32ste HSN-CONFERENTIE

Vrije Universiteit Brussel,
16 & 17 november 2018

Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m. Academisch Centrum voor Taalonderwijs (ACTO), Vrije Universiteit Brussel

32ste HSN-CONFERENTIE

Vrije Universiteit Brussel, 16 & 17 november 2018

Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m. Academisch Centrum voor Taalonderwijs (ACTO), Vrije Universiteit Brussel

Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren

SKRIBIS

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

Skribis – Mirto Print cvba-so
Industriepark-Drongen 21
9031 Gent

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

Zetwerk: Printmagazijn
Cover: Liesbeth Cuypers

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2018, XXVIII, 330 p.

ISBN 978 90 794 4434 4
D/2018/3988/57
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-32*

XV *Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies*

1 *Thematisch programmaoverzicht en beschrijving/presentaties workshops*

3 **1. Basisonderwijs**

Mirjam Snel
4 *Effectief leerkrachtgedrag in groep 3*
An Van Rompaey
6 *Mindmappen met kleuters*
Hilde Vanbrabant
10 *Fungel, en de schrijfmicrobe krijgt je beet!*
Ellen Vanantwerpen & Veerle Dejaeghere
15 *'De wereldklas', differentiëren bij anderstalige nieuwkomers*
Bart Masquillier
20 *Zin in leren! Zin in leven!*
Bieke De Fraine
22 *De achteruitgang in begrijpend lezen toegelicht vanuit het PIRLS-onderzoek*
Marieke Vanbuel
27 *Begrijpend lezen in het basisonderwijs: hoe ziet effectief leesonderwijs eruit?*

31 **2. Lerarenopleiding basisonderwijs**

Martine Geerts & Hilde Vanbrabant
32 *Digitaalkit, een online schrijfhulp voor startende leraren lager onderwijs*
Boukje Bruins, Ben Bouwhuis & Ietje Pauw
37 *'Het verhaal is aan de korte kant er mag wel meer verhaal in zitten'. Schriftelijke feedback door leraren en eerstejaars Pabostudenten op verhalen van bovenbouwleerlingen*
Freya Claes & Helena Taelman
41 *Meet Alfred. Nudging van het werkveld via sociale media*
Iris Vansteelandt, Suzanne Mol & Hilde Van Keer
44 *Beginnende leerkrachten als rolmodellen voor lezen?!*
Miriam Limpens & Erna van Koeven
47 *Praktijkgericht onderzoek naar betekenisvol leren met verhalen*
Aletta Kwant & Dory Hofstede
51 *Geletterdheidsactiviteiten in stageklassen van Pabostudenten*

Wies Boschma
55 *Geïntegreerd taalonderwijs aan de hand van eigen teksten. Over de mogelijkheden om de autonomie van toekomstige leerkrachten te versterken*
Petra Moolenaar
59 *Literatuurlessen op de Pabo en de basisschool?*

63 3. Hoger onderwijs

Bea De Pauw & Piet Van de Craen
64 *Duurzaam meertalig hoger onderwijs voor de office-expert van morgen*
Jan Bastijns & Lieve De Wachter
67 *Push of pull? Een studie van typische vragen en strategieën van tutors bij effectieve schrijfcoaching in twee academische schrijfcentra*
Anneke Smits
71 *Vakliteratuur lezen in het hbo*
Carl Boel
75 *Back to the basics: pleidooi voor een authentiek MOOC-model academische taalvaardigheid*
Fenna Swart & Cindy Kuiper
84 *Taalbewust, taalontwikkelend en taalgericht lesgeven in het hbo. Hoe doe je dat?*
Marleen Claessens
88 *Terug naar de natuur. Een poging tot onderwijs in zakelijk schrijven vanuit een authentieke drang in plaats van schoolse dwang*
Kirsten van den Heuij & Ellis Wertenbroek
91 *Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid!*
Guido Cajot & Jan Coenegrachts
95 *Oriënt – Een serious game academische woordenschat voor studenten hoger onderwijs*

99 4. Bso, mbo, vmbo

Gerd van Ael
100 *Waaier Taalgericht Vakonderwijs: taal waaiert in alle vakken*
Erna van Koeven, Floor van Renssen & Frank Schaafsma
103 *The Queen and the King. Twee boeken met levensechte verhalen uit het beroepsonderwijs*
Melissa Lurquin
107 *Een boeiend talenbeleid in een tso-/bso-school*
Erna van Koeven
111 *Lezen en schrijven in het middelbaar beroepsonderwijs. Mbo-docenten Nederlands denken na over betekenisvol, contextgericht, rijk taalonderwijs*
Ann Sofie Viaene
115 *De rol van taal(leraren) in de GIP of het profielwerkstuk*
Miryam de Hoo
118 *Mediawijs in de taalles*

121 5. literatuuronderwijs

Jordi Casteleyn
122 *Creëer je eigen poëzie-canon. Op weg naar een wetenschappelijke basis voor poëzie-didactiek*
Tim Vermoere & Fred Maenhout
126 *Van boek naar doek. De realisatie van een kortfilm en een intensieve taalstimulatie bij beroeps- en technische leerlingen*
Peter Van Damme
131 *Met een prijswinnaar aan de slag – Wil van Jeroen Olyslaegers*
Hans Goosen & Sarike Roest
137 *Praten over romanfragmenten*
Martijn Koek
142 *Een nieuwe benadering van literatuuronderwijs? Kritisch interpreteren in de literatuurles*
Wouter Haverals
143 *Oude literatuur en nieuwe media. MOOC Middelnederlands in de les*
Theo Witte
147 *De kunst van het onderwijzen. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs in zeven axioma's*
Fannie Pielage
153 *Creatief schrijven aan de hand van literaire begrippen*

159 6. Leesbevordering

Linda Vogelesang
160 *Lees- én schrijfplezier in de klas*
Margot de Wit
163 *Lezen doe je met elkaar: het groepsmondeling*
Sarah Van Tilburg
167 *Schoolbreed inzetten op leesplezier*
Marit Trioen
171 *Aarzelende lezers over de streep: met (prenten)boeken aan de slag bij jongeren*

175 7. Nederlands in een meertalige context

Rudi Janssens
176 *Taaldiversiteit en integratie, de uitdaging voor Brussel*
Lien Doomst
179 *Intensieve cursus (academisch) Nederlands voor studentvluchtelingen*
Canigia Mestdagh & Inge De Cleyn
182 *Academisch Nederlands @VUB: V-oelen, U-itleggen en B-egeleiden*
Wim Vandenbussche
187 *Taalbeleid in het hoger onderwijs*
Sterre Leufkens & Jantien Smit
188 *De moedertaal als taalkapitaal in meertalig onderwijs*
Charlotte Heremans
191 *Lees- en schrijfplezier vergroten? Gebruik een fragment uit een Wablieftboek!*

Sofie Coenen
195 Positief aan de slag met de meertalige realiteit op school
Eveline Carbone
198 Alfabetiseren van niet-gealfabetiseerde anderstalige jongeren tussen 12 en 18 jaar

299 8. Innovatie en digitale geletterdheid

Jan T'Sas
200 Meer leesplezier met e-tools?
Ann Schatteman
202 Voorleestoer – 14-jarigen onderdompelen in woord en beeld = leesbevordering met grote L
Wendy van Krimpen & Mark Zweegers
206 Blended werken in de praktijk: hoe kom je tot de ideale mix tussen werken op papier en digitaal?
Masja Mesie & Marieken Pronk
210 Video-verhalen bij viral filmpjes
Hans Dewijngaert
211 Aan de slag met Vlogboek: concrete lestips voor leesportfolio, luister- en kijkvaardigheid
Marcella Veldthuis & Pia Niemeijer
215 Mijn speelen is leeren, mijn leeren is speelen

239 9. Taalbeschouwing

Erik Blankesteijn, Tessa van Kemenade & Marieke Smit
220 Woordenschatdidactiek
Reinhild Vandekerckhove
224 "Hoe erg is da ni da wij chatten op 3m van elkaar??" Standaard en substandaard in het online taalgebruik van Vlaamse adolescenten
Karel Verhelst, Annelies Van Laere & Astrid Wijnands
228 Gedifferentieerd denken over taalkwesties in de vooreindexamenklassen
Wim Maas & Yke Meindersma
232 Zipfiles en metaforen. Het vergroten van taalbewustzijn in de les
Sigo Hoekstra, Jolieke Piët en Anneke Wurth
234 Goed gebekt: gemotiveerd en zichtbaar leren spreken in de lespraktijk
Vicky Aerts & Ria Van der Mueren
238 Moven in taal – Taalvariatie in de eerste graad
Donna van der Hulst, Josje Melis, Liesbeth Stolk-Pronk & Peter-Arno Coppen
243 Grammaticaspelletjes
Roy Dielemans
252 Taalkundig redeneren binnen de alfavakken

255 10. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Sofie de Laat
258 *Vakoverschrijdend taalonderwijs*
Ellis Wertenbroek & Roelie van der Zouwen
262 *Aan de slag met taal- en onderzoeksvaardigheden!*
Camille Welie & Pleuni Hooft van Huysduynen
267 *Gefocuste revisie in de schrijfles*
Andreas Arts & Litsa Hellings
269 *Competentiegericht evalueren*
Kim Van Ammel
274 *Begrijpend lezen bij 15-jarige leerlingen: is er een verband met leerling-, leraar- en/ of schoolgerelateerde factoren?*
Anouk ten Peze, Tanja Janssen & Gert Rijlaarsdam
277 *Het Schrijflab – Een lessenserie creatief schrijven voor leerlingen in de bovenbouw havo/vwo*
Jeroen Steenbakkers
281 *Stijlperspectieven – nieuwe lessen schrijfstijl voor midden- en bovenbouw vo*
Bart Devos
285 *Improvisatietheater spelen om spreekangst te verminderen*

289 11. Taal- en letterkunde

Kevin Absillis & Gwennie Debergh
290 *XXX*
Maarten Lemmens
292 *Exotisch Nederlands: inzichten vanuit de cognitieve semantiek*
Gert De Sutter, Stefan Grondelaers & Steven Delarue
295 *Het eeuwigdurend spagaat? De leraar Nederlands tussen taalpraktijk en taalbeleid*
Rik Vosters & Jill Puttaert
298 *Ouder Nederlands in een nieuw jasje. Recente inzichten uit de taalgeschiedenis*
Isabeau De Smet
310 *Hoe sterk zijn die 'sterke' werkwoorden eigenlijk?*
Sven Kruizinga
314 *Taalkunde in de klas*
Feike Dietz, Lucas van der Deijl & Els Stronks
317 *De LitLab Leesclub: herkennend en onderzoekend lezen in een interactieve gespreksvorm*
Hans Das
321 *Over hoe leerlingen poëzie lezen en hun poëtica's als impuls voor poëzielessen*

325 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 32ste editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 16 en 17 november 2018 in de gebouwen van de Vrije Universiteit Brussel.

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

Ik stel er ook nog prijs op iedereen te bedanken die andermaal voor het welslagen van deze 32ste editie heeft gezorgd. In de eerste plaats danken we de conferentiedeelnemers die sinds onze eerste conferentie elk jaar talrijk(er) zijn komen opdagen. Zonder hen was HSN reeds lang opgehouden te bestaan.

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

Verder wil ik de leden van de programmacommissie bedanken die deze 32ste editie hebben helpen vormgeven: Gino Bombeke, Jordi Casteleyn, Roland de Bonth, Mariëtte Hoogeveen, Jeroen Clemens, Kathleen Leemans, Mit Leuridan, Marleen Lippens, Fien Loman, Barbara Louwagie, Marieke Smit, Margreet Vriesema, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Wilma van der Westen, Goedele Vandommele, Peter van Duyvenboden, Floor van Renssen, Gerdineke van Silfhout, Sarah van Tilburg, Astrid Wijnands, Anneke Würth en Rudi Wuyts.

De Vrije Universiteit Brussel en het Academisch Centrum voor Taalonderwijs (ACTO) danken we voor de steun bij de praktische organisatie van deze conferentie.

Prof. dr. Jan Danckaert, vicerector Onderwijs- en Studentenbeleid (VUB) en prof. dr. Wim Vandenbussche, voorzitter Academisch Centrum voor Taalonderwijs (VUB) danken we voor de bereidheid om de 32ste editie van onze conferentie op een feestelijke wijze te willen openen.

Ik dank ook Steven Vanhooren voor het redactiewerk, Liesbeth Cuypers voor het kaftontwerp en SKRIBIS-Mirto Print die ons een stijlvol programmaboek bezorgt.

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

Prof. dr. André Mottart
Voorzitter Stichting HSN Onderwijs Conferenties Nederlands
Inhoudelijk en logistiek organisator HSN-32

Algemeen programmaoverzicht

HSN-32

Vrijdag 16 november 2018

10.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 12.00u	Prof. dr. Jan Danckaert, Vicerector Onderwijs- en Studentenbeleid (VUB)
	Prof. dr. Wim Vandenbussche, Voorzitter Academisch Centrum voor Taalonderwijs (ACTO) Vrije Universiteit Brussel
	Prof. dr. Hans Bennis, Algemeen Secretaris Nederlandse Taalunie
	Erhan Demirci, stand-upcomedian
12.00 – 13.00u	Lunch
13.00 – 14.00u	Ronde 1
14.00 – 15.00u	Ronde 2
15.00 – 15.30u	Koffiepauze
15.30 – 16.30u	Ronde 3
16.30 – 17.30u	Ronde 4
17.30u	Borrel

Zaterdag 17 november 2018

09.00u	Onthaal en koffie
09.30 – 10.30u	Ronde 5
10.30 – 11.30u	Ronde 6
11.30 – 12.00u	Koffiepauze met versnaperingen
12.00 – 13.00u	Ronde 7
13.00 – 14.00u	Ronde 8
14.00u	Aperitief, buffet, muzikale omlijsting door *The Friends Combo*

Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies

Vrijdag 16 november 2018

Ronde 1 (13.00 – 14.00 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Snel	Basisonderwijs	4
Geerts & Vanbrabant	Lerarenopleiding basisonderwijs	32
De Pauw & Van de Craen	Hoger onderwijs	64
van Ael	Bso, mbo, vmbo	100
Casteleyn	Literatuuronderwijs	122
Vogelesang	Leesbevordering	160
Janssens	Nederlands in meertalige context	176
T'Sas	Innovatie en digitale geletterdheid	200
Blankesteijn, van Kemenade & Smit	Taalbeschouwing	220
de Laat	Taalvaardigheid	258
Absillis & Debergh	Taal- en letterkunde	290

Ronde 2 (14.00 – 15.00 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Van Rompaey	Basisonderwijs	6
Bruins, Bouwhuis & Pauw	Lerarenopleiding basisonderwijs	37
Bastijns & De Wachter	Hoger onderwijs	67
van Koeven, van Renssen & Schaafsma	Bso, mbo, vmbo	103
Vermoere & Maenhout	Literatuuronderwijs	126
de Wit	Leesbevordering	163
Doomst	Nederlands in meertalige context	179
Schatteman	Innovatie en digitale geletterdheid	202
Vandekerckhove	Taalbeschouwing	224
Wertenbroek & van der Zouwen	Taalvaardigheid	262
Lemmens	Taal- en letterkunde	292

Ronde 3 (15.30 – 16.30 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Vanbrabant	Basisonderwijs	10
Claes & Taelman	Lerarenopleiding basisonderwijs	41
Smits	Hoger onderwijs	71
Lurquin	Bso, mbo, vmbo	107
Van Damme	Literatuuronderwijs	131
Van Tilburg	Leesbevordering	167
Mestdagh & De Cleyn	Nederlands in meertalige context	182
van Krimpen & Zweegers	Innovatie en digitale geletterdheid	206
Verhelst, Van Laere & Wijnands	Taalbeschouwing	228
Welie & Hooft van Huysduynen	Taalvaardigheid	267
De Sutter, Grondelaers & Delarue	Taal- en letterkunde	295

Ronde 4 (16.30 – 17.30 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Vanantwerpen & Dejaeghere	Basisonderwijs	15
Vansteelandt, Mol & Van Keer	Lerarenopleiding basisonderwijs	44
Boel	Hoger onderwijs	75
van Koeven	Bso, mbo, vmbo	111
Goosen & Roest	Literatuuronderwijs	137
Trioen	Leesbevordering	171
Vandenbussche	Nederlands in meertalige context	187
Maas & Meindersma	Taalbeschouwing	232
Arts & Hellings	Taalvaardigheid	269
Vosters & Puttaert	Taal- en letterkunde	298

Zaterdag 19 november 2016

Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Limpens & van Koeven	Lerarenopleiding basisonderwijs	47
Swart & Kuiper	Hoger onderwijs	84
Koek	Literatuuronderwijs	142
Leufkens & Smit	Nederlands in meertalige context	188
Mesie & Pronk	Innovatie en digitale geletterdheid	210
Hoekstra, Piët & Wurth	Taalbeschouwing	234
Van Ammel	Taalvaardigheid	274
De Smet	Taal- en letterkunde	310

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Masquillier	Basisonderwijs	20
Kwant & Hofstede	Lerarenopleiding basisonderwijs	51
Claessens	Hoger onderwijs	88
Viaene	Bso, mbo, vmbo	115
Haverals	Literatuuronderwijs	143
Heremans	Nederlands in meertalige context	191
Dewijngaert	Innovatie en digitale geletterdheid	211
Aerts & van der Mueren	Taalbeschouwing	238
ten Peze, Janssen & Rijlaarsdam	Taalvaardigheid	277
Kruizinga	Taal- en letterkunde	314

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
De Fraine	Basisonderwijs	22
Boschma	Lerarenopleiding basisonderwijs	55
van den Heuij & Wertenbroek	Hoger onderwijs	91
de Hoo	Bso, mbo, vmbo	118
Witte	Literatuuronderwijs	147
Coenen	Nederlands in meertalige context	195
Veldthuis & Niemeijer	Innovatie en digitale geletterdheid	215
van der Hulst, Melis e.a.	Taalbeschouwing	243
Steenbakkers	Taalvaardigheid	281
Dietz, van der Deijl & Stronks	Taal- en letterkunde	317

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Vanbuel	Basisonderwijs	26
Moolenaar	Lerarenopleiding basisonderwijs	59
Cajot & Coenegrachts	Hoger onderwijs	95
Stojakovic	Bso, mbo, vmbo	118
Pielage	Literatuuronderwijs	153
Carbone	Nederlands in meertalige context	198
Dielemans	Taalbeschouwing	252
Devos	Taalvaardigheid	285
Das	Taal- en letterkunde	321

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Fien Loman (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)
Mariëtte Hoogeveen (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

Ronde 1

Mirjam Snel
Hogeschool Utrecht, HU Pabo
Contact: Mirjam.Snel@hu.nl

Effectief leerkrachtgedrag in groep 3

1. Inleiding

Een belangrijke taak van de leerkracht in groep 3 is ervoor zorgen dat de leerlingen leren lezen. De vraag is alleen hoe die leerkracht dat het beste kan doen. Houtveen & Brokamp (2018) geven in het boek *Doelgericht werken aan opbrengsten* antwoord op deze vraag. Kort samengevat gaat het erom dat de leerkracht kwalitatieve leesinstructie geeft en daarbij gebruikmaakt van 'het meerlagenmodel'. Dat hij het zelfvertrouwen bij de kinderen stimuleert, effectief gebruikmaakt van de tijd en werkt volgens de evaluatiecyclus om de vorderingen van de leerlingen te monitoren en interventies te plegen.

2. Kwalitatieve leesinstructie

In groep 3 leren de kinderen het alfabetische principe, waardoor ze in staat zijn om bekende woorden accuraat en automatisch te herkennen, en nieuwe woorden te decoderen. Kenmerkend voor de leesinstructie waarin het alfabetische principe wordt aangeleerd, is de directe instructie. Naast instructie van het alfabetische principe moeten kinderen hun kennis van het lezen ook verankeren. Op basis van de hierboven genoemde doelstellingen is een blokkenmodel ontwikkeld dat het kerncurriculum voor groep 3 vormt (Houtveen, Brokamp & Smits 2012). Dat blokkenmodel bestaat uit zes activiteiten die dagelijks uitgevoerd zouden moeten worden:

1. het verkennen van letters en klanken, de leeshandeling en spelling;
2. ondersteund lezen;
3. duolezen;
4. zelfstandig lezen;
5. creatief schrijven;
6. luisteren (voorlezen).

Het blokkenmodel is ontwikkeld om tegemoet te komen aan de behoefte aan instructie en oefening van de meerderheid van de leerlingen (laag 1 = 80% van de leerlingen).

De andere 20% van de leerlingen (laag 2) heeft aanvullende ondersteuning nodig. Een klein percentage van de leerlingen dat extra ondersteuning krijgt, zal naar verwachting hier toch nog niet genoeg aan hebben (laag 3 = 3 tot 5 %van de leerlingen). Die leerlingen hebben instructie nodig die meer expliciet en meer intensief is, en die speciaal ontwikkeld is om tegemoet te komen aan hun individuele behoeften. Doelen van dit meerlagenmodel zijn:

a. het terugdringen van het aantal leerlingen met leesproblemen;
b. het op de rails zetten van alle leerlingen om succesvolle lezers te worden.

3. Zelfvertrouwen

Het uitgangspunt in het onderwijs is dat iedere leerling (ook de zwakste) positieve leerervaringen kan opdoen. Dit uitgangspunt stoelt op de aanname dat succes in schools leren leidt tot de ontwikkeling van een goed gevoel van competentie bij leerlingen en dat dit gevoel resulteert in de ontwikkeling van zelfvertrouwen en *self efficacy*. Zelfvertrouwen en *self efficacy* leidt vervolgens weer tot betrokkenheid en een positieve werkhouding dat van positieve invloed is op de leerprestaties (Ames & Ames 1989, in: Houtveen & Brokamp 2018).

4. Tijd

Er is evidentie uit leesonderzoek die aantoont dat de hoeveelheid leestijd in hoge mate bijdraagt aan leesvloeiendheid en leesbegrip (Allington 1983; Stanovich 1986, in: Houtveen, Brokamp & Smits 2012). Het is daarom belangrijk dat er voldoende tijd ingeroosterd wordt voor het leesonderwijs en dat die tijd optimaal benut wordt (Houtveen, Brokamp & Smits 2012).

