden dichtbij.

Op de website willen we teksten aanbieden rond aansprekende thema’s, zoals ‘klimaatverandering’, ‘rampen’, ‘ziekte’, ‘slavernij’, ‘communicatie’, ‘toerisme’ en ‘taalverandering’. De thema’s worden zo gekozen dat ze aan meerdere wetenschapsgebieden raken en een directe relatie hebben met de leefomgeving van de leerlingen. Om de nieuwsgierigheid van de leerlingen te prikkelen, willen we ze een soort mysterie of onderzoeksvraag laten oplossen aan de hand van de gepresenteerde teksten.

Een van de thema’s die we willen aansnijden, is ‘klimaatverandering’. Als de voorspellingen kloppen, zullen we de komende tijd steeds vaker met extreem weer en grote natuurrampen te maken krijgen. De recente rampen in Bangladesh, Houston en Sint-Maarten lijken dat te bevestigen. De actualiteit brengen we in verband met de Kleine

IJstijd: de periode van de 15de tot en met de 19de eeuw, toen de temperaturen duidelijk lager waren dan de periodes ervoor en erna. We presenteren historisch bronmateriaal, waaruit de oorzaken en gevolgen van de Kleine IJstijd blijken. We vragen de leerlingen om temperatuurschommelingen in kaart te brengen op basis van bronnen over bijvoorbeeld ijsmarkten en trekschuit-uitval, en schilderijen van Avercamp en van Van der Neer. Ook presenteren we historische waarnemingen van zonnevlekken en vulkaanuitbarstingen, waaruit blijkt hoe de reductie in zonneactiviteit en de toename in vulkanisme het klimaat beïnvloeden. Ten slotte laten we zien wat de rol van de media in het verleden bij de berichtgeving rondom grote rampen was. Een terugkerend thema daarbij is de rol van politieke leiders of vorsten: hoe treden zij op na een grote ramp? Uit historische documenten kunnen we opmaken dat vorsten een actieve rol vervulden bij een ramp. Op fraaie prenten (zie: www.beeldbank.cultureelerfgoed.nl) zien we bijvoorbeeld hoe koning Willem III zich in 1861 naar het overstromingsgebied in Gelderland spoedde.

Afbeelding 1 – Gravure uit 1874, Willem III bij watersnood in januari 1861.

Vervolgens vragen we de leerlingen om deze gegevens in verband te brengen met de huidige klimaatverandering. Hoe kunnen we historische bronnen gebruiken om de huidige klimaatverandering te duiden? En welke overeenkomsten en verschillen bestaan er in het optreden van Willem III en in dat van de presidenten Bush, Obama en Trump bij rampen? Doel is om te laten zien dat historische bronnen veel relevante informatie bevatten voor het benaderen van actuele problematiek.

Een punt van aandacht is de manier waarop de oude bronnen worden gepresenteerd. Doordat het Nederlands in de loop van de tijd fors is veranderd, zijn oude teksten niet zonder meer begrijpelijk voor leerlingen. Met name betekenisveranderingen zetten lezers op het verkeerde been. In een boek uit de 17de eeuw, dat enkele turbulente scheepsreizen beschrijft[2], staat bijvoorbeeld de zin: *Middelertijdt wierd het laat in den avondt, den Kapiteyn donderde noch niet op*. Een hedendaagse lezer maakt hieruit op dat de kapitein te lang bleef plakken (in de kroeg, op bezoek). De zin betekent echter precies het tegenovergestelde: in de 17de eeuw had *opdonderen* de betekenis 'opdagen, tevoorschijn komen'.

Ook de hoogfrequente functiewoorden, zoals voornaamwoorden, voegwoorden en voorzetsels, zijn instinkers voor moderne lezers. Die menen dat er in de zin *Datmen sulcke dieven zou hangen in haar eygen deur* sprake is van vrouwelijke dieven. Dat is echter niet het geval: *haar* werd vroeger gebruikt waar we tegenwoordig *hun* zeggen.

Aan dit soort taalveranderingen willen we op de website een apart thema wijden. Dat thema kan voor leerlingen een *eyeopener* zijn: taal is geen onveranderlijk iets, maar groeit en verandert. Ook taalregels en taalnormen veranderen in de loop van de tijd. Tegenwoordig leren leerlingen bijvoorbeeld dat ze *groter dan ik* moeten schrijven en niet *groter als mij*. Maar er is ook een periode geweest dat *groter als* een geaccepteerde vorm was.