5. Evaluatiecyclus

Het laatste aspect van effectief leesonderwijs is het bijhouden van de vorderingen van de leerlingen. In groep 3 gaat het daarbij om informatie die verkregen wordt door observaties en leesgesprekken, informatie over het aantal en type boeken dat de kinderen hebben gelezen en informatie die de toetsen geven over de vorderingen van de leerlingen. Op basis van die informatie kan een leerkracht de kinderen indelen in het meerlagenmodel en hen van de juiste interventie voorzien.

6. Tot slot

Om ervoor te zorgen dat leerkrachten van groep 3 hun werk goed kunnen doen, moeten er ook een aantal zaken op schoolniveau vastgelegd worden, zoals doelen en de manier waarop nagegaan wordt of die doelen bereikt zijn. De leesinstructie in groep 3 moet vastgesteld worden en er zullen voldoende boeken aanwezig moeten zijn (bv. door samen te werken met de bibliotheek). Alleen zo kan een context gecreëerd worden waarin kinderen optimaal leren lezen.

Referenties

Ames, C. & R. Ames (eds.) (1989). *Research on Motivation in Education volume 3 Goals and Conditions.* London: Academic Press Limited.

Allington, R.L. (1983). "Fluency: The neglected reading goal in reading instruction". In: *The Reading Teacher*, 36, p. 556-561.

Houtveen, A.A.M. & S.K. Brokamp (2018). *Doelgericht werken aan opbrengsten. Systematisch werken aan verbetering van het onderwijs bij aanvankelijk lezen en voortgezet lezen.* Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.

Houtveen, A.A.M., S.K. Brokamp & A.E.H. Smits (2012). *Lezen, Lezen, Lezen! Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor scholen met een totaalaanpak (LIST).* Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.

Stanovich, K. (1986). "Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". In: *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), p. 243-250.

Ronde 2

An Van Rompaey
Taalbegeleider Katholiek onderwijs Vlaanderen, regio Antwerpen
Contact: an.vanrompaey@katholiekonderwijs.vlaanderen

Mindmappen met kleuters

1. Inleiding

Het niveau van begrijpend lezen is in Vlaanderen de voorbije jaren enorm gedaald. Werk aan de winkel dus en tijd voor actie! Om tot betere resultaten te komen voor

begrijpend lezen is het van belang om kwaliteitsvol, planmatig en doelgericht in te zetten op begrijpend luisteren in de kleuterschool. In heel wat scholen met veel NT2-leerlingen stelden we vast dat de leraren onbewust kiezen voor minder complexe verhalen om voor te lezen. Bovendien wordt er minder voorgelezen en meer verteld. In de zoektocht naar een effectieve aanpak, maakten we kennis met *Mindmappen*. Uit onderzoek blijkt dat het visualiseren van informatie door gebruik te maken van een *mindmap*, positieve effecten heeft op begrijpend lezen, uitbreiding van woordenschat en verhaalbegrip (Kim et al. 2004).

2. Mindmappen

Woordenschat en begrijpend luisteren worden gerekend tot mondelinge taalvaardigheid. Een goede mondelinge taalvaardigheid is belangrijk om deel te nemen aan het schoolse leven en de maatschappij, ze is ook van onschatbare waarde in het proces naar het later technisch en begrijpend lezen. *Mindmappen* met kleuters, wat levert dat op? *Mindmaps* behoren tot de zogenaamde *graphic organizers* (Kim, Vaughn, Wanzek & Wei 2004).

Binnen de lessen begrijpend luisteren kunnen *mindmaps* een instrument zijn om kinderen gerichter en kritischer te laten luisteren. Door middel van lijnen, pijlen en een ruimtelijke ordening kan informatie uit teksten op een overzichtelijke manier neergezet worden op papier. Zo is in één oogopslag te zien hoe informatie uit de tekst met elkaar in verband staat.

Bij de start van een nieuw thema wordt vaak een woordweb gemaakt om vast te stellen wat de kinderen al over een bepaald onderwerp weten. De voorkennis van de kinderen kan verder worden verdiept en gestructureerd door het maken van een *mindmap*. Dit geeft inzicht en overzicht. Om van een woordweb een *mindmap* te maken worden drie momenten voorzien.
Door bij alle woorden betekenisvolle afbeeldingen te plaatsen, zijn kleuters al in staat om de *mindmap* te 'lezen'. Uit onderzoek naar effectieve strategieën voor begrijpend lezen en woordenschatverwerving blijkt dat visualiseren een positief effect heeft (Förrer & van de Mortel 2010; De Koning & van der Schoot 2013).

3. Hoe ziet dat eruit in de praktijk?

3.1 Mindmappen en begrijpend luisteren

De *mindmappen* worden steeds via een vaste structuur opgebouwd: over wie gaat het verhaal, waar speelt het verhaal zich af, wat is het probleem en hoe wordt het opgelost.

De opmaak van zo'n *mindmap* gebeurt verdeeld over drie activiteiten. Na deze momenten van opbouw wordt de *mindmap* gebruikt ter ondersteuning van de verteltafel of als 'voorleeskaart' in de boekenhoek. Daarom wordt er gekozen om *mindmaps* te maken va boeken die dienst doen als rode draad binnen de klaswerking gedurende een langere periode. Om kleuters vertrouwd te maken met het concept, wordt er steeds een afbeelding van het prentenboek in het midden van het blad gekleefd. Vanuit de foto vertrekt er een tak naar het woord *wie*. De juf leest het verhaal voor en nodigt de kleuters uit om goed te luisteren over wie het verhaal gaat. De kleuters gaan heel gericht luisteren en achterhalen zo de verschillende personages. Deze worden getekend of gekleefd bij de tak. Dit systeem van werken wordt herhaald voor de andere takken. De *mindmap* kan later verzameld worden in de boekenhoek en meegenomen worden naar de volgende klas. Zo kunnen de kleuters samen het boek na vertellen tegen elkaar. Eens de kleuters het systeem kennen, kunnen ze het hanteren om zelf verhalen te maken en boeken te schrijven.

3.2 Mindmaps en woordenschatontwikkeling

Om van een woordweb een *mindmap* te maken worden eveneens drie activiteiten voorzien. Tijdens een eerste moment verzamelt de juf met de kleuters woorden die een bepaald woord bij hen oproept. Waaraan denk je als je het woord *mama* hoort bijvoorbeeld? De kleuters associëren mama ongetwijfeld met verschillende dingen. De juf noteert/tekent ze op verschillende kaartjes om ze daarna te visualiseren.
Tijdens een tweede moment gaat ze samen met de kleuters denken. Dit gebeurt door de kleuters te laten verwoorden waarom bepaalde woorden volgens hen bij elkaar horen. De kaartjes worden ondergebracht in vier groepen (bv. mama is, mama doet, mama houdt van, mama maakt). Tijdens het derde moment wordt de *mindmap* samen 'gelezen' in een kleine groep. Hierna wordt ze opgehangen in de onthaalhoek, zodat de kleuters er samen over kunnen praten en de juf er regelmatig naar kan verwijzen tijdens kringmomenten. Nadien wordt ze in de boekenhoek geplaatst zodat de kleuters gedurende heel het schooljaar kunnen terugblikken naar de thema's die aan bod gekomen zijn. Op die manier wordt de woordenschat die opgebouwd werd verder ingeslepen.

3.3 Gericht luisteren als voorwaarde

Om de techniek van het *mindmappen* te kunnen toepassen zoals hierboven beschreven, is het noodzakelijk dat kinderen gericht kunnen luisteren. Om hiervan werk te maken is het van groot belang om daar bij de jongste kleuters systematisch aan te werken. Het is van belang om bewust in te zetten op tal van luisterspelletjes, samen met de kleuters te genieten van speelversjes, stil te staan bij allerlei geluiden, aan de slag te

gaan met belletjes, fluitjes en andere eenvoudige instrumenten. Jonge kleuters genieten van het samen beleven en zo bouw je aan een grote luisterbereidheid. Deze attitude vormt de basis voor wat volgt. De aangebracht luisterspelletjes kunnen verzameld worden op een leuke manier en op regelmatige basis aangeboden, aangevuld en gewisseld worden in de boekenhoek. Op deze manier kunnen kleuters er verder zelfstandig mee aan de klas. Bij de overstap naar een nieuwe klas, kunnen ze meegenomen worden.

4. Besluit

Wanneer je kiest om met *mindmappen* te starten, ga je het grootste effect boeken als dit een zaak van het team wordt. Elke leerkracht kan in zijn eigen klas starten en de leerlingen zullen er deugd aan beleven. Het concept zal wel veel meer effect hebben als je hier een actie op schoolniveau van maakt. Begrijpend lezen en woordenschatverwerving stimuleren bij kleuters is immers de verantwoordelijkheid van heel het team. In die zin is het krachtig om samen aan de slag te gaan en na te denken over een mooie groeilijn doorheen de kleuterschool. Als collega's samen rond de tafel zitten inspireren ze elkaar en leren ze zo weer nieuwe dingen en groeit de motivatie om er samen voor te gaan. Eens kleuters vertrouwd zijn met de basisprincipes van het concept kunnen leerkrachten oneindig veel toepassingen aanbieden en groeit de betrokkenheid. De mondelinge en schriftelijke vaardigheden worden via deze werkvorm op een heel betekenisvolle en functionele manier voortdurend gekoppeld. We ervaren dat kleuters door te werken met *mindmaps* gemotiveerd worden om actief mee te denken (er ontstaat een intense, natuurlijke wisselwerking tussen voorkennis ophalen en creëren), een geoefende luisteraar worden (kritisch en gericht) en een grotere s opbouwen. Hieruit besluiten we dat kleuterleidsters die het *mindmappen* systematisch gebruiken om hun aanbod te ondersteunen impliciet werken aan een brede basis voor begrijpend lezen.

Referenties

Adan-Dirks, R. (2012). 'Assessing vocabulary development'. In: B. Van Oers (ed.). *Developmental Education for young children: Concept, practice, and implementation.* Dordrecht: Springer, p. 87-104.

Bouwhuis, M. (2014). "Begrijpend luisteren: de basis voor lezen. Taalleesonderwijs in groep 3". In: *JSW*, 88 (5), p. 20-23.

Hofma, R., & C. van der Veen (2014). "Leer kleuters mindmappen! Je kunt er niet vroeg genoeg mee beginnen". In: *MeerTaal,* 2 (2), p. 19-21.

Kim, A.H., S. Vaughn, J. Wanzek & S. Wei (2004). "Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: a synthesis of research". In: *Journal of Learning Disabilities*, 37 (2), p. 105-118.

Van der Wilt, F., C. van der Veen & C. van Kruistum (2016). "Sociale relaties tussen kleuters. Sociometrisch onderzoek uitvoeren". In: *HJK*, 43 (7), p. 4-7.

Uden, E. (2011). *Leer Mindmappen… voor kids*. Culemberg: Van Duuren Media.

Leestips

www.mindmappenmetkleuters.nl
www.chielvanderveen.com
www.tonybuzan.com

Ronde 3

Hilde Vanbrabant
UCLL Lerarenopleiding, Hasselt
Contact: hilde.vanbrabant@ucll.be

Fungel, en de schrijfmicrobe krijgt je beet!

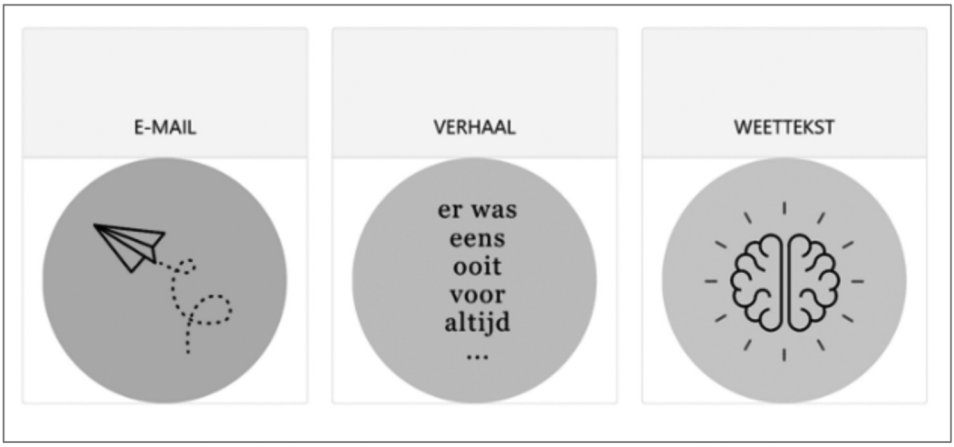
1. Waarom *Fungel*?

Schrijven is een moeilijke vaardigheid voor leerlingen en schrijfvaardigheid ondersteunen, is moeilijk en arbeidsintensief voor leerkrachten. We weten uit verschillende invalshoeken dat veel leerkrachten het niet eenvoudig vinden om krachtig schrijfonderwijs te geven en dat taalmethodes daarin vaak te weinig ondersteuning bieden. Daarom ontwikkelen we *Fungel* (FUNctionele GELetterdheid) binnen de lerarenopleiding van UCLL, een online *tool* die focust op functionele geletterdheid bij jongeren. Nog te veel jongeren in Vlaanderen zijn laaggeletterd en wie onvoldoende functioneel geletterd is, kan niet mee op school en in de kennismaatschappij die Vlaanderen is.
Met *Fungel* richten we ons in het bijzonder op enkele functionele schrijftaken die aansluiten bij de eindtermen voor schrijven. De *tool* heeft als doel de ondersteunende rol van de leerkracht tijdens schrijfmomenten in de klas aan te vullen, te verlichten en te versterken. *Fungel* ondersteunt schrijfonderwijs in de derde graad van het lager onderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs. Binnen een motiverende leeromgeving leren de leerlingen hoe ze schrijfvaardiger kunnen worden.

2. Hoe wordt *Fungel* ontwikkeld?

De ontwikkeling van *Fungel* loopt van september 2017 tot augustus 2019. We werken met de methode van *user-centered-design*: we onderzoeken, in overleg met leerlingen en leerkrachten, op welke manier een digitale *tool* jongeren kan motiveren en ondersteunen om schrijfvaardiger te worden, en welke begeleidende rol leerkrachten daarbij kunnen opnemen.
We houden daarbij rekening met inzichten uit onderzoek naar belangrijke principes voor een krachtige taalleeromgeving, *blended learning*, het belang van lees- en schrijfstrategieën, feedback, collaboratief schrijven en genredidactiek.

In het eerste onderzoekjaar werd een behoefteanalyse uitgevoerd waarbij zowel leerkrachten als leerlingen bevraagd werden rond (a) ICT-modaliteiten in de school, (b) schrijfonderwijs en (c) ondersteuningsnoden. Op basis van deze bevraging werden drie teksttypes geselecteerd ('de e-mail', 'het verhaal' en 'het verslag') en werd een prototype van de eerste module (het schrijven van een e-mail) ontwikkeld. Op basis van feedback van leerkrachten en leerlingen in onze partnerscholen wordt deze module de komende tijd verder bijgestuurd en worden de volgende twee modules ('het schrijven van een verhaal' en 'het schrijven van een weettekst') verder uitgewerkt.



Figuur 1 – Overzichtspagina met de verschillende modules.

3. Zowel voor de leerkracht als voor de leerling

Fungel biedt een motiverende leeromgeving voor leerlingen van 10 tot 14 jaar. De leerlingen kunnen erin schrijven, kunnen verschillende vormen van ondersteuning vragen en worden begeleid doorheen het schrijfproces via de OVUR-structuur. Daarnaast

wordt een leerkrachtenpagina voorzien die de leerkrachten in staat stelt om taken te selecteren of zelf aan te maken, om zelf oefeningen toe te voegen en om leerlingen concrete feedback te geven. Op die manier krijgen de leerlingen de kans om zelfstandig te werken en het eigen schrijfproces te sturen, maar blijft de leerkracht organisator van zijn eigen schrijfonderwijs. De leerkrachtenpagina bevat ook een luik met didactische tips waarin o.a. lesscenario's en ondersteuning bij de evaluatie worden opgenomen.

4. De schrijfopdrachten

De leerlingen krijgen een concrete schrijfopdracht van de leerkracht. Die kan de leerkracht ofwel zelf aanmaken op de leerkrachtenpagina ofwel heeft hij de mogelijkheid om te kiezen uit één van de taken die de *tool* zelf voorziet. Kenmerkend voor deze schrijftaken is dat ze betekenisvol zijn: ze zijn motiverend (bijvoorbeeld: ze sluiten aan bij de leefwereld van de leerlingen), ze zijn functioneel (bijvoorbeeld: de e-mails kunnen verzonden worden naar een echte ontvanger), ze zijn relevant (sluiten aan bij de eindtermen) en ze zijn uitdagend voor alle leerlingen. De leerkracht kan differentiëren in de aard van en de hoeveelheid feedback die hij geeft voor, tijdens en na het schrijven.

5. Diverse vormen van ondersteuning

Voor en tijdens het schrijven kunnen de leerlingen gebruikmaken van diverse vormen van ondersteuning, waarin de belangrijkste kenmerken van het gekozen teksttype steeds terugkeren. In de bovenbalk (zie: Figuur 2) vind je goede voorbeelden, toepassingen ('test jezelf' en 'scoor de tekst') en een kijkwijzer. Taaltips en bijhorende oefeningen worden gebaseerd op veelvoorkomende fouten in authentiek leerling-materiaal.

Figuur 2 – Schrijfpagina met verschillende vormen van ondersteuning.

Het schrijfproces zelf wordt gestuurd door de linkerbalk (zie: Figuur 2), die is opgebouwd volgens het OVUR-principe. Leerlingen krijgen in elke fase van het schrijfproces tips ter ondersteuning aangeboden: er wordt verwezen naar de bovenbalk, er worden *post-its* voorzien om inhoudelijk te brainstormen (zie: Figuur 3), er zijn schema's met de tekststructuur, er zijn *checklists* voor bij het nalezen en er is de mogelijkheid om feedback te vragen aan medeleerlingen en aan de leerkracht. Op basis van de gekregen feedback, tot slot, wordt de tekst bijgestuurd en definitief opgeslagen. Op deze wijze leren de leerlingen het schrijfproces zelf in te delen in verschillende stappen, met voldoende aandacht voor de voorbereidings- en revisiefase.

Figuur 3 – *Post-its* met de W-vragen.

6. Het doel van *Fungel*

Met *Fungel* willen we het schrijfonderwijs in de laatste graad van het lager onderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs versterken. Doel is de *tool* zoveel mogelijk in de klas zelf in te zetten en te integreren in het bestaande schrijfonderwijs. We streven ernaar om alle leerlingen mee te nemen in het schrijfproces. Dat doen we door veel aandacht te besteden aan motivationele aspecten, aan differentiatiemogelijkheden en aan een laagdrempelig systeem voor zowel leerling als leerkracht.

Fungel wordt verder ontwikkeld tijdens het academiejaar 2018-2019 en zal gefinaliseerd worden in augustus 2019.

Interesse? Neem dan zeker contact op met martien.geerts@ucll.be of hilde.vanbrabant@ucll.be.

Referenties

Bonk, C. & C. Graham (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs.* San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Crevits, H. (2014). 'Beleidsnota 2014-2019'. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Crevits, H. (2016). "Over de zorgwekkende toestand van het Limburgse onderwijs". Online raadpleegbaar op: http://www.hildecrevits.be/nl/hilde-crevits-over-de-zorgwekkende-toestand-van-het-limburgse-onderwijs.

Daems, H. e.a. (2013). 'Strategisch Actieplan Limburg in het Kwadraat (SALK)'. Online raadpleegbaar op: http://www.limburg.be/Limburg/salk/Extra-pagina-s/Wat-is-SALK.html.

Debruyne, M. (2016). 'Decenniumdoelen. Geef armoede geen kans'. Online raadpleegbaar op: https://www.decenniumdoelen.be.

De Fraine, B. (2016). *Resultaten TIMSS 2015. Wiskunde & wetenschappen 4e leerjaar in internationaal perspectief.* Leuven: KU Leuven.

Derks, A. (2015). 'Limburgs onderwijs in cijfers. Analyse'. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, afdeling Strategische Beleidsondersteuning.

Europese Commissie (2016). 'The European Semester'. Online raadpleegbaar op: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.

Heymans, R. e.a. (2007). 'Ontwikkeling van een screeningsinstrument functionele geletterdheid aanvang tweede graad BSO'. [Intern rapport]. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2016). 'Onderwijs voor alle leerlingen in 2025'. Brussel: VSKO.

Kessels, J. e.a. (2013). *Ontwerpboek, leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit, The Learning Company.

MICTOVO (2012). "Monitor voor ICT-Integratie in het Vlaamse Onderwijs". Online raadpleegbaar op: http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=109.

Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2014). *Peiling Project Algemene Vakken (PAV) in het zesde jaar BSO.* Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Raedts, M. (2008). *De invloed van zelfeffectiviteitsverwachtingen, taakkennis en observerend leren bij een nieuwe en complexe schrijftaak*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

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.

Snyers, K. (2015) 'Analyse van de onderwijsproblematiek in Limburg. De maatschappelijke uitdaging voor onze provincie!'. Steunpunt sociale planning provincie Limburg.

Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. London: Kogan Page.

Vakgroep onderwijskunde UGent (2016). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2015*. Gent: Universiteit Gent.

Vlaamse overheid (s.d.). 'Eindtermen lager onderwijs'. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/index.htm.

Vlaamse overheid (s.d.). 'Eindtermen eerste graad secundair onderwijs'. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/index.htm.

Unesco (2015). 'Rethinking Education. Towards a global common good?'. Unesco Publishing.

Ronde 4

Ellen Vanantwerpen & Veerle Dejaeghere
Scholengroep Arkorum, Roeselare
Contact: vanantwerpen@arkorum.be
veerle.dejaeghere@arkorum.be

'De wereldklas', differentiëren bij anderstalige nieuwkomers

1. Inleiding

Scholengroep Arkorum (regio Roeselare, West-Vlaanderen) telt 18 basisscholen en een kleine 5.000 leerlingen. 16% van die leerlingen (800) hebben niet het Nederlands als thuistaal. Deze leerlingen zitten ongelijk verspreid over de scholen. 60% van onze anderstalige leerlingen lopen school in 4 scholen, gelegen in het centrum van Roeselare. Het percentage van de leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is, varieert tussen 2% en 74%. 90 van deze leerlingen zijn dit schooljaar 'anderstalige nieuwkomer' (AN) of 'gewezen anderstalige nieuwkomer' (GAN). Zij zitten dit schooljaar verspreid over 12 scholen.

Het mag duidelijk zijn dat binnen onze scholengroep een *one-size-fits-all*-ondersteuning van anderstalige leerlingen en nieuwkomers niet werkt. Elke school heeft een eigen identiteit, een specifiek leerkrachtenteam en een eigen leerlingenpopulatie. Een kopie van het beleid van een typische concentratieschool uit één van de Vlaamse grootsteden is al helemaal niet aan de orde, al laten we ons graag door hen inspireren.

Toch koos Arkorum bewust voor een 'AN-beleid' dat centraal aangestuurd wordt. Enerzijds om praktische redenen: door het 'tellen' van anderstalige nieuwkomers op het niveau van de scholengroep genereren ook kinderen op scholen met weinig AN-leerlingen extra ondersteunende lestijden. Anderzijds om energie en expertise m.b.t. onderwijs aan anderstalige nieuwkomers te kunnen bundelen en delen.

We kiezen bewust voor een semi-geïntegreerde aanpak. AN-kinderen sluiten voor het grootste deel van de week aan bij hun leeftijdsklas en krijgen daarnaast, in kleine groepjes, taalondersteuning in de onthaalklas ('wereldklas') op hun eigen school. De verhouding onthaalklas en reguliere klas is afhankelijk van het aantal AN-kinderen op de school. Een voltijdse onthaalklas is (op 2 uitzonderingen na) in geen enkele school mogelijk wegens te weinig AN-leerlingen. De positieve effecten op het vlak van 'taal', 'schoolse vaardigheden' en 'socio-emotionele ontwikkeling' van mogen en kunnen functioneren in een leeftijdsklas doet ons echter bewust kiezen voor deze 'semi-geïntegreerde' aanpak.

In wat volgt, lichten we graag toe hoe we binnen Arkorum het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers vormgeven en welke lessen we trekken uit onze ontmoetingen met AN-leerlingen en met hun enthousiaste en zoekende klasleerkrachten.

2. Praktisch

De Vlaamse overheid voorziet respectievelijk 1,5 en 1 aanvullende lestijden per week voor een anderstalige nieuwkomer[1] en een gewezen anderstalige nieuwkomer[2]. Per 4 nieuw ingeschreven kinderen kunnen extra lestijden worden aangevraagd. Concreet betekent dit dat het telkens wachten is op de eerste schoolweek om effectief vast te stellen hoeveel lestijden kunnen ingericht worden en dat er in de loop van een schooljaar verschuivingen moeten doorgevoerd worden omdat nieuwe kinderen zorgen voor extra lestijden.

Het 'AN-team' van de scholengroep Arkorum bestaat uit 1 coördinator en een team van 4 vaste AN-leerkrachten dat volgens nood wordt uitgebreid met extra leerkrachten. Het team werkt zowel op het niveau van de scholengroep als op het niveau van de school. Op het niveau van de scholengroep werken we samen aan een gedeelde visie op efficiënt onderwijs aan anderstalige leerlingen en nieuwkomers. We ontwikkelden een heldere doelenlijst voor het onthaaljaar en een praktisch leerlingvolgsysteem. We

kopen centraal didactische materialen aan en delen de materialen die we zelf ontwikkelen met elkaar. We voorzien schooloverstijgende vormingsmomenten voor leerkrachten met anderstalige leerlingen in de klas en nemen ook zelf deel aan professionaliseringsinitiatieven. We delen expertise en vragen met elkaar. De administratie en registratie van anderstalige nieuwkomers verloopt centraal, net als het verdelen van AN-leerkrachten over de diverse scholen.

Werken op het niveau van de school betekent dat we voor elke school een ondersteuningsaanbod uitwerken dat maximaal aansluit bij de noden van de anderstalige nieuwkomers, van hun leerkrachten en van de specifieke context van de school. Het gaat dan onder meer over de frequentie en momenten van begeleiding, de aard van de begeleiding (binnen of buiten de klas), de aard van ondersteuning aan de leerkrachten, de grootte van de begeleidingsgroepjes, enz., maar vooral ook over de doelen binnen het onthaalonderwijs die voor die specifieke leerlingen prioritair zijn.

Concreet biedt elke AN-leerkracht op 1 of meerdere scholen taalondersteuning aan. AN- en GAN-leerlingen worden voor de taalondersteuning geclusterd in groepjes van 3 tot 5 leerlingen (binnen de school, maar over de klassen heen). Hierdoor kan elk kind meerdere keren per week taalondersteuning krijgen. Soms sluiten ook kinderen aan die geen nieuwkomer zijn (anderstalig of niet). Op scholen met maar 1 of 2 kinderen blijft het aantal ondersteuningsmomenten per week beperkt, al experimenteren we voorzichtig met het clusteren over de scholen heen.

3. Doelgericht werken, op maat van elke leerling … in de wereldklas

Elk traject start met het in kaart brengen van de beginsituatie van de nieuwkomer. We verzamelen informatie over de taalsituatie in het gezin, de schoolervaring van het kind, de woonomstandigheden, relevante medische, emotionele info, interesses en hobby's, enz. Via observaties in de klas en speelse kennismakingsactiviteiten brengen we taal- en schoolse vaardigheden in beeld. Alle info komt terecht in het volgboekje van de leerling.

De eerste weken wordt vooral ingezet op welbevinden, zich welkom en veilig voelen, zelfredzaamheid (basisnoden kunnen duidelijk maken), vriendjes maken, de school leren kennen, enz. Na een drietal weken volgt idealiter een overlegmoment tussen de AN-leerkracht, de klasleerkracht en de zorgcoördinator waarin prioritaire doelen voor de AN-leerling worden vastgelegd. In dat gesprek wordt ook besproken hoe de concrete taalbegeleiding door de AN-leerkracht er zal uitzien (wat komt aan bod, op welke manier, met welke materialen) en welke focus er gelegd wordt in de klas. Tips, materialen en afspraken worden uitgewisseld. De verdere evolutie van de AN-leerling wordt bijgehouden in het volgboekje van de leerling.

Afgestemd op de specifieke beginsituatie, leeftijd en onderwijsnoden van een anderstalige nieuwkomer, wordt door de AN-leerkracht aan de vier volgende domeinen gewerkt:

1. Welbevinden, betrokkenheid en sociaal functioneren.
2. Mondelinge taalvaardigheid (begrijpen en spreken): zelfredzaamheid, basisthema's woordenschat, rekenbegrippen, articulatie (klanken onderscheiden en produceren) en zinsbouw.
3. (Aanvankelijk) lezen: van voorbereidend lezen tot technisch lezen eerste graad (als minimum), begrijpend lezen in functie van de leeftijd.
4. (Aanvankelijk) schrijven: van voorbereidend schrijven tot spelling eind eerste graad, zichzelf schriftelijk kunnen uitdrukken.

De AN-leerkrachten combineren diverse methodes, bestaande spelen en didactisch materiaal en ontwikkelden zelf ook al heel wat materiaal (beeldwoordenboekjes, spelletjes, enz.). Er wordt gekozen voor werkvormen waarin kinderen veel taal kunnen 'horen', veel taal kunnen gebruiken en goede feedback krijgen op hun taaluitingen. Het aanbod is speels, visueel of concreet, interactief en gevarieerd. Kinderen worden uitgedaagd door activiteiten waarin ze met hun Nederlands iets mogen of kunnen doen (vaak ook in de reguliere klas). Er is veel ruimte voor herhaling, oefenen en proberen. De thuistaal beschouwen we als een zinvolle basis en, daar waar het kan. als hulp.

Voor lezen en schrijven sluiten we soms aan bij bestaande leesmethodes, maar meestal bevatten deze veel drempels voor onze anderstalige leerlingen. Daarom werken we soms eigen structuurwoorden uit die betekenisvol zijn voor de leerling (in plaats van het onbekende 'maan', 'roos', 'vis', enz.) of ondersteunen we de klanken en lettertekens met gebaren of geluiden.

Na overleg kan er ook *pre-teaching* worden toegepast, zodat een leerling vooraf al de kernwoorden van de les heeft kunnen ontdekken en beter kan volgen in de klas. Dat is zeker aan de orde bij GAN-leerlingen.

4. Doelgericht werken, op maat van elke leerling … in de reguliere klas

Voor leerkrachten vormt de aanwezigheid van één of meerdere AN-leerlingen in de klas vaak een grote, maar boeiende uitdaging. Vooral bij de start van een nieuw traject lijkt het verschil met de rest van de klas soms onoverbrugbaar groot. Leerkrachten maken zich zorgen als leerlingen (volgens hen) weinig of niets van het klassikale aanbod kunnen meepikken. Onze ervaring leert ons dat het helpt als de klasleerkracht:

- de boodschap krijgt dat 'welbevinden', 'sociale integratie' en 'taal' de hoofddoelen vormen voor het onthaaljaar, en dat niet meteen ook op alle andere schoolse domeinen moet 'gescoord' worden. Haalbare doelen vastleggen binnen die andere schoolse domeinen brengt rust.
- werkt met een individueel week- of dagrooster waarin zowel voor de leerkracht als voor de leerling het verloop en de bijhorende verwachtingen en aanpak duidelijk gemaakt worden. In dit overzicht maken we een onderscheid tussen momenten waarop de leerling alleen werkt aan eigen doelen (taal/rekenen), mee volgt/meedoet met de klas, extra ondersteuning krijgt, ontspant, enz.
- kijkt naar de individuele vooruitgang die een AN boekt in plaats van hem/haar voortdurend te vergelijken met klasgenoten. Het volgboekje is hierbij van grote waarde, want daarin wordt die vooruitgang ook echt gevisualiseerd.
- informatie krijgt over het taalleerproces en de wijze waarop hij/zij in de klas dit proces kan ondersteunen.
- extra materiaal krijgt aangereikt van de AN-leerkracht, zodat de leerling (af en toe) zinvol alleen of met een klasgenootje aan de slag kan.
- tips krijgt om de diverse culturen en talen in een klas zichtbaar te maken, zodat een AN-leerling zich echt welkom voelt.
- weet bij wie hij/zij terecht kan met vragen en niet het gevoel heeft er alleen voor te staan.
- vaardig is in die werk- en organisatievormen die binnenklasdifferentiatie mogelijk maken. De anderstaligheid is dan maar een van de vele kenmerken die de diversiteit in de klas bepalen. In klassen waarin kinderen zelfstandig en zelfgestuurd kunnen en mogen werken, is het vaak eenvoudiger om ook voor de AN-leerling een passend aanbod uit te werken.
- …

Heel vaak zijn we verrast door het tempo waarin kinderen zich integreren in een klas en het Nederlands leren. Sommige schoolse verwachtingen blijven ook na meerdere jaren een uitdaging. Een van de doelen voor dit en (de) komende schoolja(a)r(en) is om objectief en systematisch te meten welke effecten de taalondersteuning vanuit de wereldklas heeft op de verdere schoolloopbaan van kinderen die instromen als anderstalige nieuwkomer. Wij hopen u daar in de toekomst verder over te kunnen informeren.

Noten

[1] Een anderstalige nieuwkomer is een kind dat voldoet aan de volgende criteria: minimum 5 jaar voor 31/12 van het lopende schooljaar, maximum 1 jaar in België, maximum 9 maand ononderbroken Nederlandstalig onderwijs, onvoldoende kennis van het Nederlands om de lessen te kunnen volgen.

[2] Een gewezen anderstalige nieuwkomer is een kind dat het voorgaande schooljaar voldeed aan de kenmerken voor AN en onthaalonderwijs genoot.

Ronde 6

Bart Masquillier
Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Contact: Bart.Masquillier@katholiekonderwijs.vlaanderen

Zin in leren! Zin in leven!

1. Inleiding

In het katholiek basisonderwijs is het leren en leven op school gericht op de harmonische ontwikkeling van de hele persoon: hoofd, hart en handen. Dat betekent dat we investeren in de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die leerlingen nodig hebben om zelfredzaam en gelukkig te functioneren in de hen omringende wereld.

Om voorspoedig te ontwikkelen, hebben de leerlingen een gids nodig. Die gids is de leraar. Geholpen door het ordeningskader van *Zin in leren! Zin in leven!*, dat de harmonische ontwikkeling benoemt en beschrijft, kan hij/zij de leerlingen gericht begeleiden en ondersteunen.

2. Aandacht voor persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkeling

2.1 De persoonsgebonden ontwikkeling

Bij de persoonsgebonden ontwikkeling zijn de leerinhouden opgenomen die betrekking hebben op de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes vanuit de fysieke, psychische, sociale en spirituele basisbehoeften om te komen tot *Zin in leren! en Zin in leven!* Zo vormen we onze leerlingen tot vrije, competente en solidaire mensen die zin en betekenis vinden in leven en samenleven.

2.2 Cultuurgebonden ontwikkeling

Door te werken aan de cultuurgebonden ontwikkeling zetten we in op de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die leerlingen nodig hebben om cultureel zelfbewustzijn te ontwikkelen en om te participeren aan de veranderlijke wereld van vandaag en morgen. Cultureel zelfbewustzijn gaat over het leven in al zijn vormen, en over de capaciteit om daarmee te handelen en erop te reflecteren. Zo komen kinderen tot diepere inzichten over wie ze zijn en over de culturele diversiteit

die hen omringt. Je vindt cultuurgebonden ontwikkeling in de volgende ontwikkelvelden:

- ontwikkeling van oriëntatie op de wereld;
- mediakundige ontwikkeling;
- muzische ontwikkeling;
- taalontwikkeling;
- ontwikkeling van wiskundig denken;
- Rooms-katholieke godsdienst.

2.3 Dynamisch samenspel

Met de ordening in ontwikkelvelden thematiseren en benoemen we de harmonische ontwikkeling van kinderen. Dat moet voor helderheid en structuur zorgen. Dat betekent niet dat we deze ordening als een statisch gegeven bekijken. De ontwikkelvelden verhouden zich namelijk op een dynamische manier tot elkaar. Elke ontwikkeling binnen een bepaald ontwikkelveld heeft ook invloed op de andere ontwikkelvelden.

3. Het ontwikkelveld 'taalontwikkeling'

In het ontwikkelveld 'taalontwikkeling' ligt het accent op het stimuleren van de taalontwikkeling door het creëren van betekenisvolle situaties. Een goede beheersing van het Nederlands is zeer belangrijk en krijgt een zichtbare plaats. Ook de doelen voor het formele onderwijs Frans zijn duidelijk terug te vinden. In de huidige samenleving zijn steeds meer talen te horen en is meertaligheid een meerwaarde. Daarom krijgen ook andere talen een plaats in dit ontwikkelveld. De ontwikkeling van al deze talen staat niet los van elkaar: kinderen zetten hun kennis en vaardigheden van de ene taal in bij het ontdekken van de andere taal.

'Het nut inzien van taal', 'zich met plezier inzetten om een betere taalgebruiker te worden', 'positief omgaan met meertaligheid' en 'openstaan voor talige diversiteit' zijn attitudes die een belangrijke rol spelen bij de taalontwikkeling. Daarom zijn deze attitudes opgenomen in een apart ontwikkelthema, namelijk 'talige grondhouding'.

Voor Nederlands en Frans staan de doelen voor luisteren, spreken en gesprekken voeren in het ontwikkelthema 'mondelinge taalvaardigheid'. De doelen die te maken hebben met lezen en schrijven staan bij het ontwikkelthema 'schriftelijke taalvaardigheid'. Hoewel mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid in afzonderlijke thema's worden beschreven, zullen ze vaak samen voorkomen in betekenisvolle situaties.

In het ontwikkelthema 'taalbeschouwing Nederlands' staan doelen met betrekking tot reflecteren op taalgebruik en op aspecten van het taalsysteem. De inzichten die leerlingen verwerven, passen ze toe bij het inzetten van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid. De leerlingen kunnen deze inzichten ook inzetten bij het leren van een vreemde taal zoals Frans.

Meer lezen? Zie: https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/.

Ronde 7

Bieke De Fraine
KU Leuven
Contact: Bieke.DeFraine@kuleuven.be

De achteruitgang in begrijpend lezen toegelicht vanuit het PIRLS-onderzoek

1. Bezorgdheid om begrijpend lezen

De Vlaamse onderwijswereld maakt zich zorgen over het niveau van het begrijpend lezen (VLOR 2017). Er is een sterke achteruitgang tussen 2006 en 2016 (Tielemans e.a. 2017). In PIRLS2006 behaalden Vlaanderen en Nederland een identieke score: 547. Tien jaar later, in PIRLS2016, daalde de Nederlandse score met 2 punten (een niet-significante daling van 547 naar 545), terwijl de Vlaamse score met 22 punten daalde (van 547 naar 525). De daling van 22 punten betekent dat er ongeveer een half jaar extra onderwijs nodig is om op het niveau van 2006 te komen. Bovendien blijkt uit alle analyses dat de daling algemeen is. Alle groepen leerlingen gaan erop achteruit: jongens, meisjes, anderstalige leerlingen en Nederlandstalige leerlingen.
Die sterke achteruitgang had niemand zien aankomen. In de peilingen naar lezen (2002, 2007 en 2013) behaalde immers meer dan 88% van de Vlaamse leerlingen de eindtermen (AKOV 2014).

2. Wat is PIRLS?

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study)* is een internationaal vergelijkend onderzoek naar begrijpend lezen in het vierde leerjaar. In 2016 namen 45 landen deel aan het onderzoek. De Vlaamse steekproef telde 148 lagere scholen.

3. Wat is het belang van PIRLS?

Vaak worden de resultaten van *international large scale assessments* (ILSA's) versmald tot de internationale hitparade. De plaats die een land inneemt in de ranking is een te beperkte indicator voor de onderwijskwaliteit. Toch heeft internationaal vergelijkend onderzoek een meerwaarde. Andere onderwijssystemen kampen vaak met gelijkaardige problemen en het is waardevol om na te gaan hoe men die uitdagingen elders benadert.

Internationaal onderzoek is extra interessant als landen meermaals deelnemen. Dan kunnen evoluties doorheen de tijd opgevolgd worden. Vlaanderen heeft tweemaal deelgenomen aan PIRLS: in 2006 en in 2016. In Nederland zijn er vier PIRLS-metingen beschikbaar (2016, 2011, 2006, 2001) (Gubbels e.a. 2017).

4. Wat voor teksten bevat PIRLS?

In PIRLS2016 werden er 12 verschillende teksten aangeboden, zowel verhalende teksten als informatieve teksten. Drie van die 12 teksten zijn achteraf verspreid ter illustratie: 'Marie en de rode kip', 'De reis van de groene zeeschildpad' en 'Bloemen op het dak'. Elke deelnemende leerling kreeg twee teksten en beantwoordde de vragen bij de tekst (zowel meerkeuzevragen als open vragen).

De PIRLS-teksten zijn relatief lange, doorlopende teksten met illustraties (prenten of foto's, in kleur). Deze sluiten aan bij de leefwereld en de interesses van 10-jarigen wereldwijd. Eerst worden teksten en vragen ontwikkeld in het Engels door een team van internationale experten. Die teksten worden vertaald naar 40 verschillende talen (Martin, Mullis & Hooper 2017).

In een vooronderzoek wordt de psychometrische kwaliteit van een groot aantal vragen beoordeeld. Enkel de vragen die voldoende betrouwbaar zijn, worden in het hoofdonderzoek betrokken.

5. De verhouding tussen PIRLS en de eindtermen

De PIRLS-vragen en -teksten staan los van de Vlaamse eindtermen, de Nederlandse kerndoelen of bepaalde leesmethoden. De huidige eindtermen 'lezen' voor het einde van het Vlaamse basisonderwijs staan hieronder vermeld. De PIRLS-toetsen lijken het sterkst aan te sluiten bij eindtermen 3.4 en 3.5.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in:
3.1 voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard;
3.2 de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek;
3.3 voor hen bestemde teksten in tijdschriften.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in:
3.4 voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten;
3.5 voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdencyclopedieën.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in:
3.6 verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen;
3.7 reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.

4.8 De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes:
- luister-, spreek-, lees- en schrijfbereidheid;
- plezier in luisteren, spreken, lezen en schrijven;
- bereidheid tot nadenken over het eigen luister-, spreek-, lees- en schrijfgedrag;
- bereidheid tot het naleven van luister-, spreek-, lees- en schrijfconventies;
- weerbaarheid.

Figuur 1 – Eindtermen basisonderwijs (https://www.onderwijsdoelen.be/nederlands-lager-onderwijs).

Het valt op dat bij het hoogste verwerkingsniveau in de eindtermen (beoordelen) énkel verwezen wordt naar brieven, uitnodigingen en reclameteksten. Het verwerkingsniveau 'beoordelen' lijkt niet essentieel voor studieteksten en verhalen. Het PIRLS-onderzoek meet wél de mate waarin leerlingen inhouden kunnen beoordelen uit verhalen en studieteksten. Dat roept de vraag op of de huidige eindtermen te lage verwachtingen uitspreken over de capaciteiten van de Vlaamse leerlingen.

6. Wat zijn de oorzaken van de daling in begrijpend lezen?

Hier bespreken we drie mogelijke oorzaken van de daling:

1. *de eindtermen wereldoriëntatie* – Op 1 september 2010 gingen nieuwe eindtermen Wereldoriëntatie (WO) in voege voor de domeinen 'natuur' en 'techniek'. Mogelijk hebben deze nieuwe eindtermen een impact gehad op de manier waarop er les

gegeven wordt in de Vlaamse lagere scholen. Wanneer leraren meer onderzoekend en ontwerpend leren hanteren, hebben ze misschien minder gebruikgemaakt van studieteksten. Daardoor krijgen leerlingen minder kansen om begrijpend lezen te oefenen.