Het bestuderen van taalverandering leidt tot inzicht in hoe taalregels tot stand zijn gekomen. Een mooi voorbeeld daarvan vormen de voorzetsels *na* en *naar*. De moderne regel is dat *na* wordt gebruikt voor 'achter' ('na de les') en *naar* voor 'naartoe' en 'volgens' ('naar het klaslokaal', 'naar de wet'). Vroeger was dat niet zo: aanvankelijk bestond alleen de vorm *na*. Dat was een bijwoord met de betekenis 'dichtbij'; we kennen dat nog in een verbinding als 'het ligt mij na aan het hart'. Vervolgens werd *na* ook als voorzetsel gebruikt. In de 13de eeuw kwam in het West-Vlaams de vorm *naar* op als vergrotende trap met de betekenis 'dichterbij'. Ook dit *naar* ging men als voorzetsel gebruiken, waardoor *na* en *naar* synoniemen werden.

Vanaf eind 16de eeuw gingen taalgeleerden zich buigen over de vraag hoe het Standaardnederlands vorm moest krijgen. Ze publiceerden de eerste spellinggidsen, grammatica's en woordenboeken die tot doel hadden om de standaardtaal vast te leggen. Hun ideaal was dat iedere betekenis door een aparte taalvorm wordt uitgedrukt. Daarom stelden ze voor om de verschillende betekenissen van *na* en *naar* over de twee vormen te verdelen. De taalkundige Leupenius formuleerde in 1653 als eerste de moderne regel waarin *na* als tijdsbepaling en *naar* als richtingaanduiding wordt gebruikt. In de 18de-eeuwse schrijftaal werd die regel alom nagevolgd. In de spreektaal bleef daarentegen tot diep in de 19de eeuw *na* de belangrijkste vorm, voor alle betekenissen.

In de loop van de 20ste eeuw werd het onderscheid tussen *na* en *naar* voor steeds meer taalgebruikers onderdeel van de natuurlijke taal: ze namen het over van hun ouders en hoefden het niet meer als kunstmatige regel aan te leren. De laatste tijd vindt echter een verandering plaats in de uitspraak van de *r*: na een klinker, en vooral na een *a*, wordt de *r* steeds vaker weggelaten. Hierdoor vallen de vormen *na* en *naar* in de uitspraak weer samen tot *na*. Het gevolg is dat het aantal fouten dat leerlingen maken weer toeneemt, want ze kunnen niet meer op hun taalgevoel en op de uitspraak varen.

Door leerlingen inzicht te geven in hoe taalregels tot stand zijn gekomen, hopen we ze te brengen tot bewuste taalvaardigheid. Dit, in navolging van het Manifest 'Nederlands op school', dat in 2015 door de Meesterschapsteams Nederlands is gepresenteerd.

Het laatste deel van de presentatie gaan we in discussie met de aanwezige leraren over de opzet van de website rond cultureel erfgoed. Het bestuderen van historische grammatica's laat zien hoe bepaalde regels tot stand zijn gekomen en dat is voor het vak Nederlands van belang. Maar welke andere bronnen kunnen het beste worden opgenomen op een website rond cultureel erfgoed? Hoe kan die zo worden gevuld dat docenten in het middelbaar onderwijs er vakoverstijgend mee aan de slag kunnen? Wat is voor leerlingen een spannende en inspirerende opzet? Hoe kunnen we de teksten het beste aanbieden: in de vorm van fragmenten, al dan niet met hertaling of verklarende noten? Of geven we leerlingen de opdracht om de teksten te hertalen, om ze zo bewust te maken van taalveranderingen? Zijn er leraren die mee willen werken aan de website?

Noten

1 De groep bestaat uit dr. Roland de Bonth (Haags Montessori Lyceum), Thomas de Bruijn (Pax Christi College, Druten en Teacher in Residence RU), dr. Jeroen Dera (Docentenacademie RU), prof. dr. Erik Kwakkel (UL), dr. Lotte Jensen (RU), prof. dr. Marc van Oostendorp (RU), drs. Cefas van Rossem (Olympus College, Arnhem en RU), prof. dr. Nicoline van der Sijs (RU) en dr. Frans Snik (UL). Lotte Jensen is de penvoerder. De ontwikkeling van de website wordt mogelijk gemaakt door De Jonge Akademie-Projectbeurs.