2. *de onderwijstijd* – In 2016 ging minder tijd naar taal- en leesonderwijs in vergelijking met 10 jaar eerder. De daling van de onderwijstijd voor lezen is een belangrijke verklaring voor de daling van de prestaties in begrijpend lezen. Wanneer er geen tijd gaat naar begrijpend lezen, gaat het begrijpend lezen niet vooruit. Veel lezen leidt tot beter begrijpend lezen (Castles et al. 2018).
3. *het technisch lezen* – Vlaamse leerlingen gaan achteruit in technisch lezen (VCLB 2013). Bovendien zijn Vlaamse leerlingen minder sterk in technisch lezen dan Nederlandse leerlingen (Leysen e.a. 2017). Leerlingen die moeite hebben met technisch lezen, zullen ook lager scoren voor de PIRLS-toets.

7. Sterker onderwijs in begrijpend lezen

Er zijn geen mirakeloplossingen om het niveau van het begrijpend lezen terug op te krikken. Begrijpend lezen (en leesplezier) zijn de verantwoordelijkheid van verschillende actoren en organisaties: handboeken, eindtermen, nascholing, lerarenopleiding, kleuteronderwijs, ouders, bibliotheken, uitgeverijen, enz. In 2019 verschijnen twee vervolgstudies: de reviewstudie waartoe de VLOR de opdracht gaf en de resultaten van het PIRLS2018-L6-onderzoek. De reviewstudie zal een overzicht bieden van de wetenschappelijke inzichten inzake effectief leesonderwijs. Het PIRLS2018-L6-onderzoek zal verduidelijken hoeveel de leerwinst in de derde graad van het lager onderwijs bedraagt. Deze vervolgstudies zullen bijdragen tot meer kennis en meer doordachte beslissingen om het onderwijs in begrijpend lezen te versterken.

Referenties

AKOV (2014). *Peiling Nederlands. Lezen en luisteren in het basisonderwijs*. Brussel: AKOV. Online raadpleegbaar op: https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-nederlands-lezen-en-luisteren-in-het-basisonderwijs.

Castles, A., K. Rastle & K. Nation (2018). "Ending the reading wars". In: *Psychological Science in the Public Interest,* 19, p. 5-51. Online raadpleegbaar op: https://www.psychologicalscience.org/publications/ending-the-reading-wars-reading-acquisition-from-novice-to-expert.html.

Gubbels, J., A. Netten & L. Verhoeven (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. Online raadpleegbaar op: https://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016.pdf.

Leysen, H., M. Noé, W. Van den Broeck, M. Loncke, E. Liekens, A. Lowette, L. Van den Eynde, J. Keuning & A. Geudens (2017). "Vergelijking van de resultaten op de drie-minuten-toets en de avi-toetskaarten van 2009 tussen Nederland en Vlaanderen". In: *Logopedie*, p. 35-43.

Martin, M.O., I.V.S. Mullis & M. Hooper (2017). 'Methods and procedures in PIRLS2016'. Online raadpleegbaar op: https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html.

Tielemans, K., M. Vandenbroeck, K. Bellens, J. Van Damme & B. De Fraine (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016.* Leuven: CO&E.

VCLB (2013). 'Vernieuwde aandacht voor technisch lezen is nodig'. Online raadpleegbaar op: http://www.vclb-koepel.be/vernieuwde-aandacht-voor-technisch-lezen-is-nodig.

VLOR (2018). 'Advies over begrijpend lezen (PIRLS 2016) (RBO-ADV-1718-002)'. Online raadpleegbaar op: https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-begrijpend-lezen-pirls-2016.

Ronde 8

Marieke Vanbuel
KU Leuven, Centrum voor Taal en Onderwijs
Contact: marieke.vanbuel@kuleuven.be

Begrijpend lezen in het basisonderwijs: hoe ziet effectief leesonderwijs eruit?

1. Inleiding: de dalende begrijpend leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs

Leesvaardigheid is een erg belangrijke sleutelcompetentie in onze geletterde, 21ste-eeuwse kennissamenleving. De PIRLS-resultaten (Tielemans e.a. 2017) hebben in december van vorig jaar dan ook met rede luide alarmbellen doen rinkelen in het Vlaamse onderwijs: in tien jaar tijd zijn de leerlingen uit het vierde leerjaar (groep 6 in Nederland) van een van de hoogste sporten op de leesvaardigheidsladder naar een van de laagste getuimeld. Die dalende trend geldt overigens voor alle leerlingen, zowel voor de sociaal zwakkere als voor de sociaal sterkere leerlingen.

In deze bijdrage willen we een antwoord formuleren op de vraag 'Wat kunnen we doen in ons onderwijs om de leesvaardigheid van onze leerlingen te verbeteren?'. De antwoorden halen we uit onze reviewstudie naar effectieve taalstimulering die we in het kader van het SONO-onderzoek uitvoerden (Vanbuel, Boderé & Van den Branden 2017). In de reviewstudie brachten we de resultaten van verschillende meta-analyses en systematische reviewstudies met betrekking tot effectieve taalstimulering samen.

2. Kenmerken van effectief begrijpend leesonderwijs

1. Goed begrijpend leesonderwijs zet in de eerste plaats in op de *bevordering van leesplezier*. Kinderen die graag lezen, lezen meer en lezen beter. Scholen kunnen binnen hun onderwijs inzetten op leesplezier door ruimte te maken voor lezen binnen de klas- en schoolmuren, bijvoorbeeld door een leeskwartier of leespauze in te richten, door de schoolbibliotheek aan te vullen met boeken waarover leerlingen zelf mee kunnen beslissen en door (voor)leesmomenten of auteursvoorstellingen te organiseren in samenwerking met de lokale bibliotheek of andere partners. Daarnaast kunnen scholen of leerkrachten hun leerlingen ondersteunen om zoveel mogelijk te lezen in hun vrije tijd en hun ouders of oudere broers en zussen aanmoedigen om voor te lezen. Voorleesmomenten op school, waarbij anderstalige ouders voorlezen in de eigen taal, kunnen daarvoor een sterke impuls zijn. De effecten van vrijetijdslezen zijn niet alleen langdurig, ze versterken zelfs gedurende de tijd.

2. *Voorlezen* blijkt overigens een erg effectieve manier te zijn om de woordenschat en het tekstbegrip van beginnende lezers uit te breiden. Elke vorm van voorlezen is bevorderlijk voor de leesvaardigheid van leerlingen, maar ze gaan met name sterk vooruit wanneer er productieve interactie is tussen de leerkracht en de leerlingen tijdens het voorlezen: de leerkracht stelt open vragen en kinderen mogen hun eigen bijdrage leveren aan het verhaal. Hetzelfde verhaal kan herhaaldelijk worden voorgelezen of vragen kunnen enkel aan het begin of aan het einde van een voorleesmoment worden gesteld. Ook computers kunnen worden ingezet om voor te lezen, al kunnen ze de leerkracht-kindvoorleesmomenten niet vervangen. Aan de voorleesmomenten kunnen overigens extra activiteiten worden gekoppeld over de woordenschat die tijdens het voorleesmoment aan bod komt, maar die moeten dan wel doelgericht, motiverend en levensecht zijn.

3. Effectieve leesinstructie maakt gebruik van *doelgerichte, motiverende en levensechte opdrachten*. Wanneer we lezen om te begrijpen in ons dagelijkse leven, doen we dat steeds met een doel voor ogen: we willen te weten komen waarom katten miauwen, hoe we een bepaald computer- of gezelschapsspel kunnen winnen, wat de voor- en nadelen zijn van zelfrijdende auto's, enz. Met een duidelijk doel wordt begrijpend

lezen bijna vanzelf motiverend. Door met doelgerichte, levensechte opdrachten aan slag te gaan in het onderwijs zijn leerlingen meer betrokken en zijn ze gemotiveerder om met leesteksten aan de slag te gaan. Lezen is bij die manier van werken geen doel op zich, maar een middel om een ander niet-talig doel te bereiken.

4. Wanneer leerlingen doelgericht aan de slag gaan met leesteksten, is het belangrijk dat leerkrachten ondertussen *gericht en op een expliciete manier aandacht besteden aan leesstrategieën.* Die leesstrategieën moeten bruikbaar zijn binnen de context. Strategisch leesstrategie-onderwijs is dus meer dan zomaar 'reeksjes' van leesstrategieën afgaan en toepassen. Is het een lange tekst en is het dus handig om tussentijds samen te vatten wat reeds gelezen is? Bevat de tekst veel moeilijke woorden en moet er worden ingezoomd op manieren waarop je de betekenis van die woorden kunt afleiden uit de context of door te overleggen met medeleerlingen? Zijn de verbanden tussen de zinnen onvoldoende duidelijk en moeten ze expliciet worden verwoord? Door verschillende leesstrategieën herhaaldelijk te laten terugkomen bij leesopdrachten en leerlingen bij de selectie van de strategie te betrekken, leren leerlingen na verloop van tijd zelf de meest effectieve leesstrategie te selecteren, afhankelijk van de opdracht.

5. Ook *schrijfactiviteiten* kunnen helpen om het leesbegrip van leerlingen te verbeteren. Onderzoek toont aan dat het tekstbegrip van leerlingen verbetert wanneer ze samenvattingen schrijven, notities nemen, uitgebreide teksten schrijven over de leestekst of vragen over de tekst beantwoorden. Die vragen sluiten het beste aan bij het doel van de leesopdracht (zie: punt 3). Het zijn bovendien niet zomaar vragen waarop het antwoord letterlijk terug te vinden is in de tekst en waarvoor je de tekst zelf niet eens hoeft te lezen. Voorbeeldvragen zijn: 'Wat vindt de schrijver van de tekst ervan dat Zwarte Piet niet meer zwart zou mogen zijn?' of 'Welke bus kunnen we het beste nemen voor onze volgende klasuitstap?' In die voorbeelden is het leesdoel ook hier niet-talig. Het doel kan gerust talig zijn, afhankelijk van de opdracht, maar het moet wel functioneel blijven. Een voorbeeld van een vraag die aansluit bij een talig, functioneel doel in deze context kan zijn: 'Hoe maakt de schrijver duidelijk wat zijn mening is over Zwarte Piet?'

6. Leerlingen zijn gemotiveerder als ze *samenwerkend kunnen lezen en leren.* Bij samenwerkend leren worden leerlingen in kleine, heterogene groepen geplaatst en moeten ze een gemeenschappelijk doel bereiken waarvoor ze samen aan de slag moeten gaan. Coöperatief of samenwerkend leren is vaak gestructureerd en voorgeschreven met instructies over de wijze waarop de leerlingen moeten samenwerken. De instructies kunnen aangeven welke rol leerlingen moeten opnemen bij het lezen van de tekst of de leerlingen krijgen een soort van script van de leerkracht met daarin een stappenplan. De leerlingen lezen afwisselend hardop voor en gaan bijvoorbeeld samen in op de betekenis van een tekst, identificeren de grote elementen in een verhaal, vatten verhalen samen en oefenen leesstrategieën in.

3. Conclusie

In deze bijdrage hebben we zes maatregelen uitgelicht die bijzonder effectief zijn om de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen te stimuleren. Elke maatregel kan een plaats krijgen in ons huidige leesonderwijs zonder dat we daarvoor de volledige structuur van ons onderwijs moeten aanpassen. De maatregelen mogen evenwel niet los van elkaar worden gezien; ze zijn allemaal nodig om van begrijpend leesonderwijs een succes te maken.

De meeste maatregelen die aan bod zijn gekomen, klinken leerkrachten waarschijnlijk wel bekend in de oren. Het gaat er echter om dat ze op een effectieve manier worden ingezet. Dat betekent dat we leerkrachten en scholen wegwijs moeten maken in die effectieve leesbevorderingspraktijken ('Wat werkt?') en dat we hen daarbij voldoende kansen moeten geven om ze uit te proberen in de dagelijkse praktijk ('Hoe ziet dat er dan concreet uit en wat werkt voor mij en voor ons als team?'). Ondersteuning die verder gaat dan een nascholingssessie van slechts een dag is daarbij broodnodig. Enkel zo kunnen we onze leerlingen helpen om weer hoger op de begrijpend leesladder te geraken.

Referenties

Tielemans, K., M. Vandenbroeck, K. Bellens, J. Van Damme & B. De Fraine (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Vanbuel, M., A. Boderé & K. Van den Branden, (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

Hilde Van den Bossche (Odisee, campus Sint-Niklaas)
Margreet Vriesema (de Nieuwste Pabo, Sittard)

Ronde 1

Martine Geerts & Hilde Vanbrabant
UCLL Lerarenopleiding, Hasselt
Contact: martien.geerts@ucll.be
hilde.vanbrabant@ucll.be

Digitaalkit, een online schrijfhulp voor startende leraren lager onderwijs

1. Waarom een *Digitaalkit*?

Schrijven is en blijft een moeilijke taalvaardigheid, ook voor studenten en startende leraren lager onderwijs. Heel wat studenten en startende leraren voelen zich onzeker als ze (professionele) teksten moeten schrijven. Bovendien durven ze niet altijd hulp of feedback te vragen aan docenten, medestudenten of collega's in de basisschool. Daar is ook niet altijd ruimte voor. Toch verwachten we dat studenten die afstuderen aan de lerarenopleiding lager onderwijs voldoende schrijfvaardig zijn.

Daarom ontwikkelden we in de UCLL lerarenopleiding binnen een tweejarig PWO-project de *Digitaalkit*, een website die studenten en startende leraren lager onderwijs ondersteunt bij een aantal schrijftaken die bij hun job horen: digitaalkit.ucll.be. Met de *Digitaalkit* kunnen gebruikers zelf kiezen hoeveel, waar en wanneer ze oefenen in teksten schrijven.

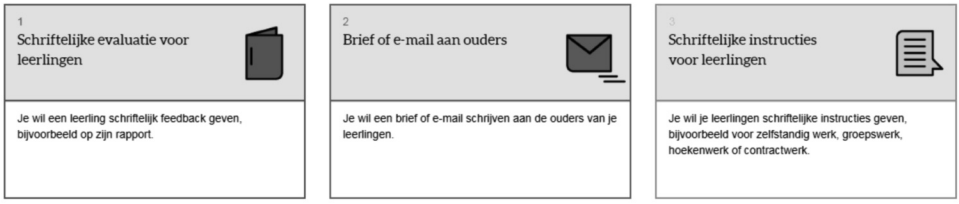
Figuur 1 – De *Digitaalkit*.

2. Drie schrijftaken

De *Digitaalkit* bevat drie modules, die elk draaien rond een andere schrijftaak:

1. leerlingen schriftelijk evalueren (concreet: een rapporttekstje schrijven);
2. brieven en e-mails schrijven aan ouders;
3. instructies schrijven voor leerlingen.

We kozen voor de uitwerking van die drie concrete schrijftaken omdat ze de top-3 vormden in een digitale bevraging bij studenten en leerkrachten uit het werkveld in de regio Limburg en Vlaams-Brabant[1].



Figuur 2 – De drie schrijftaken in de *Digitaalkit*.

3. Een krachtige digitale taalleeromgeving

Met de *Digitaalkit* willen we een krachtige digitale taalleeromgeving creëren: we bieden de gebruiker een veilige, rijke leeromgeving met diverse vormen van ondersteuning. De gebruiker kan op eender welk moment en op eender welke plek – als hij beschikt over een computer met internetverbinding – zoveel oefenen als hij zelf wil. Bovendien is het eindresultaat, de concrete tekst die hij schrijft, echt bruikbaar. Bijvoorbeeld: de rapporttekst die de gebruiker met de *Digitaalkit* voor een bepaalde leerling schrijft, kan hij effectief gebruiken voor het rapport van die leerling.

De eerst ontwikkelde module (over schriftelijk evalueren) fungeerde als prototype en is getest door groepjes studenten en leerkrachten. Op basis van hun feedback werd deze module bijgestuurd en werden de twee andere modules (over schriftelijke instructies en brieven en e-mails) ontwikkeld.

4. Diverse ondersteuning

Elke module van de *Digitaalkit* heeft dezelfde opbouw. Verschillende componenten van het communicatiemodel komen daarin aan bod. We focussen vooral op lezersgericht en doelgericht schrijven. Op de website vind je per module ondersteuning via:

- allerhande schrijftips (o.a. afstemmen op lezer, afstemmen op doel, taaltips, een checklist) die je kan lezen of beluisteren;
- inspirerende voorbeeldteksten (gebaseerd op reële praktijkvoorbeelden), zelftests ('selecteer de beste tekst');
- filmpjes waarin je schrijvende leerkrachten aan het werk ziet (observerend leren).

De gebruiker heeft ook de mogelijkheid om een digitale feedbackgroep aan te maken en op die manier feedback te vragen aan andere gebruikers.

5. De gebruiker aan het stuur

Voor de *Digitaalkit* is er bewust gekozen om geen vast leerpad uit te stippelen. We merkten dat onze testpersonen de website op verschillende manieren verkenden en dat verschillende gebruikers verschillende voorkeuren hadden wat betreft de ondersteuningsvormen.

Gebruikers kiezen dus bij elke schrijftaak die ze uitvoeren zelf welke inhoudelijke en talige ondersteuning ze daarbij willen gebruiken. Op die manier staan ze aan het roer van hun eigen leerproces.

6. *Blended* leeromgeving

Zelfstandig online leren biedt heel wat voordelen en mogelijkheden: je kunt oefenen zoveel je wilt op momenten die je zelf verkiest. Heel wat leerders hebben echter ook nood aan *face-to-face*-contact en offline ondersteuning. De *Digitaalkit* maakt zijn leerpotentieel waarschijnlijk het best waar als hij wordt ingebed in een *blended* leeromgeving, bijvoorbeeld in de vorm van een workshop waarbij studenten of leerkrachten onder begeleiding de mogelijkheden van de *Digitaalkit* kunnen ontdekken en samen kunnen oefenen. Met dit duwtje in de rug kunnen ze daarna verder zelfstandig aan de slag.

In de lerarenopleiding BaLO van de UCLL zijn de drie modules van de *Digitaalkit* geïntegreerd in drie verschillende opleidingsonderdelen van het curriculum. De module 'Brieven en e-mails aan ouders' komt aan bod in het OPO 'Taal: schrijven' in

2-BaLO. De module 'Schriftelijke instructies voor leerlingen' wordt gebruikt in het OPO 'Wereldoriëntatie: thematisch onderwijs'. In dit OPO moeten de leerlingen zelf een WO-thema uitwerken en daarbij de nodige werkbladen voor leerlingen voorzien. In 3-BaLO is de module 'Schriftelijk evalueren' opgenomen in het OPO 'Zorg' binnen Pedagogische Wetenschappen. Zo werken de studenten ook af en toe tijdens de lessen met de *Digitaalkit*.

Nieuwsgierig geworden? Neem zeker een kijkje!

De website www.digitaalkit.ucll.be is gratis toegankelijk. We vragen gebruikers om in te loggen, zodat ze eigen tekstjes kunnen opslaan en feedback kunnen vragen aan andere gebruikers. Daarvoor kunnen ze zelf een feedbackgroep aanmaken.

Referenties

Bonk, C. & C. Graham (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs.* San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Dweck, C. (2016). 'Growth and Fixed Mindset'. Online raadpleegbaar op: http://www.eduratio.be/dweck.html.

Eelen, J. (2011). 'Het hoger onderwijs zal blended zijn of niet zijn'. *VLHORA-studiedag 24 oktober 2011.* Online raadpleegbaar op: http://www.vlaamsehogescholenraad.be.

Europese Commissie (2012). 'Rethinking education'. Online raadpleegbaar op: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN.

Hattie, J. (2008). *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Abingdon: Taylor and Francis Ltd.

Kessels, J. e.a. (2013). *Ontwerpboek, leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing.* Utrecht: Kessels & Smit, The Learning Company B.V.

Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2003). *Dertien doelen in een dozijn. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen.* Den Haag: Nederlandse Taalunie.

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.

Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning.* London: Kogan Page.

Timperley, H. (2011). *The Power of Professional Learning.* Auckland: Open University Press.

Van den Branden, K. (2010). 'Taalbeleid in het hoger onderwijs'. In: E. Peters & T. Van Houtven. *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, z.p.

Van den Branden, K. e.a. (2011). 'Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands. OBPWO-project 09.04. Beleidssamenvatting en aanbevelingen'. Leuven: KU Leuven.

Bijlage: checklist met beknopte samenvatting van module 3 van de *Digitaalkit*: schriftelijke instructies voor leerlingen

Lees je instructies na vanuit het standpunt van je leerlingen en vanuit het doel. Lees ook na op taalcorrectheid.

1. Zijn je instructies afgestemd op *de leerlingen* die ze moeten uitvoeren?

   - Goed gekaderd?
     Maak je leerlingen nieuwsgierig naar de opdracht en licht ook schriftelijk toe waarom ze de opdracht moeten doen, wat het uiteindelijke doel is.
   - Positieve toon?
     Met een positieve toon, motiveer je leerlingen om aan de slag te gaan en moedig je hen aan om het beste van zichzelf te geven. Formuleer ook afspraken op een positieve manier.
   - Met afbeeldingen of voorbeelden?
     Met goedgekozen afbeeldingen ondersteun je leerlingen die (nog) niet zo goed kunnen lezen, zonder sterke lezers tekort te doen. Een goedgekozen voorbeeld kan een instructie begrijpelijker maken en vervangt vaak een uitgebreide uitleg.

2. Zijn je instructies afgestemd op *je doel*: leerlingen zelfstandig laten {samen}werken?

   - Duidelijke taal?
     Kies voor actieve, concrete werkwoorden die duidelijk aangeven welke handeling of denkactie je van de leerlingen in deze opdracht verwacht.
   - Duidelijke structuur?
     Verdeel je instructies in duidelijk afgebakende deelstappen. Zet de verschillende stappen in een logische volgorde. Besteed daarbij ook aandacht aan de layout.
   - Expliciete stappen?
     Expliciteer alle stappen die de leerlingen moeten doorlopen om de opdracht tot een goed einde te brengen.

3. Heb je *Standaardnederlands* gebruikt?

- Zinsbouw?
  Maak je zinnen niet te lang.
- Woordkeuze?
  Vermijd tussentaal en wees zuinig met moeilijke woorden.
- Spelling?
  Zoek de schrijfwijze van twijfelwoorden op.