2 *Drie aanmerkelijke en seer rampspoedige Reysen, door Italien, Griekenlandt, Lijflandt, Moscovien* van J. Struys, 1676.

Ronde 7

Johan De Caluwe
Universiteit Gent
Contact: Johan.DeCaluwe@UGent.be

De Atlas van de Nederlandse taal in een Nederlandse én Vlaamse editie. Toonbeeld van pluricentrisme of betreurenswaardige scheidingsdrang?

1. Inleiding

In mei dit jaar is de *Atlas van de Nederlandse taal* verschenen. Die is het werk van een Vlaams-Nederlands auteursteam (Fieke Van der Gucht, Johan De Caluwe, Mathilde Jansen en Nicoline van der Sijs) en is meteen in twee edities uitgebracht: een Vlaamse en een Nederlandse editie. Dat gaf de auteurs alle vrijheid om eigen accenten te leggen in de keuze van de thema's, in de uitwerking van de thema's, in de voorbeelden en in de formulering.

Is deze gang van zaken nu een toonbeeld van pluricentrisme? Bevestigen de twee edities met andere woorden de status van Vlaanderen en Nederland als autonome taalgemeenschappen, met een eigen taalgeschiedenis en een eigen spraakmakende gemeenschap? Of is hier veeleer sprake van een betreurenswaardige profilerings-, om niet te zeggen scheidingsdrang? We lichten de opzet van de Atlas toe en kijken naar de receptie van de Atlas in Nederland en Vlaanderen. En we proberen daarmee een antwoord te geven op de vraag hoe het anno 2017 gesteld is met die veelbesproken 'eenheid in verscheidenheid'.

2. De receptie

Marc van Oostendorp schreef op 10 mei 2017 een enthousiast bericht over de Atlas op *Neerlandistiek.nl* ("Was ik nog maar 17!"). Er waren een paar reacties bij dat stuk. De kritische noot kwam van Frans Daems:

"Zowel principieel als praktisch vind ik het onbegrijpelijk dat er twee versies van de Atlas van de Nederlandse taal uitgebracht worden. Hoewel er natuurlijk nationale verschillen bestaan (overigens ook regionale), zie ik niet in waarom er dan twee aparte boeken uitgebracht zouden dienen te worden. Waarom zou je als lezer niet in één enkel boek over het geheel mogen worden geïnformeerd? En praktisch, moet je dan

beide versies kopen als je het geheel wilt overzien? Of is het bestaan van twee versies vooral commercieel gedacht?"

Frans Daems kreeg bijval van een paar mensen, Vlamingen en Nederlanders, onder andere Jan Stroop en Walter Haeseryn.

Ludo Permentier gaf weerwerk:

"Mag ik dit even aanvullen, ter nuancering? Van de 60 hoofdstukken zijn er 52 identiek, soms op de voorbeelden na (bv. als opvallende plaatsnamen of persoonsnamen worden uitgelegd). Daarnaast is er in de Vlaamse editie meer aandacht voor de kwestie AN – NN/BN – tussentaal; in de Nederlandse komt Poldernederlands ter sprake. En sommige hoofdstukken over dialecten verschillen. Dus: moet je beide versies kopen? Nee, je koopt grotendeels tweemaal hetzelfde. Geeft deze 'splitsing' een signaal over de eenheid van het taalgebied? Daar zal ieder volgens zijn eigen opvattingen over oordelen. Je kunt het boek als een gemiste kans zien om die eenheid in het licht te zetten; je kunt het als een signaal zien dat het Nederlands in Vlaanderen een eigen 'verhaal' verdient."

en kreeg als antwoord:

HC (?): "Mooie nuance, Ludo, daar niet van, maar 'grotendeels (…) hetzelfde' betekent dat ik de beide versies moet kopen als ik ook wil weten wat er in de andere uitgave staat over dingen die in 'mijn' versie 'beknopter', 'summier' of helemaal niet worden behandeld. Dat 'men' (uitgever, auteurs…) in mijn plaats wil bepalen dat ik maar geen interesse heb of hoef te hebben over een aantal specifieke aspecten van de taal in het Noorden, of de Nederlander geen boodschap zal hebben aan een grondiger kijk op de taal in het Zuiden, vind ik nogal kras. Natuurlijk verdient het Nederlands in Vlaanderen een eigen verhaal, maar dat verhaal moet niet alleen voor de Vlamingen worden verteld, en mijn interesse gaat ook zeer zeker uit naar het verhaal in het Noorden. Ik vind het dus eigenlijk meer een signaal van: ieder moet zijn eigen gang maar gaan, met wat aan de andere kant gebeurt hebben we niet veel te maken en/of het is onze zaak niet. Jammer!"