(Bron: digitaalkit.ucll.be)

Noot

[1] In totaal hadden we 225 respondenten uit de lerarenopleiding lager onderwijs en 360 uit het werkveld.

Ronde 2

Boukje Bruins, Ben Bouwhuis & Ietje Pauw
Katholieke Pabo Zwolle
Contact: b.bruins@kpz.nl
bbouwhuis@planet.nl
i.pauw@kpz.nl

'Het verhaal is aan de korte kant er mag wel meer verhaal in zitten'. Schriftelijke feedback door leraren en eerstejaars Pabostudenten op verhalen van bovenbouwleerlingen

1. Inleiding

Achttien leraren basisonderwijs hebben in het kader van ons onderzoek naar feedback op schrijfproducten elk een schriftelijk oordeel gegeven over drie aangeleverde teksten van bovenbouwleerlingen. Een aantal leraren heeft duidelijk moeite met deze opdracht ("Het is bijna onmogelijk deze teksten eerlijk te beoordelen, omdat ik de kinderen niet ken"; "Beetje 'leip' om überhaupt een oordeel te geven. Ben ik niet gewend, niet heel fijn"). Vooral het hangen van een oordeel stuit op veel bezwaar ("Wij geven hier geen cijfers"; "Wij geven de feedback alleen mondeling, in een gesprek"). Ondanks deze bezwaren hebben ze toch feedback gegeven. Eerder hebben ook achttien Pabostudenten de leerling-teksten voorzien van feedback. In ons onderzoek vergelijken we de feedback van leraren met die van de studenten.

2. Aanleiding

De schrijfvaardigheid in het basisonderwijs verschilt erg veel per leerling, per klas en per school. (Kuhlemeijer e.a. 2013). Bouwer & Koster (2016) hebben hetzelfde gezien bij hun onderzoek naar schrijfvaardigheid in het primair onderwijs. Hierin kregen verschillende klassen dezelfde methode aangeboden om schrijfopdrachten uit te voeren. Toch waren er grote verschillen tussen de leerlingen van deze klassen. Bouwer & Koster stelden dat de leraar hier invloed op zou kunnen hebben en ze verzorgden daarom een training voor leraren. Deze training leek ervoor te zorgen dat leraren vaardiger werden, maar toch bleven grote verschillen tussen klassen aanwezig. In dit onderzoek werd duidelijk dat goede feedback belangrijk is voor het ontwikkelen van schrijfvaardigheid en dat de feedback van de leraar hierbij essentieel is.

3. Soorten feedback

Volgens Bogaerds-Hazenberg e.a. (2017) sluit leraarfeedback nog te weinig aan bij de behoeften van leerlingen. Het is daarnaast van belang dat een leraar de feedback kort houdt. Bouwer & Koster (2016) stellen ook dat er niet te veel feedback in een keer gegeven moet worden en dat de feedback gericht moet zijn op het grootste probleem van de tekst. Vervolgens kan de leerling met dat punt aan de slag. Te veel feedbackpunten leiden er vaak toe dat leerlingen niet weten waar ze moeten beginnen met reviseren.

De feedback kan gericht worden op verschillende aspecten van een tekst. We onderscheiden hogere-orde en lagere-orde-feedback. Hogere-orde-feedback richt zich op inhoud en structuur, lagere-orde-feedback richt zich op de vorm van de tekst (bijvoorbeeld spelling en interpunctie). Uit het onderzoek van Bogaerds-Hazenberg e.a. (2017) blijkt dat lagere-orde-feedback geen invloed heeft op de tekstkwaliteit. Revisie op basis van hogere-orde-feedback zorgt wel voor een hogere tekstkwaliteit (Bouwer & Koster 2016). Volgens Bouwer en Koster (2016) moet er geen mix zijn van hogere-orde- en lagere-orde-feedback. Die mix komt het verbeteren van de tekst niet ten goede.

Qua vorm kan feedback faciliterend of directief geformuleerd worden, en de feedback kan gericht zijn op een negatief of een positief aspect van de tekst. Bij directief wordt expliciet aangegeven wat leerlingen moeten veranderen en op welke manier. Faciliterende feedback legt het aanpassingsproces bij de schrijver doordat de feedback meer als lezer wordt gegeven. Er wordt bijvoorbeeld aangegeven dat iets onduidelijk is. Om te leren schrijven is faciliterende feedback meer effectief. Alleen is het voor beginnende schrijvers lastig om deze feedback te begrijpen. Zij hebben meer baat bij directief geformuleerde feedback (Bouwer & Koster 2016). Feedback die gericht is op

onvolkomendheden in de tekst leidt tot mooie aanpassingen in een tekst, maar bij zwakkere schrijvers kan deze negatieve feedback demotiveren. Positieve feedback kan opbouwend werken, maar moet gericht en concreet zijn om leerzaam te zijn. Vaak is positieve feedback te algemeen waardoor het weinig leerzaam is ("mooie opbouw!").

4. Stellen op KPZ

Op Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) krijgen studenten tijdens het vak 'Gemotiveerd lezen en stellen' les in het geven van schrijflessen. Verschillende didactische principes – 'het vijffasenmodel' van Korstanje (2012); 'de Taalronde' van Van Norden (2014) en de methode *Tekster* van Bouwer & Koster (2016) – worden tijdens deze lessen behandeld. Na de colleges over de didactische principes geven de studenten zelf een stel-les in hun stageklas en verzamelen ze vervolgens het leerling-materiaal. Dit jaar laten de studenten de leerlingen een verhaal schrijven op basis van een plot. Hierbij moeten de studenten vooraf nadenken over verschillende aspecten die het schrijven positief beïnvloeden: 'narratio', 'genredidactiek', 'literaire competentie' en 'creatief denken' (Bouwhuis & Pauw 2017). Uit alle geschreven leerling-teksten selecteren de studenten drie teksten op verschillende niveaus: 'een zwakke tekst', 'een gemiddelde tekst' en 'een sterke tekst'. Ze baseren hun keuze op de tekstcriteria die ze de leerlingen hebben meegegeven, en aan de hand van de beoordelingsschaal voor verhalen van Bouwer & Koster (2016). Deze beoordelingsschaal bevat vijf ankerteksten in oplopend niveau die dienen als voorbeeldverhaal. De student vergelijkt de verhalen van de leerlingen met de ankerteksten om het niveau van de verhalen te bepalen. Op de geselecteerde teksten geven ze feedback. De teksten en de bijbehorende feedback voegen ze toe aan hun verslag.

5. Aanpak

In ons onderzoek hebben we van achttien eerstejaarsstudenten hun lesopzet voor het schrijven van een verhaal aan groep 6, 7 en 8 verzameld, inclusief leerling-werk plus de beoordeling door de student. De studenten geven feedback op drie verhalen van verschillend niveau ('zwak' – 'gemiddeld' –'sterk'). Er wordt onderzocht hoeveel feedbackpunten worden gegeven, hoeveel hogere-orde- en lagere-orde-feedback gegeven wordt, in hoeverre de feedback directief of faciliterend is, of het negatieve of positieve feedback is en op welke plaats de feedback zich bevindt. Deze punten komen overeen met de onderzoeken van Bogaerds-Hazenberg e.a. (2017) en van Bouwer & Koster (2016). Deze, door de studenten geselecteerde, verhalen zijn eveneens beoordeeld door achttien ervaren leraren, op grond van hun eigen beoordelingscriteria. De resultaten van de studenten worden vergeleken met de feedback van de leraren.

6. Wat valt op?

Bij studenten ligt het aantal feedbackpunten gemiddeld hoger dan bij leraren (gemiddeld 8,43 feedbackpunten per tekst vs. 6,55 feedbackpunten per tekst). Acht studenten volgen precies de punten die aan de orde komen in de beoordelingsschaal 'verhalen' van Bouwer & Koster (2016) en negen studenten volgen de feedbackpunten van Van Norden (2014). Studenten geven bijna allemaal feedback op 'inhoud', 'stijl' en 'structuur' hogere-orde-feedback en weinig tot geen feedback op 'spelling', 'interpunctie' en 'lay-out' lagere-orde-feedback. Leraren geven bij 64% van de teksten feedback op de inhoud, bij ongeveer 52% van de teksten op de structuur en bij ongeveer 33% van de teksten op stijl. Precies de helft van de teksten is voorzien van feedback op interpunctie, 39% van de teksten op spelling en 17% van de teksten op lay-out.

De vorm van de feedback van leraren en studenten is hoofdzakelijk directief. Faciliterende feedback komt weinig voor. De meeste feedback blijft zeer algemeen, bijvoorbeeld "het verhaal is aan de korte kant en er mag wel meer verhaal in zitten"; "goed begin-midden-eind"; "ik begrijp het verhaal". Er zijn zelfs twee leraren die de leerling-teksten enkel hebben voorzien van 'goed' en 'voldoende'.

7. En nu?

Studenten geven veel feedback en hoofdzakelijk hogere-orde-feedback. Hierbij volgen ze Van Norden (2014) en Bouwer & Koster (2016). De inhoud van de feedback is vaak nog te algemeen, waardoor het voor de leerling weinig leerzaam is. Bij leraren is dat ook een probleem. Leraren hebben gemiddeld een stuk minder feedbackpunten, en deze zijn hoofdzakelijk gericht op spelling en interpunctie en minder op inhoud, structuur en stijl.
"Het is bijna onmogelijk deze teksten eerlijk te beoordelen, omdat ik de kinderen niet ken", schreef een leraar. Kan dit de reden zijn dat de feedback zich beperkt tot lagere-orde-aspecten en dat de feedback algemeen blijft? Zouden leraren in staat moeten zijn om alle verhalen te voorzien van goede feedback of enkel van leerlingen die ze kennen? Een verhaal blijft toch een verhaal met specifieke karakteristieken aan de hand waarvan feedback gegeven kan worden? Of zijn de kenmerken van een verhaal niet bekend bij leraren? Onze studenten krijgen gericht onderwijs over de kenmerken van een verhaal en over hoe ze feedback moeten geven. Ondanks deze uitleg blijft de feedback van studenten vaak te algemeen om leerzaam te zijn. Verder onderzoek is noodzakelijk om te achterhalen waarom leraren gemiddeld minder feedbackpunten geven en meer gericht zijn op lagere-orde-feedback. Ook moet nader onderzocht worden hoe lerarenopleiders studenten kunnen stimuleren om specifiekere feedback te geven.

Referenties

Bogaerds-Hazenberg, S., R. Bouwer, J. Evers-Vermeul & H. van den Bergh (2017). "Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 18 (2), p. 21-30.

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

Bouwhuis, B. & I. Pauw (2017). *Kom maar met gedichten en verhalen. Creatief schrijven op de basisschool.* Zwolle: KPZ Zwolle.

Korstanje, M. (2012). *Teksten in de maak. Leerlingen begeleiden bij het schrijven.* Amersfoort: CPS.

Kuhlemeijer, H., A. van Til, B. Hemker, W. de Klijn & H. Feenstra (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis en speciaal onderwijs 2.* Arnhem: Cito.

Van Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Ronde 3

Freya Claes (a) & Helena Taelman (b)
(a) Odisee, Brussel
(b) Odisee, Aalst
Contact: Freya.claes@odisee.be
Helena.taelman@odisee.be

Meet Alfred. Nudging van het werkveld via sociale media

1. Aanleiding

An Katrien Sodermans (2018) verwoordt het mooi op haar blog: "In Vlaanderen hebben we geen traditie van levenslang leren. In de Europese statistieken bengelen we onderaan en blijven we ver onder de EU-norm van 15% deelname aan levenslang leren. Eens afgestudeerd, gaan we werken en keren we liefst nooit meer terug naar de schoolbanken. We hebben de sterke overtuiging dat we allemaal een (zo hoog mogelijk) diploma moeten halen aan het begin van onze schoolloopbaan, en dat we het daarmee moeten doen voor de rest van ons leven".

In Vlaanderen volgen leerkrachten regelmatig korte bijscholingen om nieuwe inzichten op te doen. We stellen ons echter de vraag of de opgedane inzichten altijd in de praktijk worden uitgeprobeerd of geïmplementeerd. Om leerkrachten een duwtje in de goede richting te geven, creëerden we *Alfred*, een online *tool* voor kleuterleerkrachten met tips over kwaliteitsvolle, talige interacties in de context van natuur en techniek. Kleuterleerkrachten hebben immers vaak veel moeite om hun kennis over kwaliteitsvolle, talige interacties te vertalen naar de eigen praktijk, om zich taalstimulerende interactietechnieken eigen te maken en om deze ook vol te houden (Piasta e.a. 2012). We kozen voor de context van natuur en techniek, omdat die zich goed leent tot rijke gesprekken. Bovendien vinden we dat leerkrachten veel kansen laten liggen om het met hun kleuters te hebben over natuur en techniek tijdens het hoekenwerk en de dagelijkse routines.

2. Achtergrond

We vonden inspiratie bij de idee van gedragswetenschappers Thaler & Sunstein (2008) om het keuzegedrag een duwtje in de rug geven door middel van *nudging*. Thaler & Sunstein gaan uit van het keuzegedrag van mensen en trachten dat te beïnvloeden met kleine, goedkope aanpassingen in hun omgeving om tot gepast gedrag te komen. Bekende voorbeelden zijn fruit op ooghoogte plaatsen in de winkelrekken of gekleurde voetstappen richting de trappenhal.

We zochten naar een mogelijkheid om enkele *nudging*-technieken ook toe te passen in het onderwijs om leerkrachten aan te zetten tot goede praktijk. We vroegen ons daarbij af of we sociale media kunnen gebruiken om leerkrachten te professionaliseren, om nieuwe vaardigheden te integreren en om bijscholingsdoelen scherp te stellen.

3. Praktisch

Twaalf leerkrachten kregen gedurende acht weken twee keer per week een *Whatsapp*-bericht van *Alfred*. Het bericht omvatte een foto met een kleine opdracht rond natuur of techniek, en een tip rond interactievaardigheden. Via online tussentijdse bevraging en een eindgesprek registreerden we hun bevindingen. We waren daarbij geïntereseerd in hun oordeel over de haalbaarheid en de mogelijke effectiviteit van een dergelijke aanpak. Daarnaast beoordeelden de leerkrachten ook de kwaliteit van de concrete tips.

Figuur 1 – Voorbeelden *Whatsapp*-berichten van *Alfred*.

4. Het resultaat

De bevraagde leerkrachten stonden positief tegenover *Alfred*, omdat de berichtjes kort en gemakkelijk te lezen waren. Geen lange mails, geen tijdsinvestering aan een computer, want het kwam onmiddellijk binnen op de gsm. De interactietips herinnerden hen eraan om de kwaliteit van de talige interactie te verhogen en bleken ook toepasbaar in andere situaties. De tips rond natuur en techniek bestonden uit concrete en makkelijk toepasbare opdrachten die weinig voorbereiding vroegen. Het ging om alledaagse dingen die opnieuw onder de aandacht werden gebracht. Leerkrachten voelden zich gestimuleerd om verder te denken over hun klaspraktijk.

Waar leerkrachten zich zorgen over maakten, waren reacties op de tips. Als deze te frequent zouden zijn, kan dat storend worden. De tips kwamen *at random* binnen, maar een aantal leerkrachten verkozen een vast tijdstip, zodat ze dit beter konden inbouwen. Enkele leerkrachten stonden ook open voor meer uitgebreide opdrachten die meer voorbereiding en tijd vroegen. Het bleek belangrijk dat tips voldoende uitdagend waren.

Zoals de theorie rond *nudging* ook voorschrijft, bleek het belangrijk om de vrije keuze te bewaren. Leerkrachten wilden zelf kunnen beslissen of ze de tips zouden uitvoeren en wanneer.

Na deze testfase stoten we op volgende vragen:

- Kunnen we een online *tool* ontwerpen die automatisch tips verstuurt?
- Kunnen we de techniek uitbreiden naar andere domeinen? En eventueel aanpassen aan de interesses van leerkrachten?

- Hoe kunnen we reacties en uitwisseling mogelijk maken zonder dat deze als storend worden ervaren?

Referenties

Piasta, S.B., L.M. Justice, S.Q. Cabell, A.K. Wiggins, K.P. Turnbull & S.M. Curenton (2012). "Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), p. 387-400.

Thaler, R.H. & C.R. Sunstein (2008). *Nudge – Improving decisions about Health, Wealth, and Happiness*. London: Yale University Press.

Ronde 4

Iris Vansteelandt (a, c), Suzanne Mol (b) & Hilde Van Keer (c)
(a) Artesis Plantijn Hogeschool, Antwerpen
(b) Universiteit Leiden
(c) Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde
Contact: iris.vansteelandt@ap.be

Beginnende leerkrachten als rolmodellen voor lezen?!

1. Aanleiding van het onderzoek

De attitude en motivatie van leerkrachten in het algemeen (en meer specifiek de leesattitude en leesmotivatie) kunnen een belangrijke invloed hebben op het schoolsucces van hun leerlingen (zie o.a. Hattie 2012). Zo zorgen leerkrachten die vaak en graag inzetten op lezen tijdens de lessen voor een hogere intrinsieke leesmotivatie bij hun leerlingen (De Naeghel et al. 2014) en spelen persoonlijke leesgewoontes van leerkrachten een rol in hun manier van lesgeven en in de rolmodelfunctie die ze vervullen (McKool & Gespass 2009).

Onderzoek wees echter uit dat leerkrachten vaak wel leesvaardig zijn, maar zelf niet graag lezen en dus *aliterate* kunnen worden genoemd (Applegate et al. 2014; Nathanson et al. 2009). Aangezien lezen een cruciale rol speelt in het onderwijs en in de maatschappij is het essentieel om *aliteracy* bij leerkrachten tegen te gaan. Via continue professionalisering inzetten op een positieve leesattitude en -motivatie bij leer-

krachten, en meer bepaald bij beginnende leerkrachten, kan er mee voor zorgen dat leerkrachten meer en meer rolmodellen worden en blijven op het vlak van graag, goed en betrokken lezen. De beginjaren van leerkrachten zijn immers bepalend voor hun verdere onderwijscarrière (Aspfors & Fransson 2015).

2. Doelstelling en methodologie

Onderzoek aan Artesis Plantijn Hogeschool profileerde bij de start van de lerarenopleiding de leesattitude van leraren-in-opleiding en toonde zo het bestaan aan van drie types leesattitude (Vansteelandt et al. 2017). Het is nu de vraag of de lerarenopleiding een impact kan hebben op de leesattitude van leraren-in-opleiding, hoe de overgang van student naar professional inspeelt op de leesattitude en -motivatie van deze leerkrachten en wat redenen zijn bij mogelijke wijzigingen. Verwacht wordt dat via een professionaliseringsaanbod voor beginnende leerkrachten (in groep of individueel) gericht kan worden ingezet op een positieve leesattitude en -motivatie.

We formuleerden de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe evolueren de leesattitude en de leesmotivatie van beginnende leerkrachten doorheen de lerarenopleiding en gedurende de eerste twee jaar in het onderwijs?
2. Kan een professionaliseringsaanbod in groep (via een professionele leergemeenschap) of individueel (op maat van de individuele beginnende leerkracht) de leesattitude en leesmotivatie van beginnende leraren bevorderen?

Om de evolutie van de leesattitude en -motivatie van beginnende leerkrachten in kaart te brengen, werd gekozen voor een jaarlijkse online bevraging (2016-2018). De data werden via clusteranalyse en *repeated measures* geanalyseerd. Voor het professionaliseringstraject werd gekozen voor een interventiestudie met een quasi-experimenteel *design* met twee iteraties. Beginnende leerkrachten lager onderwijs werden toegewezen aan twee mogelijke professionaliseringstrajecten of aan een controlegroep. In het kader van een *convergent parallel mixed-methods design* werden kwantitatieve gegevens (nl. een online bevraging) en kwalitatieve (nl. diepte-interviews en focusgroepgesprekken) verzameld en geanalyseerd.

3. Resultaten

Tijdens de sessie wordt dieper ingegaan op de resultaten van het onderzoek. Enerzijds wordt ingezoomd op de evolutie in leesattitude en gerelateerde variabelen tijdens een volledige bacheloropleiding en anderzijds wordt naar de impact gekeken van een eerste professionaliseringstraject voor beginnende leerkrachten lager onderwijs met als focus leesonderwijs.

4. Naar een continue professionalisering van (beginnende) leerkrachten op het vlak van leesonderwijs

Doorheen het onderzoek werd de nood duidelijk aan een gedegen beleid dat zich richt op de continue professionalisering van (beginnende) leerkrachten. Hiermee doelen we op een continue professionalisering (a) waarmee een begin wordt gemaakt vanaf het moment dat een leerkracht instroomt in de lerarenopleiding, (b) waarbij extra zorg wordt besteed aan leerkrachten tijdens de eerste jaren als professional en (c) waar tijdens de verdere onderwijscarrière structureel verder op wordt ingezet. Dit lijkt ons zeker van belang wanneer het gaat om essentiële bouwstenen in het leven van een leerling, namelijk het graag, goed en betrokken lezen. In het kader van dit onderzoek werd veel aandacht besteed aan het uitwerken van een *design* met effectieve kenmerken waarmee de impact van een professionaliseringtraject voor beginnende leerkrachten gericht op leesonderwijs in kaart kon worden gebracht. Als basis voor het *design* werd gekozen voor het referentiekader voor effectieve professionalisering van Desimone (2009), in combinatie met richtlijnen vanuit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci 2000). Zo worden effectieve kenmerken als focus op inhoud, coherentie, actief leren, collectieve participatie en duur gecombineerd met het voeden van de nood aan autonomie, competentie en verbondenheid, die ook centraal staan in de zelfdeterminatietheorie. Tijdens de sessie zal er in het kader van het uitgevoerde professionaliseringstraject ook dieper worden ingegaan op het *design* en op de operationalisering en implementatie ervan.

Referenties

Aspfors, J. & G. Fransson (2015). "Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis". In: *Teaching and Teacher Education*, 48, p. 75-86.

De Naeghel, J., 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.

Desimone, L.M. (2009). "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures". In: *Educational Researcher*, 38 (3), p. 181-199.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.

McKool, S.S. & S. Gespass (2009). "Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices". In: *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), p. 264-276.

Nathanson, S., J. Pruslow & R. Levitt (2008). "The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey". In: *Journal of Teacher Education*, 59 (4), p. 313-321.

Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 54-67.

Sullivan, A. & M. Brown (2013). *Social Inequalities in Cognitive Scores at Age 16: The Role of Reading*. London: Centre for Longitudinal Studies.

Vansteelandt, I., S.E. Mol, D. Caelen, L. Landuyt & M. Mommaerts (2017). "Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs". In: *Learning and Individual Differences*, 54, p.109 -115.

Ronde 5

Miriam Limpens & Erna van Koeven
Hogeschool Windesheim, Zwolle
Contact: meep.limpens@windesheim.nl
Bh.van.koeven@windesheim.nl

Praktijkgericht onderzoek naar betekenisvol leren met verhalen

1. Afnemende aandacht voor verhalen in de onderwijspraktijk

Met het verdwijnen van 'de grote verhalen' in onze samenleving en de komst van steeds meer onderwijsmethodes lijkt het soms alsof verhalen op school er minder toe zijn gaan doen. Het vertellen van persoonlijke verhalen is (vooral op de basisschool) nogal eens vluchtig en niet gericht op nadenken over de inhoud en de manier van vertellen. Vertellingen komen lang niet overal meer voor en voor voorlezen is niet altijd tijd. Vrij lezen in zelfgekozen boeken wordt weliswaar als belangrijk gezien, maar dan vooral om de leesvaardigheid of de literaire competentie te verbeteren. Er is niet altijd aandacht voor de vraag wat een verhaal met een leerling doet. En als verhalen al in methodes zijn opgenomen, dan hebben ze een uitgesproken didactisch doel en heten ze 'ankerverhalen' of 'sleutelverhalen'. Er komt een aantal van tevoren geselecteerde moeilijke woorden in voor of een moreel probleem dat met behulp van bijbehorende vragen met de leerlingen kan worden besproken.

2. Een toekomst met verhalen

Maar er is ook een andere kant. Buiten het onderwijs is juist veel belangstelling voor de kracht van verhalen (zie bijvoorbeeld de tweejaarlijkse conferentie *Narrative Matters*). Menselijke hersenen zijn uitermate geschikt voor het begrijpen van verbanden en dus voor het begrijpen van verhalen (Newkirk 2012). Het belang van levensverhalen wordt al langer gezien in de zorg (Bohlmeijer e.a. 2007) of in het bedrijfsleven (zie de aandacht voor *Ted-talks*). Ook is steeds meer aandacht voor narratief onderzoek, ook in het onderwijs (Kelchtermans 2016). De laatste jaren neemt de aandacht van onderwijswetenschappers voor verhalen in het onderwijs zichtbaar toe. Het gaat dan bijvoorbeeld om het beter leren kennen van jezelf en van anderen door levensverhalen (Moenander & Woods 2017; Leeman 2016; Schaafsma & Van Koeven 2017). Deze hernieuwde aandacht voor verhalen is niet in de laatste plaats te danken aan het denken over het onderwijs van de toekomst. Hoe dat onderwijs er precies uitziet, weet nog niemand, maar dat verhalen er een rol in spelen, lijkt duidelijk. Immers, niet het overdragen van kennis, maar creatief denken, samenwerken en (her)formuleren zijn belangrijke toekomstgerichte vaardigheden (SLO 2018). Toekomstgerichte (digitale) toepassingen en verhalen lijken dan ook onlosmakelijk met elkaar verbonden. Er zijn al mooie voorbeelden van, zoals het vertellen van verhalen in *digital stories* (zie bijvoorbeeld digitalstory.nl) of het inzetten van *games* om (oude) literatuur te leren begrijpen (Smits & van Koeven 2016).

3. Praktijkonderzoek in de Master *Educational Needs*

In de master *Educational Needs* van de Hogeschool Windesheim zijn we dan ook een onderzoeksgroep gestart waarin we ons middels praktijkgericht onderzoek afvragen op welke manieren verhalen kunnen worden ingezet om onderwijs betekenisvol te maken. Studenten kunnen daarbij zelf kiezen vanuit welk perspectief ze het gebruik van verhalen verder willen verkennen. Ze werken interessante projecten uit. Ireen voert in het sbo een onderzoek uit waarin ze start met een prentenboek en aan de hand daarvan haar eigen verhaal vertelt over een aan het boek ontleend thema. Vervolgens vraagt ze leerlingen om hun persoonlijke verhalen te tekenen en aan de hand van die tekeningen hun verhaal te vertellen. Mandy doet een onderzoek waarbij leerlingen hun favoriete passages uit kinderboeken kiezen en vervolgens uitleggen waarom een passage hun favoriet is. Femke laat leerlingen, op basis van het thema 'ruimte', in groepen scripts schrijven en vervolgens een digitaal verhaal maken. Stefanie zet de eigen levensverhalen van studenten Verpleegkunde in om te leren. Erica tekent met kleuters eigen verhalen naar aanleiding van een prentenboek. En Geja vraagt leerlingen om zich te verplaatsen in personen uit de geschiedenis en zich vervolgens voor te stellen hoe ze zich in die omstandigheden zouden voelen. In de meeste onderzoeken ontwerpen de studenten een interventie en gaan ze na in hoeverre die als betekenisvol wordt ervaren door leerlingen en leraren.

4. Wat leren we over verhalen en betekenisvol onderwijs?

We leren dat bestaande verhalen inspirerend zijn voor het vertellen van eigen verhalen. Als aan de hand van een bestaand verhaal een eigen verhaal moet worden verteld, luisteren en lezen leerlingen veel aandachtiger. Ze zijn emotioneel betrokken, worden nieuwsgierig en krijgen ideeën voor eigen verhalen.

We leren dat de leraar een belangrijk rolmodel is bij het vertellen van verhalen. Het is heel inspirerend voor leerlingen wanneer een leraar een eigen verhaal vertelt. Dat zorgt voor een grotere nabijheid en samenhorigheid.

We leren dat het van belang is om aandacht te hebben voor de structuur van verhalen. Verhalen zijn nooit in één keer goed. Leerlingen hebben daadwerkelijk feedback nodig. Dat geldt zeker ook als er technologische toepassingen worden ingezet.

We leren dat het vertellen van verhalen mondeling of schriftelijk wordt verdiept wanneer de verhalen ook worden verbeeld, bijvoorbeeld door ze te tekenen of door ze digitaal te verbeelden.

We leren dat samenwerken bij het bespreken van verhalen en het construeren van nieuwe verhalen erg belangrijk is.

We leren dat het werken met verhalen (het analyseren van bestaande verhalen en het maken van eigen verhalen) vertraagt en aanzet tot denken. Dat zorgt voor verdieping en werkelijk leren.

We leren dat het van belang is dat werken met verhalen een routine wordt. Dat leidt ertoe dat de verhalen steeds beter worden.

We leren dat het motiverend en betekenisvol is om verhalen te delen met anderen, of dat nu is door ze te vertellen, door ze aan elkaar te laten lezen of door te werken met een website.

We leren dat werken met verhalen niet vanzelfsprekend als onderwijs wordt gezien door collega's. Ze missen het overdragen van kennis en vragen zich af of de leerlingen wel werkelijk iets hebben geleerd.

5. Tot slot

Van onze eerste onderzoeksgroep hebben we veel geleerd. Zo viel ons op dat studenten een interventie uitvoerden en die onderzochten door leerlingen en collega's naar

hun ervaringen te vragen met betrekking tot de betekenis ervan voor het onderwijs. De verhalen zelf sneeuwden soms wat onder ten voordele van het vertellen over de betekenis ervan. In het studiejaar 2018-2019 starten we met een nieuwe onderzoeksgroep. Dat geeft ons de kans om onze bevindingen te verdiepen.

Referenties

Bohlmeijer, E., L. Mies & G. Westerhof (2007). *De betekenis van levensverhalen. Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk*. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.

Kelchtermans G. (2016). 'The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective'. In: M. Zembylas & P. Schutz (eds.). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. SpringerLink, p. 31-42.

Leeman, Y. (2016). "Met verhalen stevig in een superdiverse wereld komen staan". In: *PIP-magazine*, 91, p. 22-26.

Moenandar, S.J. & L. Wood (eds.) (2017). *Stories of Becoming: The Use of Storytelling in Education, Counselling and Research*. Nijmegen: Campus Orleon.

Newkirk, T. (2012). "How we Really Comprehend Nonfiction". In: *Educational Leadership*, 69 (6), p. 28-32.

Schaafsma, F. & E. van Koeven (2017). "Levensverhalen van studenten". In: *PIP-magazine*, 23 (99), p. 22-30.

Smits, A. & E. van Koeven (2016). "Onderwijs in de 21e eeuw". In: *Geletterdheid en schoolsucces*. Online raadpleegbaar op: https://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2016/12/onderwijs-in-de-21ste-eeuw.html.

SLO (2018). 'Curriculum van de toekomst'. Online raadpleegbaar op: http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/ct.

University of Houston Education (2018). 'Digital storytelling'. Online raadpleegbaar op: http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm.

University of Twente (2018). 'Conference Narrative matters 2018'. Online raadpleegbaar op: https://www.utwente.nl/en/bms/narrativematters2018/.

Aletta Kwant & Dory Hofstede
Hanzehogeschool Groningen
Contact: l.p.kwant@pl.hanze.nl
t.e.hofstede@pl.hanze.nl

Geletterdheidsactiviteiten in stageklassen van Pabostudenten

1. Inleiding

Tweedejaarsstudenten van de Academische Pabo in Groningen lopen gedurende het eerste half jaar van hun tweede studiejaar stage in de onderbouw (groep 1 en 2) van de basisschool (kinderen van 4 t.e.m. 6 jaar) en volgen op de opleiding het vak Taal 2 dat vooral (het bevorderen van) de taalontwikkeling van jonge kinderen en de bijbehorende geletterdheidspraktijken behandelt. In de colleges wordt gebruik gemaakt van *De Taallijn. Inter*actief *taalonderwijs in groep 1 en 2* (Van Elsäcker e.a. 2013).

De studenten voeren de volgende stageopdracht uit: "Analyseer de geletterdheidsactiviteiten in je stageklas volgens de aanwijzingen en het gedachtegoed van *De Taallijn*". De 'checklist speerpunten Taallijn', die bij deze opdracht gebruikt wordt, formuleert concrete leerkrachtgedragingen.

De analyses van de opdracht geven inzicht in de geletterdheidspraktijken in de stageklassen van deze studenten. Centrale vraag is in hoeverre weinig voorkomende activiteiten die door studenten gerapporteerd worden illustratief zijn voor de algemene onderwijspraktijk.

2. Taalontwikkeling in *DeTaallijn*

De Taallijn biedt aanknopingspunten om toekomstige leerkrachten vaardigheden te leren om de taalontwikkeling van (jonge) kinderen te stimuleren. *De Taallijn* gaat uit van vijf speerpunten:

1. mondelinge taal;
2. werken aan woordenschat;
3. beginnende geletterdheid;
4. ICT en multimedia;
5. ouderbetrokkenheid.

De Taallijn sluit aan bij de principes van interactief taalonderwijs: 'sociaal leren', 'strategisch leren' en 'betekenisvol leren' (Sijtstra, Aarnoutse & Verhoeven 1999).

Sociaal leren is waarschijnlijk het minst problematisch: leerlingen leren al vroeg om samen te spelen, te werken en op elkaar te reageren. Eén van de manieren om het sociale leren te verbeteren, is het werken met een kleine kring.

Strategisch leren wordt vaak vorm gegeven door interactief voor te lezen, waarbij steeds een aantal stappen wordt gezet bij het voorlezen van een boek. Een valkuil is dat een les 'interactief voorlezen' wordt beheerst door het stellen van met name voorspellende en/of woordbegripsvragen. Oosterloo (2015) pleit er dan ook voor dat de inhoud van het verhaal en het samen gericht zijn op die inhoud centraal blijven staan, zodat je samen betrokken bent bij de inhoud van het verhaal. Interactief voorlezen op school, zo zegt zij, werkt het best in kleine groepen van drie tot vijf leerlingen. Dat leidt tot meer vragen, reacties en commentaren dan bij interactief voorlezen voor de hele klas.

Betekenisvol leren vindt plaats tijdens activiteiten die voor kinderen belangrijk en zinvol zijn. Dat lukt het best als kinderen zelf actief zijn, in de gelegenheid worden gesteld om zelf (onderzoeks)vragen op te stellen en met elkaar betekenissen kunnen construeren. 'Betekenisvol' houdt volgens Drost (2012) ook in "dat een leerling steeds weet waarom iets aan de orde is, wat het belang is voor het eigen bestaan nu en in de toekomst en in welk groter kader het staat. Leren wordt betekenisvol wanneer het verbonden kan worden met het leven van de kinderen".

3. Methode

De 'checklist speerpunten Taallijn' is in dit kleinschalige onderzoek ingezet als onderzoeksinstrument. De checklist kent een driepuntsschaal: + (gaat goed, gebeurt regelmatig); +/- (gaat redelijk, gebeurt af en toe) en - (gaat niet goed, gebeurt slechts af en toe). Tweedejaarsstudenten hebben met behulp van deze checklist eenmalig de geletterdheidsactiviteiten in hun stageklassen in kaart gebracht.

4. Analyse

De resultaten van de 34 ingeleverde lijsten zijn verwerkt in een totaaloverzicht. Vervolgens is gekeken naar onderdelen die hoog scoren op de - (gaat niet goed, gebeurt slechts af en toe). De belangrijkste uitkomsten:

- Bij het onderdeel 'Mondelinge taal' worden niet of nauwelijks gesprekken gehouden in de kleine kring. Ook het vertellen van verhalen komt bijna niet voor.

- Bij het onderdeel 'Woordenschat' valt op dat kernwoorden niet geselecteerd worden op twee niveaus. Het controleren van woordbegrip wordt vaak achterwege gelaten.
- Bij het onderdeel 'Beginnende geletterdheid' worden de volgende activiteiten niet of nauwelijks gezien: kernwoorden verduidelijken (met thematafel, vertelkoffer), boek meerdere keren voorlezen, tijdens het voorlezen ruimte scheppen voor inbreng kinderen, boeken regelmatig in kleine groepjes voorlezen en bespreken, verhaalbegrip ontwikkelen, samen leervragen, verslag, brief, gedicht en dergelijke schrijven.
- Bij het onderdeel 'Taal en kennis van de wereld' is de inbreng van de kinderen zeer gering. Het bedenken van eigen leervragen komt bijna niet voor, waardoor ook het samen antwoorden op die leervragen zoeken in bijvoorbeeld informatieve boeken ontbreekt. Een relatie met de buitenwereld leggen door onderzoekjes buiten de school wordt ook nauwelijks gezien.

Vervolgens is gekeken naar de uitkomsten van het laatste PIRLS-onderzoek naar leesvaardigheid dat in 2016 uitgevoerd is onder leerlingen van groep 6 (4de leerjaar in Vlaanderen).

De belangrijkste bevindingen:

- Een derde van de leerlingen geeft aan dat ze door de leerkracht niet gestimuleerd worden om te vertellen wat ze vinden van wat ze gelezen hebben. Dat is in overeenstemming met wat leerkrachten aangeven: 30% moedigt nooit of slechts heel af en toe aan om teksten te bespreken.
- De helft van de leerkrachten biedt geen gelegenheid om de mening uit een tekst ter discussie te stellen.
- Zaken zoals het bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver komen nauwelijks aan de orde. Amper de helft van de leerkrachten laat leerlingen wat ze gelezen hebben vergelijken met andere dingen die ze gelezen hebben of vergelijken met hun eigen ervaringen.
- Er is een daling te zien t.o.v. PIRLS-2011 als het gaat om leerlingen laten uitleggen of onderbouwen wat ze van de tekst begrepen hebben, het met elkaar praten over wat ze gelezen hebben en het generaliseren of conclusies trekken naar aanleiding van wat ze gelezen hebben.
- Slechts een derde van de leerkrachten laat leerlingen minimaal 1 keer per week iets schrijven over of naar aanleiding van wat ze hebben gelezen.
- Een kwart van de leerlingen geeft aan dat ze wat ze van de leerkracht moeten lezen niet interessant vinden. Dat komt overeen met wat leerkrachten zelf rapporteren, namelijk 34% van de leerkrachten biedt nooit of soms leesmaterialen aan die overeenkomen met de interesses van leerlingen.

Samenvattend: er zijn grote overeenkomsten tussen de geletterdheidspraktijken in de onder- en middenbouw (weinig betekenisvolle activiteiten naar aanleiding van het gelezene, de inhoud van teksten wordt niet of nauwelijks besproken en schrijven naar aanleiding van het gelezene gebeurt enkel sporadisch). Bovendien laat de inbreng van leerlingen te wensen over.

Tot slot blijkt uit de PIRLS-rapportage dat er een forse toename is van leerkrachten die aangeven dat hun lesgeven negatief beïnvloed wordt door ongeïnteresseerde leerlingen. Het is dan ook belangrijk om in te zetten op het verhogen van betrokkenheid en leesplezier en vooral op meer inbreng van leerlingen. Dat blijkt ook uit de aanbevelingen die de studenten hebben gegeven naar aanleiding van hun observaties aan de hand van de 'checklist Taallijn', te weten:

- meer in kleine kring werken;
- kinderen meer zelf laten vertellen;
- na het voorlezen het boek bespreken en verhaalbegripverhogende activiteiten organiseren;
- betekenisvolle schrijfactiviteiten aanbieden zoals samen brieven, verhalen, gedichten schrijven;
- lijstjes maken en een schrijfhoek inrichten;
- meer aspecten van een woord behandelen (niet alleen 'betekenis', maar ook 'klank', 'gerelateerde woorden' en 'situationeel gebruik').

5. De opleidingspraktijk

Het is algemeen bekend dat de attitude van de leerkracht ten opzichte van lezen bepalend is voor de manier waarop activiteiten rondom lezen ondernomen worden. Heel veel leerkrachten zijn zelf geen lezers en hebben weinig ervaring met of ervaren onzekerheid over hun onderwijs in begrijpend lezen. Wat studenten zien in de praktijk wordt veelal voor hen de norm. Studenten zien geletterdheidsactiviteiten die betrokkenheid en leesplezier bevorderen niet of nauwelijks in de onderbouw of in de middenbouw. Als opleiders van toekomstige leerkrachten moeten we daar iets mee. We denken dat wanneer er al in de onderbouw ingezet wordt op betekenisvolle activiteiten de effecten op de langere termijn wellicht wel leiden tot andere uitkomsten in het PIRLS-onderzoek.
De vraag is nu hoe? We weten dat één van de succesfactoren voor leesplezier een leerkracht is die zelf leest en leerlingen kan enthousiasmeren. Maar we krijgen studenten binnen die zonder blikken of blozen zeggen dat ze niet van lezen houden. Ergens wel begrijpelijk: vaak was het leesonderwijs dat ze hebben genoten niet erg motiverend. We bieden geletterdheidsactiviteiten aan, onderzoeksliteratuur, voorbeelden van *good practice*, maar misschien moeten we veel confronterender zijn naar studenten toe. Over

de mogelijkheden in de opleidingspraktijk willen we graag met de toehoorders in gesprek.

Referenties

Drost, H. (2012). *Onderzoekend en betekenisvol leren in de bovenbouw van het basisonderwijs*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Gubbels, J., A. Netten & L. Verhoeven (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS- 2016.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Oosterloo, A. (2015). *Over boeken gesproken.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Sijtstra, J., C. Aarnoutse & L. Verhoeven (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf. Raamplan deel 2.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van Elsäcker, W., A. van der Beek, J. Hillen & S. Peeters (2013). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ronde 7

Wies Boschma
Hogeschool NHL, Stenden / Pabo De Eekhorst, Assen
Contact: wies.boschma@stenden.com

Geïntegreerd taalonderwijs aan de hand van eigen teksten. Over de mogelijkheden om de autonomie van toekomstige leerkrachten te versterken

1. Inleiding

'Heel veel anders [is / moet / kan / wordt / hoeft] het niet'. Het taalonderwijs in de basisschool gaat veelal aan de hand van methodes. Iedere dag pakken kinderen hun taalboek uit het vak en maken ze, na een instructie van de leerkracht, een aantal oefeningen in hun (werk)schrift. In het taalboek staat meestal precies wat de kinderen moeten doen en het vraagt weinig discussie, denkwerk en eigen input. De meeste taalmethodes zijn gebaseerd op de kerndoelen en in een tabel wordt er precies aangegeven aan welk (sub)doel er per taalles gewerkt wordt. Zo zijn de kerndoelen gedekt, is de inspectie tevreden en mogen de kinderen veertig weken per jaar iedere dag aan taal

werken, uit de door de school gekozen taalmethode. Geregeld krijgen wij van studenten terug dat de kinderen in hun stageklas taalonderwijs 'saai' vinden:

- Is dat niet een gemiste kans?
- Kan taalonderwijs betekenisvoller en effectiever?
- Kan het taalonderwijs interessanter voor de leerkracht worden?
- Kan taalonderwijs meer geïntegreerd aangeboden worden?
- Kunnen kinderen meer plezier krijgen in taalonderwijs?
- Kunnen we kinderen 'echt' laten nadenken over taal?

Bij ons in Assen, op Pabo De Eekhorst, denken we van wel en proberen we onze studenten mee te geven dat het ook anders kan en anders mag. Tijdens deze workshop kunt u ervaren hoe het anders kan. We doorlopen in het kort de cyclus van het werken met teksten en gaan gezamenlijk op zoek naar betekenisvolle en functionele taallessen, gebaseerd op kinderteksten. Ook willen we in gesprek gaan over de mogelijkheden om toekomstige leerkrachten beter voor te bereiden op het zelfstandig ontwerpen van goed en meer functioneel taalonderwijs.

2. Taalonderwijs en curriculum

In het curriculum Nederlandse taal bij ons op de opleiding werken we aan de taalvaardigheden van studenten die aan een beginnende leerkracht gesteld worden. De taalcompetenties zoals die verwoord zijn in *Dertien doelen in een dozijn* en in *De kennisbasis Nederlandse taal* zijn hierbij een leidraad en komen voortdurend terug bij de formulering van de leeruitkomsten.