Samengevat:

Waarom twee edities? Wil de uitgever ons om commerciële redenen 'dwingen' om de twee edities aan te schaffen? Hebben de auteurs een statement willen maken? Als je, zoals de overgrote meerderheid van de mensen zal doen, maar één editie koopt, dan blijf je verstoken van interessante stukken over het gebruik van het Nederlands in de andere regio.

3. Overeenkomsten en verschillen tussen beide edities van de Atlas

Als we beide edities van de Atlas vergelijken, zal het geen verbazing wekken dat er niet meer dan een paar redactionele verschillen zijn in de teksten over de spelling (geschiedenis, principes, moeilijke gevallen, enz.), het Nederlands in de wereld (hoeveel mensen spreken waar in de wereld nog Nederlands buiten Vlaanderen en Nederland?; welke van oorsprong Nederlandse woorden gebruiken ze?), de instituties voor het Nederlands (Taalunie, Meertens, INT, enz.) of het Nederlands-digitaal (welke corpora of online diensten zijn momenteel beschikbaar?).

Bij de thema's waar er grotere verschillen zijn tussen beide edities, kunnen we die verschillen onderbrengen in een achttal categorieën. Het gaat dan om de volgende aspecten, die ik in mijn lezing met de nodige voorbeelden wil illustreren:

1. In Nederland en België verschilt de status van het Nederlands, omdat er verschillende talen naast het Nederlands een status hebben als nationale taal, regionale taal, minderheidstaal, enz. (Frans en Duits in België; Fries, Limburgs, enz. in Nederland).
2. Nederland en Vlaanderen hebben een grotendeels eigen geschiedenis, ook taalgeschiedenis.
3. In Nederland en Vlaanderen voltrekken zich verschillende ontwikkelingen in de uitspraak, woordenschat, syntaxis, enz.
4. Voor één regio zijn bepaalde gegevens beschikbaar die er niet zijn voor de andere regio.
5. Vlamingen en Nederlanders hebben ten dele andere referentiekaders inzake cultuur in het algemeen en inzake media als radio en televisie in het bijzonder.
6. De auteurs gaven de voorkeur aan hun eigen uitwerking van in principe dezelfde stof.
7. Dezelfde stof is vanuit een ander perspectief (N versus Z) aangebracht.
8. In bepaalde taalgerelateerde domeinen verschilt de regelgeving in Nederland en Vlaanderen.

4. Conclusie

De bedoeling is zeker niet om via een 'artificiële' opdeling in twee edities geïnteresseerden te 'dwingen' tot aankoop van beide versies. Niet meer dan een paar mensen zullen dat ook echt gaan doen. Wat wél de bedoeling is: ruimte geven aan het team van auteurs om eigen accenten te leggen in de keuze van de stof en de uitwerking daarvan. Dat brengt de Atlas dichter bij zijn doelpubliek, wat meer mensen, zowel in Vlaanderen als in Nederland, ertoe zal aanzetten om het boek te kopen. En dat lijkt ook te gebeuren: er zijn in Vlaanderen en Nederland ondertussen meer dan 10.000 exemplaren van de Atlas verkocht.

Ik blijf daarom ten volle achter het concept van twee edities staan, maar bij een eventuele herwerking van de Atlas zou ik niet langer bepaalde (sub)thema's exclusief in één van beide edities opnemen zoals nu het geval is met de stukken over tussentaal in Vlaanderen, Poldernederlands in Nederland, het Fries in Nederland, de taalwetgeving in België, vondelingennamen in Vlaanderen of carnavalsnamen in Nederland. Alle lezers in Vlaanderen en Nederland moeten daarover kunnen lezen in hun editie. Maar we houden wel vast aan de twee edities, omdat dat de auteurs zoveel meer ruimte geeft om in te spelen op de eigen taalgeschiedenis en het eigen culturele referentiekader van beide regio's. Dat biedt de beste garantie op een groot lezerspubliek en dus op een bredere verspreiding van zo veel kennis over het Nederlands.