Toch blijft het voor ons lastig om precies te formuleren wat een student op het vlak van de Nederlands taal in de praktijk moet laten zien. Als opleiders willen we graag dat taal zoveel mogelijk geïntegreerd wordt gegeven. Tegelijkertijd 'klagen' onze studenten over de geringe ruimte die ze in hun stageklas krijgen om nieuwe werkwijzen uit te proberen en over de voorbeelden van taallessen in de stageklas. Het lijkt bijna onbegonnen werk en de praktijk blijkt weerbarstig. 'Het taalboek moet uit', 'we lopen achter bij de parallelgroep', zijn veelgehoorde opmerkingen.

Reden voor ons om studenten een werkwijze mee te geven, waarin ze kunnen laten zien dat ze voldoen aan de door ons geformuleerde taalcompetenties die tegelijkertijd ook een poging is om studenten zo te stimuleren dat het taalonderwijs in de stagescholen betekenisvoller wordt ingericht.

3. Uitwerking en doelen

Binnen onze opleiding werken we in thema's en colleges in het vak Nederlandse taal. De vakgroep taalonderwijs heeft de taalcompetenties verdeeld over de verschillende thema's en taallessen, en soms werken verschillende vakgebieden samen en worden de leeruitkomsten gezamenlijk geformuleerd.

Bij het thema 'werken met teksten en taal' komen veel competenties en vakgebieden samen. Daarnaast heeft deze talige opdracht betrekking op alle domeinen van het vakgebied taal, te weten 'spreken', 'luisteren', 'schrijven', 'lezen' en 'taalbeschouwing'. Tegelijkertijd nodigen we de studenten uit om ook aandacht te besteden aan de inhoud van andere vakken. Op deze wijze is er sprake van volledig geïntegreerd onderwijs, waarbij zowel de (theoretische) kennis als het plezier in het vak cruciaal is. Wij gaan ervan uit dat deze cyclus een eerste aanzet kan zijn voor een andere aanpak van het taalonderwijs op de basisschool.

Om niet direct 'de knuppel in het hoenderhok te gooien', sluiten we zoveel mogelijk aan bij de dagelijkse praktijk in de basisschool. In veel groepen op de basisschool vertellen de kinderen na het weekend of na een vakantie in de kring een verhaal. Deze activiteit vormt de start voor onze studenten.

Binnen onze opleiding staat taalonderwijs aan de hand van het werken met teksten in de basisschool centraal. Wij geven hierover een drietal workshops. De doelen die we hiermee willen bereiken zijn:

- verdiepen van de theorie;
- inzicht verkrijgen in het belang van integratie van alle taaldomeinen;
- inzicht verkrijgen in het belang van schrijfvaardigheid;
- ervaren hoe interessant het werken met teksten kan zijn;
- ontwikkelen van een visie op taalonderwijs (en onderwijs);
- het onderzoeken van taalmethodes en leerlijnen;
- zicht krijgen op alle taalfacetten die aan de orde kunnen komen;
- taaldoelen leren formuleren;
- onderzoek doen naar de betrokkenheid van kinderen bij taalonderwijs;
- ontwerpen van taalonderwijs.

Behalve dat ze de bovenstaande doelen bereiken, hopen we dat studenten deze werkwijze zo vertalen naar (hun toekomstige) basisschoolpraktijk dat het schrijven van teksten en het overige taalonderwijs meer geïntegreerd aangeboden worden, waardoor schrijven meer aandacht krijgt en het taalonderwijs in de basisschool functioneler wordt.

Het is gebleken dat deze manier van werken ook op de eigen schrijfvaardigheid van studenten een positief effect heeft. Doordat ze zich verdiepen in de talige aspecten en bijzonderheden in kinderteksten krijgen ze meer kennis over hun eigen schrijfvaardigheid. Het mes snijdt aan twee kanten – en misschien nog wel aan meer.

4. De workshops en de inhoud voor studenten

Om bovenstaande doelen te bewerkstelligen, maken de studenten gebruik van *Iedereen kan leren schrijven* (Van Norden 2014), *Portaal* (Paus e.a. 2014) en 'Tussendoelen en leerlijnen Nederlandse taal' (SLO 2006).

Tijdens de eerste workshop maken de studenten kennis met meerdere tekstgenres (Van Norden 2014), schrijven ze zelf een aantal verschillende korte teksten en ervaren ze het tot schrijven komen aan de hand van taalrondes.

Bij de tweede workshop gaan we 'de straat op', we gaan naar buiten om 'taal' of 'onderwijs' buiten te herkennen en deze input te verzamelen om er vervolgens over in gesprek te gaan. Vervolgens kiest iedere student één item om daar een korte, verhalende tekst over te schrijven. Tijdens deze workshop staat het bespreken van teksten van kinderen centraal.

In de derde workshop gaan we dieper in op de mogelijkheden voor betekenisvol taalonderwijs aan de hand van kinderteksten. Daarbij betrekken we de thema's van andere vakgebieden. In eerste instantie vinden studenten dit een lastige opdracht. Een spellingregel is nog wel te vinden, maar grip krijgen op de talige aspecten in een tekst, daar is oefening voor nodig.

Na het volgen van de workshops gaan de studenten in de praktijk de volledige cyclus uitvoeren. Over het algemeen wordt deze praktijkopdracht als een zinvolle, verdiepende, vakoverstijgende, geïntegreerde en startbekwame opdracht ervaren.

5. *Teach as you preach*, (hoe) werkt dat voor leerkrachten in opleiding?

In de eerder beschreven workshops leren studenten de taal in teksten te beschouwen en taallessen te ontwerpen. Ze leren van en met elkaar. Door het ervaren van deze werkwijze en het spreken over de geschreven taal, raken studenten meer betrokken en maken ze gemakkelijker de vertaalslag naar het basisonderwijs.
Na het uitvoeren van deze opdracht in de praktijk zijn veel studenten van onze opleiding enthousiast en geven ze ons terug dat kinderen soms nog dagen op 'antoniemenjacht' zijn, dat er wanden in klaslokalen 'behangen' zijn met figuurlijk taalgebruik, dat

kinderen thuis vertellen over homografen en dat teksten als voorbeeld aan de wand hangen.

Als opleiders beschouwen we het als onze taak om toekomstige leerkrachten in staat te stellen om autonoom na te denken over goed taalonderwijs, om zelf goede geïntegreerde taallessen te ontwerpen en om hun afhankelijkheid van vastliggende taalmethodes te verminderen. Met deze praktische, voorbeeldmatige aanpak bereiken we in elk geval inspiratie bij veel studenten. Maar is dat genoeg? Tijdens de workshop willen we hierover graag met de deelnemers in gesprek gaan. Suzanne van Norden zal hieraan een bijdrage leveren vanuit haar ervaringen binnen de opleidingen met het gebruik van het boek *Iedereen kan leren schrijven.*

Referenties

Paus, H. e.a. (2014). *Portaal, Praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Den Haag:* Nederlandse Taalunie.

SLO (2006). 'Tussendoelen en leerlijnen Nederlandse taal'. Enschede: SLO.

Van Norden, S. (2004). *Taal leren op eigen kracht.* Bussum: Coutinho.

Van Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven.* Bussum: Coutinho.

Ronde 8

Petra Moolenaar
Fontys hogeschool, Pabo Veghel-Tilburg / Tilburg University
Contact: p.moolenaar@fontys.nl

Literatuurlessen op de Pabo en de basisschool?

1. Inleiding

'Ontlezing' is sinds 1996 een begrip. Het lezen van literatuur loopt zienderogen terug. In 2006 las nog 87% van de jongvolwassenen een leesboek; in 2018 is dat nog maar 49% en dat percentage zakt nog steeds (Rek 2018). De noodklok wordt geluid. Maar is het zo erg dat we minder boeken lezen? Als we dan lezen, welke boeken zouden we moeten lezen? En wat voegt het toe aan ons maatschappelijk functioneren?

De neurowetenschapper Ernst Pöppel van de universiteit München geeft aan dat lezen het meest onnatuurlijke is wat mensen hun hersenen kunnen aandoen. Bonset (2009) ziet geen reden om jeugdliteratuur op te nemen in het Referentiekader Taal voor de basisschool, omdat het niet relevant is voor de doorstroming naar vervolgonderwijs. Het hoger onderwijs stelt geen eisen aan aanwezige literaire competentie bij de aankomende studenten, zo redeneert Bonset (2009) en ook vanuit het oogpunt van maatschappelijk functioneren is literaire competentie niet noodzakelijk.

Het is te gemakkelijk om je achter bovenstaande uitspraken te scharen. Het geeft Pabo's en basisscholen een argument om niet aan literatuur en literaire kennis te werken bij hun studenten en leerlingen. Daarom wordt in deze workshop de functie van lezen van fictie onderstreept en wordt een werkvorm gepresenteerd waarbij een docent via leesstrategieën zijn leesbeleving onderbouwt en zijn leerlingen op eenzelfde manier leert kijken naar teksten en zo hun leesbeleving leert funderen.

2. Welke literaire jeugdboeken?

Allereerst moeten we ons afvragen wanneer jeugdboeken literair genoemd mogen worden. Wat maakt dat een jeugdboek wordt bekroond? Welke kenmerken zien we dan? Nikolajeva, professor te Cambridge, heeft in al haar studies verhaalkenmerken van jeugdboeken beschreven. Ze neemt de lezer mee in wereldwijd bekende jeugdboeken en de beschreven verhalende kenmerken zijn voor die lezer navolgbaar. De complexiteit van de verschijning van verhaalkenmerken zoals 'vertelperspectief', 'personages', 'ruimte' en 'tijd' bepalen het literaire niveau van het jeugdboek. Als jeugdboeken worden bekroond, gaat het om een samenspel tussen leesbeleving en de rol die de opbouw van het verhaal speelt bij deze leesbeleving. Het is de discussie die een jury voert over de leeservaring bij een boek en de originaliteit van de verhaalopbouw die bepaalt of een jeugdboek wordt bekroond. Het jeugdboek krijgt een literair niveau. Witte (2008) deelde boeken in op literair niveau. Dat leidde tot de website 'Lezen voor de lijst', waar leessuggesties worden aangereikt. Jeugdboeken worden allemaal op niveau 2 ingedeeld. Klopt deze indeling wel en is het hierdoor dat op de Pabo's het vak Jeugdliteratuur wordt benaderd vanuit het oogpunt van leesplezier? Het lezen van een jeugdboek vraagt geen inspanning. Je hoeft er niet in te worden onderwezen. De literaire complexiteit van deze boeken is zo laag dat je de aankomende leerkracht basisonderwijs niet hoeft te onderwijzen op dit gebied. Maar is dat wel zo? Welk literair competentieniveau wordt verondersteld van een lezer als hij/zij een jeugdboek volledig wil begrijpen?

We bespreken in deze workshop drie jeugdboeken:

1. *Mijn bijzonder (rare) week met Tess* (Anna Woltz) – Dit in 2014 uitgekomen jeugdboek laat zien hoe dominant gedrag van Tess Samuel meesleurt in een avontuur.

Bekroond met een griffel.
2. *De zee kwam door de brievenbus* (Selma Noort) – In dit in 2016 uitgegeven boek beschreef Selma Noort de belevenissen van haar vriendin tijdens de waternoodramp van 1953 in Zeeland. Dit jeugdboek laat zien hoe de leesbeleving wordt bepaald door tijd en ruimte. Bekroond met de Thea Beckmanprijs.
3. *De regels van drie* (Marjolijn Hof) – In 2015 kwam dit aangrijpende jeugdboek uit. Het bespreekt de autonomie van een mens, ook op latere leeftijd, in dit geval opa Kas. De vrijheid van levenskeuze van opa stelt Twan en zijn tweelingzus Linde voor een dilemma. Bekroond met de Woutertje Pieterse prijs.

3. Waarom literatuurdidactiek op een lerarenopleiding basisonderwijs?

Studies laten zien dat veel lezen en in gesprek gaan over boeken leidt tot een beter begrijpend leesniveau en een grotere woordenschat. 13% van de verschillen in leesprestaties worden verklaard door het lezen van veel verschillende tekstsoorten (Gille e.a. 2010). Daarnaast weten we dat veel lezen ook grote invloed heeft op het sociaal-emotioneel inlevingsvermogen van mensen (Kidd & Castano 2013).

Uit mijn promotieonderzoek naar de literaire competentie van Pabostudenten blijkt dat vergroot inzicht in verhalende teksten en verdieping van leesbeleving niet vanzelf komen. Zoals je moet leren kijken naar films, zo moet je jeugdboeken ook leren lezen. Je moet als docent de functie van de verhaalkenmerken herkennen en zien wat het doet met jouw leesbeleving en jouw tekstbegrip, wil je kinderen verhalen echt laten begrijpen en beleven.
Wat is de maatschappelijke functie? Als docent leer je de leerlingen om het verhaal te objectiveren. Ze kunnen de kennis van het verhaal vergelijken met de wereld die ze kennen. De inspanning die het lezen van een jeugdboek vraagt, zorgt ervoor dat ze moeten onthouden en betogen beter leren begrijpen. In tegenstelling tot Bonset, kunnen we aanvoeren dat werken met jeugdboeken in de klas de doorstroming naar het vervolgonderwijs wel degelijk beïnvloedt.

4. Besluit

Deze workshop laat je andere vormen van literatuurdidactiek voor de Pabo en de basisschool ervaren. Structuralisme en receptie-esthetica worden in een ander daglicht gesteld. Korte opdrachten geven een nieuwe kijk op jeugdliteratuur en op de functie van jeugdliteratuur voor kinderen op de basisschool. Daarnaast wordt duidelijk welk niveau van literaire competentie vereist is, wil men als docent basisonderwijs kinderen volwaardig deel laten nemen aan literatuurlessen en daarmee hun literaire competentie vergroten.

Referenties

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.

Kidd, D.C. & E. Castano (2013). "Reading literary fiction improves theory of mind". In: *Science*, 18 (342), p. 377-380.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction.* Lanham Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press.

Nikolajeva, M. (2002/2003). *The Rhetoric of Character in Children's Literature.* Lanham Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press.

Rek, W. (2018). "Gij zult lezen! Maar waarom eigenlijk?". In: *Volkskrant* (6 juli 2018). Online raadpleegbaar op: https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/gij-zult-lezen-maar-waarom-eigenlijk-~b513c5ec/.

Stichting Lezen (2012). *Samen werken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Amsterdam: Stichting Lezen.

3. Hoger onderwijs

Stroomleiders

Mit Leuridan (Universiteit Gent)
Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)

Ronde 1

Bea De Pauw (a) & Piet Van de Craen (b)
(a) Erasmushogeschool Brussel
(b)Vrije Universiteit Brussel
Contact: beatrice.de.pauw@ehb.be

Duurzaam meertalig hoger onderwijs voor de office-expert van morgen

1. Inleiding

De opleiding Office Management (OM) aan de Erasmushogeschool Brussel (EhB) voelde rond 2013 de nood om in het internationale Brussel nog sterker in te zetten op de talenkennis (Nederlands, Frans, Engels en – in beperkte mate – een vierde taal) van toekomstige Office Managers. Vlot meertalig zijn, is immers een van de twee hoofdpijlers van de opleiding (de tweede is IT-*skills*). Het was echter niet de bedoeling om zaakvakken 'op te offeren' ten voordele van meer taalvakken. Bovendien constateerde de opleiding een aantal inherente nadelen aan een aanpak die taal-en zaakvakken strikt van elkaar scheidt, waaronder:

- beperkte oefenkansen;
- het aanbieden van slechts één leerstijl, namelijk 'specifiek instructieonderwijs', een stijl die vooral aanslaat bij studenten 'met aanleg voor talen' en met weinig tot geen spreekangst;
- het kunstmatig in stand houden van een monolinguale omgeving (vs. de praktijk van een meertalige werkomgeving);
- minder mogelijkheden op maat om positief in te spelen op de (zeer) uiteenlopende taalkennis van een steeds diverser wordende studenteninstroom (waarover zo meteen meer).

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) bleek de beste oplossing voor de noden van de opleiding te zijn. OM heeft hier sinds 2013, in samenwerking met prof. Piet Van De Craen (VUB), ervaring in opgebouwd en is hierdoor een van de voorlopers van CLIL in het professioneel hoger onderwijs.

2. Taaldiversiteit in Brussel

Meertaligheid zit diep in het DNA van de studentenpopulatie, die voornamelijk afkomstig is uit het talig zeer diverse Brusselse. Voor het academiejaar 2017-2018

sprak slechts 5% van onze studenten uitsluitend Nederlands in de thuisomgeving. 37% onder hen gebruikte een combinatie van Nederlands en andere talen, maar 58% sprak in de thuisomgeving helemaal nooit Nederlands.

Veel meertalige studenten komen uit een vooropleiding die minder goed voorbereidt op hogere studies en/of zijn afkomstig uit een thuisomgeving met een lagere sociaal-economische status. De combinatie van die factoren zorgt ervoor dat ze het Nederlands niet altijd op moedertaalniveau spreken. In de praktijk van de job is het echter niet nodig dat men het Nederlands op moedertaalniveau beheerst. Concreet volstaat voor het werkveld een B2-niveau (ERK) voor zowel het Engels, het Frans als het Nederlands. In een hogeschool met als voertaal Nederlands was een *mindswitch* noodzakelijk om de bevoordeelde positie van het Nederlands op te geven en toch nog steeds alle kwaliteitseisen te blijven behalen. Toch zette OM door en koos de opleiding ervoor om het Nederlands, analoog aan de eisen van het latere beroepenveld, op gelijk voet te plaatsen met het Frans en het Engels Deze visie biedt meertalige studenten echt mogelijkheden om positief om te kunnen en mogen gaan met mogelijke tekorten in het Nederlands, overigens zonder dat deze taal aan belang inboet. Meertalige groepswerken zorgen er bovendien voor dat alle studenten hun talige kennis maximaal kunnen delen met elkaar en elk op hun beurt kunnen 'schitteren' (cf. infra).

3. De CLIL-aanpak, wat is dat?

CLIL een acroniem voor *Content and Language Integrated Learning*, is een aanpak die vanaf midden jaren 1990 aanbevolen wordt door de Europese Commissie. Het komt erop neer dat in plaats van leren van een taal, leren in een doeltaal wordt gepromoot. M.a.w. er wordt(en) een vak (of vakken) in de doeltaal aangeboden. Deze op het eerste gezicht eenvoudige ingreep heeft verstrekkende gevolgen die tot nu toe vooral in het basis- en secundair onderwijs werden onderzocht. De belangrijkste resultaten zijn:

- een betere beheersing van de doeltaal;
- positieve attitudes m.b.t. de doeltaal;
- belangrijke cognitieve effecten.

Tijdens de lezing wordt hier verder op ingegaan, evenals op de niet onbelangrijke verschillen tussen het secundair en het hoger onderwijs.

4. De CLIL-aanpak @ Office Management EhB

Innovatie zorgt vaak voor weerstand. De confrontatie met slaagcijfers, dagelijkse ervaringen én de resultaten uit secundaire 'CLIL-scholen' hebben echter de doorslag gegeven. Wat veranderde er concreet in het programma?

Allereerst werd het aanbod aan verplichte vakken in een andere taal vanaf 2013-2014 uitgebreid. Reeds jaren bestond in het internationaal programma een vak dat uitsluitend in het Engels werd gegeven. We voegden elk jaar 1 vak toe en gaven de betrokken docenten de mogelijkheid om een ERK-niveau C1 te behalen. Het huidige programma biedt vier vakken in het Engels en/of het Frans, en dit verspreid over alle deeltrajecten. Uiteraard is de focus niet alleen gericht op het Engels, probleemtaal voor eerder Franstalige studenten. Opportuniteiten en bijscholingen hebben het mogelijk gemaakt om ook het Frans binnen de aanpak te implementeren. Zo werd in 2014-2015 Sociale wetgeving gedeeltelijk in het Frans gegeven.
In de loop van de jaren heeft 1 lector een C1 Engels behaald, 2 lectoren een C1 voor Frans. Het aantal studiepunten (12) in een andere taal overschrijdt hierbij geenszins de (in Vlaanderen) wettelijke 35%.

Sinds 2017-2018 wordt bovendien het groepswerk in twee niet-CLIL-vakken ingezet om gericht te werken aan taalcompenties. De voertaal van de betrokken opleidingsonderdelen is het Nederlands. De vergaderingen met coaches (lectoren met vereiste C1) gebeuren in de vooropgestelde zwakkere taal (Nederlands, Frans of Engels) van studenten.

Verder is sprake van de leerlijn '*Multilingual Communication skills*'. Deze leerlijn omvat drie onderdelen. Ten eerste is er het opleidingsonderdeel 'Geïntegreerde Professionele Communicatie' (GPC) (in het Nederlands, het Frans en het Engels). Het betreft drie 'klassieke' taalvakken rond alle mogelijke activiteiten van een Office Manager (presenteren, telefoneren, notuleren, vertalen, enz.). De resultaten van de vakken GPC Nederlands, GPC Frans en GPC Engels worden vervolgens gekoppeld aan de keuze voor een stageplaats. Terwijl studenten vroeger graag kozen voor een stageplaats waar ze, voor wat betreft taal, in hun 'comfortzone' terechtkwamen, dienen ze nu bij talige tekorten een stageplaats te kiezen die hen zal helpen om dit tekort aan te pakken. De studenten beschikken bovendien over *Linguis*, een *tool* waarbij taalactiviteiten buiten de school worden gestimuleerd en verloond.
Het tweede onderdeel, '*Language Support*' omvat Nederlands, Frans, Engels op een eerder traditionele manier (updaten en bijwerken van noodzakelijke bouwstenen). Deze leerlijn omvat voorts ook de vierde taal: het Spaans of het Duits. Hebben studenten een EVK (Elders Verworven Kwalificatie) met ERK-niveau A2 voor een andere taal op zak, dan wordt dat, indien mogelijk, gevaloriseerd. Zo komt er alweer tijd vrij voor zwakkere talen.