Ronde 8

Jan Stroop
Universiteit van Amsterdam
Contact: j.stroop@uva.nl

De onstuitbare opmars van 't Poldernederlands

"Nou je 't zegt". Dat is de reactie die ik vaak krijg als ik iemand een spraakfragment laat horen en zeg waar ie op moet letten. Als je 't weet, ga je 't horen, blijkbaar. Daarom was 't welhaast een wonder dat ik op 4 mei 1997 bij de Dodenherdenking, zonder voorkennis, een soort Nederlands hoorde dat opviel en dat ik bij die plechtigheid niet verwacht had. 't Contrast tussen de plechtigheid en 't Nederlands dat ik hoorde was verbijsterend voor mijn toenmalige oren. "Omdat taaid wel voorbaai kan gaan maar nooit is voltooid".

Toen ik er, op zoek naar een onderwerp voor een spreekbeurt, eens beter op ging letten, hoorde ik 't vaker, die *aai* voor *ei/ij*. In 't programma *'t Blauwe Licht* bijvoorbeeld en in *De Plantage* van Hanneke Groenteman. En in cabaretliedjes als 'Blaaif baai maai'. Ook de andere tweeklanken *ui* en *ou* begonnen *aa*-achtig, hoorde ik. Ik gaf 't verschijnsel een naam: *Poldernederlands.*

Maar ja, 't waren indrukken en die tellen wel in de media maar niet in de wetenschap. Gelukkig had de foneticus Vincent van Heuven te Leiden wel zin om wetenschappelijk naar de opnames van die programma's te kijken en ze te analyseren. Zijn uitkomsten deden me veel genoegen: inderdaad is er een verlaging van de tweeklanken, inderdaad doen vrouwen 't meer dan mannen en inderdaad ook de lange klinkers worden mee omlaag getrokken.

Over mijn andere aanname deed hij geen uitspraak; die ligt ook niet op zijn terrein, want die aanname heeft iets met sociologie te maken. Ik ben namelijk van mening dat die veranderende uitspraak die bij vrouwen begonnen is, alles te maken heeft met de maatschappelijke veranderingen die zich in de jaren 1960-70 voordeden en waarvan vrouwen 't meest profiteerden. Die trokken zich steeds minder aan van allerlei regels van 'wat hoort'. Zo werd ook 't klassieke ABN onbewust slachtoffer van hun gerebelleer.

Dat leidde ertoe dat de spreeksters, altijd hoogopgeleide vrouwen of studentes, de drie tweeklanken, *ei, ui* en *ou*, niet meer zo zorgvuldig articuleerden als voorheen gebruikelijk was. Gevolg was dat de aanzet van de tweeklanken met een meer open mond gesproken werden, waardoor die in de buurt van de *aa* kwam: *aai, aai* en *aau.* Niets bijzonders eigenlijk want dezelfde ontwikkeling hebben 't Duits en 't Engels ook doorgemaakt. Denk aan de uitspraak van 't Engels: *wine, house*, en 't Duits: *Wein, Haus.*

Figuur 1 – Klinkerdriehoek van het Poldernederlands.

Wat wel bijzonder en uniek is, is dat die ontwikkeling zich in 't Nederlands niet als in 't Duits en 't Engels al in de 16de en de 17de eeuw voltrokken heeft, maar pas in de jaren 60 en 70 van de vorige eeuw. Dat wil zeggen: in de Standaardtaal in wording; in een aantal Hollandse dialecten had die verlaging wel doorgezet.

Voornaamste oorzaak dat die ontwikkeling in de Standaardtaal niet plaats had, is een kwestie van taalpolitiek geweest. De grammatici en schrijvers, die zich in de 16de en 17de eeuw met de opbouw van de nieuwe standaardtaal bezighielden, keurden die *aai* in *klaain* (klein), *kaai* (kei) nadrukkelijk af. Ze vonden die *aai* plat en boers, omdat ze die hoorden in de Hollandse dialecten. Of zoals Christiaen van Heule 't in 1612 in zijn *Nederduydsche spellinge* formuleerde: "Dat nu zommige inde plaetze van *ey, hey, key, ley*, etc. stellen ende voor goed achten *ay, hay, kay, lay*, etc. mag kommen duer hare wijd-gapige uyt-sprake, die wy in ons zoo niet en bevinden: achtende ook voor bequamer, datmen de zoetigheyd altijd boven de hardigheyd plaetze geve, inzonderheyd als 't niet en strijd tegen het meerderen-deel onzer Nederlandsche uyt-sprake"[1].

Dat tegenhouden van de verlaging van de tweeklank *ei* (over verlaging van *ui* en *ou* zwijgen de grammatici) is een van de weinige gevallen van succesvol taalbeleid, want tot de jaren 60 en 70 van de vorige eeuw bleef de uitspraak onveranderd die van de klassieke ABN-tweeklanken. Pas toen zich op grote schaal maatschappelijke veranderingen voltrokken, kon de verlaging alsnog doorzetten. Opmerkelijk is dat de verschijnselen van 't Poldernederlands zich alleen voordoen in 't Nederlandse Nederlands, niet in 't Vlaamse.

Een geslaagde taalverandering blijkt twee oorzaken te hebben: een interne, die inherent is aan 't taalsysteem, bijvoorbeeld de (universele) neiging om een lange klinker of tweeklank te verlagen, en een externe, namelijk de acceptatie van de verandering.

Of de acceptatie van 't Poldernederlands een blijvend karakter heeft, is in 1999 en daarna onderzocht door de sociolinguïst Renée van Bezooijen. Ze heeft een Luistertoets opgesteld met vier soorten Nederlands, waaronder 't Poldernederlands. De anonieme geluidsfragmenten werden voorgelegd aan vier groepen luisteraars: jongere vrouwen, oudere vrouwen, jongere mannen en oudere mannen. De opdracht was de fragmenten te beoordelen in de termen: 'plat-ABN', 'afwijkend-normaal', 'ouderwets-modern', 'lelijk-mooi', 'slordig-verzorgd' en 'niets voor mij-echt iets voor mij'.

Een van de uitkomsten van 't onderzoek dat ze samen met Rob van den Berg (2001) heeft uitgevoerd, luidt: "the younger females place Polder Dutch above the Randstad accents. Again the young women are found to hold a more positive attitude towards Polder Dutch than the other listeners".

Van Bezooijen (1999) concludeert voorzichtig: "Voorlopig houden we het erop dat het Poldernederlands vooral in de Randstad onder vrouwen in opmars is, ten koste van het ABN".

Die voorspelling lijkt anno 2017 wel uitgekomen te zijn. 't Is al zo gewoon geworden, dat Poldernederlands, je hoort 't overal: bij vrouwelijke hooggeleerden, presentatoren en Zomergasten, politici, maar ook bij gewone mensen, waaronder leraren Nederlands, al dan niet gelauwerd door de Taalstaat.

Referenties

Bezooijen, R. van & R. van den Berg (2001). "Who power Polder Dutch? A perceptual-sociolinguistic study of a new variety of Dutch". In: T. van der Wouden & H. Broekhuis (eds.). *Linguistics in the Netherlands 2001*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company), p. 1-12.

Heuven, V.J. van, L. Edelman & R. van Bezooijen (2002). 'The pronunciation of /Ei/

by male and female speakers of avant-garde Dutch'. Referaat *TIN-dag*, Utrecht, 26 januari 2002.

Jacobi, I. (2009). *On variation and change in diphthongs and long vowels of spoken Dutch;* [Doctoral thesis]. Amsterdam: University of Amsterdam.

Stroop, J. (1998). *Poldernederlands; waardoor het ABN verdwijnt.* Amsterdam: Prometheus.

Interessante websites

- http://cf.hum.uva.nl/poldernederlands/index.html
- http://www.janstroop.nl/poldernederlands/

Noot

[1] In vertaling: "Dat sommigen nu in plaats van *ey, hey, key, ley*, enzovoort *ay, hay, kay, lay*, enzovoort schrijven en goed vinden, komt mogelijk door hun wijde uitspraak, die wij bij onszelf zo niet hebben waargenomen. We vinden 't ook beter is dat men 't aangename laat prevaleren boven 't harde, vooral als dat niet in strijd is met 't grootste deel van onze Nederlandse uitspraak".

Acroniemen- en begrippenlijst[1]

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 en bereiden jongeren in de eerste plaats voor op hoger onderwijs.
AVI	Analyse Van Individualiseringsnormen Systeem waarmee onder meer de technische leesvaardigheid van kinderen wordt gemeten.
basisvorming	Benaming voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs in Nederland, ongeacht of het om een vmbo-, havo- of vwo-opleiding gaat. Doel van de basisvorming is om leerlingen tussen 12 en 15 jaar een brede vorming te geven. In de basisvorming is er 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	*in Nederland:* startjaar of -jaren in het voorgezet onderwijs. De meeste scholen voor voortgezet onderwijs hebben een brugklas van één jaar. Op basis van de resultaten die de leerling in de brugklas behaalt, kiest hij daarna voor een opleiding in vmbo, havo of vwo. *in Vlaanderen:* eerste jaar van het secundair onderwijs voor leerlingen vanaf 11 jaar die geen getuigschrift basisonderwijs hebben behaald. Voor de brugklas wordt een apart kenniscurriculum 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.
ckv	culturele en kunstzinnige vorming Schoolvak dat leerlingen in contact brengt met allerlei vormen van kunst en cultuur.
CE	Centraal Examen
CED	Centrum voor Educatieve Dienstverlening Onderwijsbegeleidingsdienst die werkt aan de kwaliteitsverbetering in onderwijs en jeugdzorg.
COE	Centraal Ontwikkeld Examen
CPS	Christelijk Pedagogisch Centrum Landelijk pedagogisch centrum dat adviseert, onderzoek doet, opleidingen, conferenties en studiedagen organiseert en materialen ontwikkelt ten behoeve van professionalisering en kwaliteitsverbetering van het onderwijs in Nederland
DMT	Drie-Minuten-Toets
ECTS	European Credit Transfer System Systeem om de studiebelasting van vakken en opleidingen mee uit te drukken.
ERK	Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen
GLS	Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs
havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland waarvoor gekozen kan 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 hogescholen wordt verstrekt. Het hbo leidt op voor (midden)kaderfuncties in het bedrijfsleven, de maatschappelijke dienstverlening, de gezondheidszorg en de overheidssector.

isk	internationale schakelklas Overgangsklas voor leerlingen die het Nederlands nog niet voldoende beheersen om deel te kunnen nemen aan het reguliere, voortgezet onderwijs (vo) in Nederland. Na de schakelklas stromen leerlingen in principe door naar het vo.
kso	kunstsecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen in het secundair onderwijs. Het kso voorziet met name in een artistiek aanbod en bereidt leerlingen voor op het hoger (kunst)onderwijs.
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 de arbeidsmarkt of volgen een opleiding in het hoger onderwijs.
MOOC	Massive Online Open Course
NWO	Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek Nederlandse organisatie die zich inzet voor een sterk wetenschapsstelsel in Nederland door kwaliteit en vernieuwing in de wetenschap te bevorderen.
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development Samenwerkingsverband van 35 landen dat sociaal en economisch beleid bespreekt, bestudeert en coördineert.
OGO	Ontwikkelingsgericht onderwijs
OKAN	Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers Klas waar anderstalige nieuwkomers een jaar lang intensief Nederlands leren met als doel hun talige vaardigheden in het Nederlands op een danig niveau te brengen dat ze in staat zijn om les te volgen in het Vlaamse, reguliere onderwijs.
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.
PISA	Programme for International Student Assessment Internationaal vergelijkend peilingsonderzoek naar onder meer de leesvaardigheid van 15-jarige scholieren. Het PISA-onderzoek vindt plaats op initiatief en onder toezicht van de OECD.
pm'er	pedagogisch medewerker
po	primair onderwijs
POL	Proces Opvang Locatie
propedeuse	Benaming voor het onderwijs in algemene en inleidende vakken aan een universiteit of hogeschool, ter voorbereiding op latere, meer specialistische vakken.
Referentiekader Taal	Kader dat is vastgesteld door de Nederlandse overheid en beschrijft wat leerlingen die les volgen in het Nederlandse onderwijs moeten kennen en kunnen op het gebied van de Nederlandse taal.
ROC	regionaal opleidingscentrum Nederlandse onderwijsinstelling waar met name beroepsopleidingen worden aangeboden.
Staatsexamens NT2	Examens Nederlands als tweede taal, vooral bedoeld voor mensen die in Nederland willen werken of studeren. Programma I van het Staatsexamen NT2 evalueert de vaardigheden 'spreken', 'schrijven', 'lezen' en 'luisteren' op het niveau B1; programma II op het niveau B2.
TOD	Taalontwikkelende docent
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 tech-

	nisch-theoretisch onderwijs, dat vaak wordt aangevuld met praktijklessen. Binnen het tso zijn er enerzijds opleidingen die voorbereiden op het hoger onderwijs en anderzijds opleidingen die gericht zijn op tewerkstelling of op een zevende specialisatiejaar.
Tweede Fase	Andere benaming voor de bovenbouw van havo en vwo.
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Na de basisvorming kiest de leerling in het vmbo een leerweg. Er zijn vier leerwegen: • de theoretische leerweg: biedt in het bijzonder algemene vakken aan. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en -4 of naar havo; • de gemengde leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (4 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.
vmbo-bb	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – basisberoepsgerichte leerweg (zie: vmbo)
vmbo-kb	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – kaderberoepsgerichte leerweg (zie: vmbo)
vmbo-gl	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – gemengde leerweg (zie: vmbo)
vmbo-tl	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – theoretische leerweg (zie: vmbo)
vo	voortgezet onderwijs
VOET	vakoverschrijdende eindterm

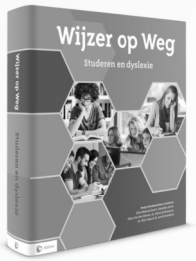
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Het vwo bereidt leerlingen voor op de universiteit.
wo	wetenschappelijk onderwijs Onderwijs voor studenten vanaf ongeveer 18 jaar dat wordt gegeven aan universiteiten. Het wo omvat zowel diepgaande theoretische studies als specialistische training voor beroepen.
YAL	Young Adult Literature

Noot

[1] Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de onderwijstermenlijst van de Nederlandse Taalunie (http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijstermenlijst/).

Abimo
iedereen mee

Wijzer op Weg
Studeren en dyslexie



Dit **wetenschappelijk programma** voor het secundair onderwijs en hoger onderwijs helpt in samenwerking met de begeleider, studenten met **dyslexie** bij het studeren. Het is geschikt voor logopedisten, (zorg)leerkrachten, psychologen en (ortho)pedagogen. Het traject bestaat uit 4 grote delen:

- **ZELFWIJZER:** inzicht bijbrengen in eigen sterke en minder sterke vaardigheden
- **TIJDWIJZER:** doelgericht werken aan timemanagement
- **STUDIEWIJZER:** doelgericht werken aan studievaardigheden
- **SCHRIJFWIJZER:** doelgericht werken aan schrijfvaardigheden

Pelckmans
denk verder

In actie!
Handige toolbox voor activerende werkvormen

- 96 actiekaartjes (in 4 verschillende kleuren)
- Kan ingezet worden van het **eerste tot het zesde jaar**
- Erg handig om te **differentiëren**
  (groepjes maken, stellingenspel spelen,
  multiple choice, hoekenwerk...)

Pelckmans Pro
denk verder

GUSTAAF C. CORNELIS

Academisch schrijven tijdens de hogere opleiding
'De pen is machtiger dan het zwaard'

Praktische gids die bachelorstudenten bijstaat in hun leerproces en gedetailleerd uitlegt wat academisch schrijven precies inhoudt.

Abimo, **Pelckmans** en **Pelckmans Pro** maken deel uit van Pelckmans uitgevers nv – Brasschaatsteenweg 308 – 2920 Kalmthout
uitgeverij@abimo.be – abimo.be - uitgeverij@pelckmans.be – pelckmans.be - uitgeverij@pelckmanspro.be – pelckmanspro.be

IMPACT
NEDERLANDS

Impact Nederlands ...
maximaal lescomfort!
Gestructureerd actueel lesmateriaal.

Vademecum ...
wie zoekt die vindt!
Voor elke graad.

Karakters
Een boeiende
leerlijn literatuur.

Ontdek alle troeven en de sneak preview op
www.plantyn.com/impactnederlands

Plantyn