5. Inzetten op een autonome attitude zonder spreekangst

Een eerste kleinschalig onderzoek toont alvast aan dat de studenten de talenaanpak waarderen en zich beter voorbereid voelen op het werkveld. Het werkveld reageert eveneens enthousiast. Uit een mailtje van een stageplek: "Naar aanleiding van de stage

van […] kan ik u meedelen dat naast *skills* binnen het domein van IT en algemene administratie bij […] vooral de talenkennis mij opgevallen is als een sterk punt". Een uitspraak van een belangrijk uitzendkantoor voor Management Support: "Wat jullie doen is fantastisch".

Referenties

Fiorentino, A., G. Bros Pérez & P. Georgiev (2014). *Erasmushogeschool. Report on multilingualism and CLIL.* Brussel: Erasmushogeschool.

Nguyen, Q., T. Nzounkio Bakop, K. Wickham, X. Chen & R. Wu (2015). *Multilingual education in Office Management.* Brussel: Erasmushogeschool.

Martens L., P. Van de Craen (red.), K. Dewaele, A., Jacobs, R.M. Matthijs, E. Struys, J. Surmont, J. Surmont & O. van Wilgenburg (2017). *Klaar voor CLIL. Het CLIL-handboek voor Vlaanderen en Nederland.* Leuven: Acco.

Ronde 2

Jan Bastijns & Lieve De Wachter
KU Leuven
Contact: jan.bastijns@kuleuven.be
lieve.dewachter@kuleuven.be

Push of *pull*? Een studie van typische vragen en strategieën van *tutors* bij effectieve schrijfcoaching in twee academische schrijfcentra

1. Inleiding

Van studenten die een studie volgen in het hoger onderwijs wordt verwacht dat ze academische teksten kunnen schrijven. "Op de hogeschool en universiteit moeten studenten in de verschillende vakken immers vaak lange, complexe teksten verwerken (syllabi, artikels, handboeken), moeten ze notities nemen tijdens hoorcolleges, lezingen, voordrachten en debatten, moeten ze essays en papers schrijven en schriftelijke examens maken" (Bogaert & Verheyden 2010: 306). Er is geen eenduidige opvatting over wat academisch schrijven inhoudt en wat toe te schrijven is aan de brede waaier aan teksten en genres die schuilgaat onder het begrip (de Jong 2015: 23; Finn & Avni

2016: 374). Toch waagt de Jong (2015: 23) zich aan een algemene definitie: "[academisch schrijven betreft] schrijfopdrachten die gaan over wetenschappelijk onderzoek en die bedoeld zijn voor een publiek van wetenschappers. Het doel van academische teksten is dan ook in de regel: andere wetenschappers overtuigend informeren over wetenschappelijk onderzoek". Studenten van de KU Leuven en van de Radboud Universiteit kunnen voor hulp bij een dergelijke schrijfopdracht aankloppen bij een 'academisch schrijfcentrum'.

De aanpak in academische schrijfcentra – die ontstonden in Amerika in de jaren 1930 – heeft steeds ter discussie gestaan. Die discussie gaat voornamelijk over de mate waarin schrijfcoaches het werk van de studenten mogen overnemen of direct mogen beïnvloeden. Tegenwoordig kunnen we de aanpak van de meeste schrijfcentra als volgt samenvatten: een (*peer*) *tutor* die geen vakinhoudelijk expert is, gaat een informeel gesprek aan met een schrijver om hem zonder directe interventie te ondersteunen in zijn schrijfproces van een academische tekst. Hij stelt voornamelijk vragen, met als doel de student onder andere aan te moedigen om zijn denkproces hardop te verwoorden. Het is dus niet de bedoeling dat hij de tekst corrigeert, maar dat de student leert hoe hij zelf de tekst kan verbeteren (o.a. Brooks 1991; North 1984). De nadruk ligt dan ook op *higher order concerns,* die aspecten op het niveau van de tekst als geheel betreffen. Voorbeelden zijn: een onderzoeksvraag opstellen en verfijnen, een samenhangend argument vormgeven, sterk gebruikmaken van bewijs en een consistente toon toepassen (Gilliland 2005; McAndrew & Reigstad 1984; 2001).

Uit onderzoek van Mackiewicz & Thompson (2014) blijkt echter dat er een discrepantie is tussen wat *tutors* zeggen dat ze doen en wat ze daadwerkelijk doen. Uit hun onderzoek naar de schrijfcoachingsstrategieën blijkt namelijk dat *tutors* in realiteit vaak wel zelf de tekst aanpassen en directe instructies geven. Daarom is het interessant om te kijken of dat ook het geval is in Nijmegen en in Leuven.

2. Schrijf*tutoring*: vragen en strategieën

Het onderzoek in Leuven bestudeert acht coachingsgesprekken in een Nederlands (Nijmegen) en een Vlaams (Leuven) schrijfcentrum, waarbij de ingezette vragen en strategieën met behulp van transcripties werden geïdentificeerd. De indeling ervan is voornamelijk gebaseerd op eerder onderzoek van Mackiewicz & Thompson (2014) voor de strategieën en van Limberg, Modey & Dyer (2016) voor de vragen.

Uit onderzoek in de academische schrijfcentra in Leuven en Nijmegen blijkt dat vragen inderdaad een zeer belangrijk kenmerk vormen van coaching: de *tutors* stellen gemiddeld een tot twee vragen per minuut. Het gaat dan om typische vragen naar informatie, naar het schrijfproces, naar het product, naar de vormelijke aspecten van de tekst, enz. Het vaakst voorkomende vraagtype, zeker in het middelste deel van de

sessie, heeft als doel om de student te begeleiden in de ontwikkeling van nieuwe ideeën. De coach stelt de student dan verschillende vragen om zo de reflectie over het schrijfproces op te delen in kleinere, begrijpbare stukken. Hij helpt op die manier om het denkproces hardop te verwoorden, zodat de student dat later zelf op andere teksten kan toepassen. De overhand van dit vraagtype weerspiegelt overigens de voorkeur voor *Higher Order Concerns*, want die vragen doelen op de tekst als geheel.

Behalve vragen zet de *tutor* in Leuven en in Nijmegen ook heel wat strategieën in. Gemiddeld gaat het om drie strategieën per minuut, die zowel directief, niet-directief als motivatie-bevorderend kunnen zijn. Typische niet-directieve schrijfcoachingstrategieën zijn '*pumping*', 'hardop voorlezen', 'reageren als lezer' of '*reverse outlining*'. Typische directieve strategieën zijn '*telling*', '*suggesting*' of 'uitleg en voorbeelden geven'. Daarnaast zijn er ook strategieën om de motivatie te verhogen, zoals 'eigenaarschap en controle bevestigen'.

3. Enkele opvallende resultaten

Uit onderzoek in de academische schrijfcentra in Leuven en in Nijmegen blijkt dat schrijfcoaches gebruikmaken van een breed instructioneel repertoire, maar dat ze de directieve strategieën het vaakst inzetten. Die bevinding komt overeen met de resultaten van het onderzoek van Mackiewicz & Thompson (2014), maar moet genuanceerd worden. *Tutors* zeggen namelijk meestal niet letterlijk wat de student moet doen. '*Telling*' en '*suggesting*' maken samen slechts 11% van de strategieën uit. 'Uitleg en voorbeelden geven' vormt de andere 39% van de directieve strategieën. Die strategie gaat bovendien vaak samen met '*pumping*'. De *tutor* geeft in dat geval eerst uitleg en probeert vervolgens om de actieve participatie van de student te bevorderen en diens denkproces te structureren door verschillende vragen te stellen. Hij laat die strategieën elkaar dus aanvullen. Daarbij is er nauwelijks verschil tussen wat we in Leuven en in Nijmegen zien gebeuren, al praten studenten in Nijmegen wel wat meer, maar dat kan ook met andere factoren te maken hebben dan met de coaching.

Opvallend is verder dat nogal wat studenten kennelijk geen helder inzicht hebben in het genre dat ze moeten schrijven en in de kenmerken die daarmee samengaan. Ook de criteria die gebruikt zullen worden om een tekst te evalueren, zijn voor hen niet altijd duidelijk.

4. Besluit en implicaties

Hoewel schrijfcoaches gemiddeld meer directieve strategieën (*push*) dan niet-directieve strategieën (*pull*) inzetten, blijken ze dus voornamelijk flexibel om te springen met de vragen en strategieën. Ze voorzien de student regelmatig van uitleg en voorbeelden,

maar stellen ook heel wat vragen om de gedachtegang van de student te structureren en diens participatie te bevorderen.

Uit de resultaten van aanvullend onderzoek blijkt verder dat studenten aangeven baat te hebben bij een individueel coaching-gesprek en dat ze vooral veel bijleren over *de Higher Order Concerns* ('genre', 'structuur en samenhang', enz.) van hun tekst. Dat zijn aspecten waar docenten die schrijfopdrachten geven dus zeker rekening mee kunnen houden.

Referenties

Bogaert, N. & L. Verheyden (2010). "Gelaarsd, gespoord en geletterd voor doorstroming naar het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 306-309.

Brooks, J. (1991). 'Minimalist tutoring: making the student do all the work'. In: C. Murphy & S. Sherwood (red.). *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, p. 128-132.

Gilliland, M. (2005). *Writing Walk-In Service Handbook*. Online raadpleegbaar op: http://knight.as.cornell.edu/publicationsprizes/Cornell_WWIS_Handbook.pdf.

Limberg, H., C. Modey & J. Dyer (2016). "'So what would you say your thesis is so far?' Tutor Questions in Writing Tutorials". In: *Journal of Writing Research*, 7 (3), p. 371-396.

Mackiewicz, J. & I. Thompson (2014). "Instruction, Cognitive Scaffolding and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring". In: *Composition Studies*, 42 (1), p. 54-78.

McAndrew, D. & T. Reigstad (2001). *Tutoring writing: a practical guide for conferences*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

North, S.M. (1984). 'The idea of a writing center'. In: C. Murphy & S. Sherwood (eds.), *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, p. 44-58.

Ronde 3

Anneke Smits
Hogeschool Windesheim
Contact: aeh.smits@windesheim.nl

Vakliteratuur lezen in het hbo

1. Inleiding

In het hbo blijkt het vaak moeilijk om studenten daadwerkelijk de vakliteratuur te laten lezen en begrijpen die we belangrijk achten voor hun ontwikkeling. We zien hiervoor geregeld oplossingen die geen echte oplossingen zijn. Een veelvoorkomende 'oplossing' is dat de docent in de les een korte samenvatting geeft van de te lezen stof op het moment dat blijkt dat veel studenten zich niet voorbereid hebben. Dat motiveert studenten niet om te lezen. Ze kunnen immers rustig afwachten totdat het materiaal in de les behandeld wordt (Brost & Bradley 2006). Een andere, vrij extreme oplossing is die van een hbo-ICT-opleiding die aangeeft de studenten vrijwel geen boeken meer voor te schrijven, omdat ze die toch niet lezen. Citaten van studenten zelf in verband met lezen stemmen vaak ook niet optimistisch: "[v]oor dit tentamen heb ik ouderwets niet gelezen, ik doe het gewoon op mijn aantekeningen" en "Ik koop de boeken die ze voorschrijven nooit, ik kan prima zonder". Gegeven het belang van lezen voor de ontwikkeling van beroepsmatig denken en handelen en voor een leven lang leren, is het belangrijk om te kijken naar (a) de omvang van het probleem, (b) de oorzaken van het probleem en (c) om oplossingen uit te proberen. Wij probeerden een didactisch ontwerp uit dat gebruikmaakt van *blended* leren.

2. 'Niet lezen' in het hbo: omvang en oorzaken

Leesproblemen in het hbo zijn niet van vandaag of gisteren, al kan dat soms wel zo lijken. Er wordt al bijna twintig jaar gerapporteerd over het niet lezen van studenten in het hoger onderwijs. Burchfield & Sappington rapporteerden al in 2000 dat slechts één derde van de studenten hun leeswerk deed, voorafgaand aan de les. En ook Connor-Green (2000) liet een vergelijkbaar cijfer optekenen: 72% van de studenten deed niet het leeshuiswerk, voorafgaand aan de les. Het probleem van niet lezen is geen probleem van specifieke studierichtingen, maar komt voor in alle studierichtingen. En niet alleen op het bachelorniveau, maar ook op het niveau van de professionele masteropleidingen (Starcher & Proffitt 2011).

In de literatuur worden meerdere oorzaken genoemd voor het probleem van niet lezen. Zo geven Sappington, Kinsey & Munsayac (2002) aan dat studenten niet verantwoordelijk gemaakt worden voor hun leesgedrag, doordat er in de les niet getoetst wordt of voldaan is aan de leesopdracht. Meerdere auteurs geven aan dat leesbegripsproblemen een belangrijke oorzaak zijn voor het niet lezen, soms in combinatie met de aantrekkingskracht van de multimediale vermaakscultuur (o.m. Brost et al. 2006; Hoeft 2012; Ryan 2006). Studenten zijn vaak niet intrinsiek gemotiveerd voor de leesopdrachten. Echter, als docenten interessant lesgeven en hun inhouden en leesmaterialen nauw laten aansluiten op de toekomstige beroepspraktijk, dan groeit de intrinsieke motivatie om te lezen. Daarnaast geven studenten vaak aan tijdgebrek te hebben en is tijdgebrek ook een factor die genoemd wordt in Nederlands en Vlaams onderzoek naar ontlezing in het algemeen. Opvallend is dat een aantal factoren niet genoemd worden die vaak wel genoemd worden in leesmotivatie-onderzoek bij kinderen en jongeren: 'vrije keus', 'sociale interactie rondom boeken en teksten' en 'een goede (gratis) toegankelijkheid van boeken'. Het is voorstelbaar dat juist deze factoren invloed hebben op de vraag of studenten wel of niet tot lezen komen, voorafgaand aan de les. Vrije keus is in de context van het hbo vaak een ingewikkelde factor.

3. Didactisch ontwerp

De didactiek die we uitprobeerden heeft 7 kernpunten die we hieronder kort toelichten.

1. *Kwaliteit van de tekst* – De studenten krijgen alleen literatuur om te lezen die uitermate interessant is, duidelijk verband houdt met de beroepspraktijk en een duidelijke inhoudelijke functie heeft binnen de les. Daarnaast wordt erover gewaakt dat de tekst goed geschreven is (verhaalstructuur, alineastructuur, afwisselende zinslengte en rijk woordgebruik). Dit criterium sluit overigens meteen veel van de beschikbare leerboeken voor het hbo uit.

2. *Plannen van het lezen: het opbouwen van een leesgewoonte* – De docent stuurt aan op een regelmatige leesgewoonte bij studenten door de hoeveelheid te lezen materiaal (hoofdstukken en artikelen) te beperken tot wat haalbaar is en de literatuur duidelijk en regelmatig over de tijd te spreiden. Ook verzendt de docent wekelijks ruim op tijd een *reminder* voor de te lezen literatuur. In de les wordt gesproken over het belang van een dagelijkse leesgewoonte op een min of meer vaste tijd. "Een momentje voor jezelf" (zie o.a. Miller 2010).

3. *Inbedding in de les* – Er worden geen hoorcolleges gegeven in de les en de inhoud van de literatuur wordt niet herhaald door de docent (zie o.a. Brost & Bradley 2006). Tijdens de les wordt de gelezen literatuur functioneel gebruikt binnen (dis-

cussie)opdrachten en wordt er in alle gesprekken aan de literatuur gerefereerd. De gelezen literatuur vormt de kern van de les, zonder dat de inhoud herhaald wordt. Wel wordt er, door middel van opdrachten, aangestuurd op begrip en kunnen misconcepties geïdentificeerd en bijgesteld worden.

4. *Langzaam lezen* – In aansluiting op het concept *Slow reading* (Newkirk 2012) stuurt de docent er tijdens de les op aan dat studenten langzaam en genietend lezen. Dat ze het lezen ervaren als een gesprek met de auteur. Dat ze herlezen en mijmeren waar ze dat willen. Ze hoeven helemaal niet meer gefrustreerd te zijn als ze zichzelf ervaren als een langzame lezer. Langzaam lezen is juist wat hier gevraagd wordt. Langzaam lezen maakt het mogelijk om te bepalen wat voor hen belangrijk is in de tekst en wat minder belangrijk. Ze kunnen identificeren waar auteurs dingen niet goed genoeg hebben uitgelegd en nadenken over wat ze in de praktijk met de inhoud kunnen doen en hoe ze die in hun eigen praktijk herkennen. Ook het belang van herlezen voor beter begrip wordt besproken.

5. *Interactie met docent en medestudenten* – De interactie vindt plaats tijdens de les, zoals hierboven beschreven, maar ook buiten de les via een internetplatform. We maken hiervoor een keuze uit *PeerWise* en *Padlet*. In *PeerWise* maken studenten hun eigen *multiple choice*-vragen over de gelezen tekst en beantwoorden ze de vragen van anderen. Er is sprake van *gamification* door het gebruik van *badges* en *leaderboards*. In *Padlet* maken we van tevoren kolommen aan die de interactie sturen. Het gaat hier om de volgende kolommen: 'inleiding op het hoofdstuk/artikel', 'moeilijke woorden/zinnen', 'prachtige ideeën, vragen en verbanden (met theorie en praktijk)'. *Padlet* wordt zo ingesteld dat commentaren en waarderingen mogelijk zijn. De docent schrijft de inleiding, maar het merendeel van de kolommen wordt door de studenten gevuld. *Padlet* kan op de computer en op de telefoon gebruikt worden en stuurt berichtjes zodra er activiteit is op het platform. Daardoor heeft het een hoog *social media*-gehalte. Het gebruik van *PeerWise* is geschikt voor grote groepen studenten. Het hier beschreven gebruik van *Padlet* beperkt zich tot groepjes van maximaal 8-10 studenten. Wel kunnen voor een grotere groep meerdere *Padlets* gemaakt worden, maar daar kan de docent niet gemakkelijk het overzicht over houden.

6. *Actief creërend lezen* – Zowel *PeerWise* als de op bovenstaande wijze ingerichte *Padlet* dagen uit tot het actief creëren naar aanleiding van het gelezene: in het ene geval *multiple choice*-vragen en in het geval van *Padlet* een authentieke persoonlijke respons op de literatuur.

7. *Scaffolding: nieuwsgierigheid wekken en begrip ondersteunen* – Uit de literatuur blijkt vaak dat het studenten niet duidelijk is waarom ze bepaalde artikelen/hoofdstukken moeten lezen. In de samenvattingen die we als docent maken voor *Padlet* laten

we duidelijk zien welke vragen ten grondslag liggen aan het te lezen materiaal en wat het belang is van het lezen ervan. Het is de bedoeling om hiermee het lezen te ondersteunen (*scaffolding*), maar ook om nieuwsgierigheid op te wekken, waardoor het makkelijker wordt om dit materiaal te lezen. In *Padlet* is er bovendien een kolom, waarin vragen over moeilijke aspecten van de tekst gesteld kunnen worden. De docent en/of medestudenten geven antwoord en zo wordt het artikel/hoofdstuk makkelijker leesbaar. Ook dat is een vorm van *scaffolding*.

4. Opbrengsten en conclusie

We hebben deze didactiek nu met meerdere groepen uitgeprobeerd. De didactiek die we ontwikkeld hebben, leidt bij veel studenten tot actiever en ook tot anders lezen en lijkt ook te leiden tot het beter toepassen van de gelezen theorie in werkstukken. Een masterstudent verzuchtte recent: "het lijkt wel of ik opnieuw heb leren lezen". De didactiek is binnen Windesheim onderwerp van ontwerponderzoek en wordt cyclisch geëvalueerd en bijgesteld.

Referenties

Brost, B.D. & K.A. Bradley (2006). "Student Compliance with Assigned Reading: A Case Study". In: *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (2), p. 101-111.

Burchfield, C.M. & J. Sappington (2000). "Compliance with required reading assignments". In: *Teaching of Psychology*, 27 (1), p. 58-60.

Connor-Greene, P.A. (2000). "Assessing and promoting student learning: Blurring the line between teaching and testing". In: *Teaching of Psychology*, 27, p. 84-88.

Hoeft, M.E. (2012). "Why University Students Don' t Read: What Professors Can Do To Increase Compliance". In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (2), p. 1-19.

Newkirk, T. (2012). *The art of slow reading: six time-honored practices for engagement.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Ryan, T.E. (2006). "Motivating novice students to read their textbooks". In: *Journal of Instructional Psychology*, 33 (2), p. 135-140.

Sappington, J., K. Kinsey & K. Munsayac (2002). "Two studies of reading compliance among college students". In: *Teaching of Psychology*, 29 (4), p. 272-274

Starcher, K. & D. Proffitt (2011). "Encouraging Students to Read : What Professors Are (and Aren't) Doing About It". In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (3), p. 396-407.

Ronde 4

Carl Boel
Odisee, Sint-Niklaas / Universiteit Gent
Contact: carl.boel@odisee.be
carl.boel@ugent.be

Back to the basics: pleidooi voor een authentiek MOOC-model academische taalvaardigheid

Vooraf

In dit stuk wordt met hoger onderwijs zowel het onderwijs aan de hogeschool als aan de universiteit bedoeld. Hoewel er duidelijke verschillen zijn tussen beide onderwijscontexten, zijn de uitkomsten uit onderzoek voor beide grotendeels gelijk, tenzij expliciet aangegeven of irrelevant voor dit stuk. Waar 'hij' wordt gebruikt, wordt steeds ook 'zij' bedoeld.

1. Inleiding

"Studenten kunnen niet meer schrijven" kopte *Het Laatste Nieuws* op 17 augustus 2018. "Dat is enorm problematisch: taal is de drager van onze wetenschap, het is de drager van onze kennis", verduidelijkt professor Valcke (Onderwijskunde UGent). "Je kan maar tot een hoger niveau van abstract denken komen, wanneer je ook de structuur van een taal beheerst", gaat OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme verder (Redactie Het Laatste Nieuws 2018). De bekommernissen worden ook uitvoerig beschreven in verscheidene onderzoeken (Berckmoes & Rombouts 2009; de Vries & van der Westen 2008; De Wachter & Heeren 2010; van Koeven & Smits 2016). Het probleem is des te groter, aangezien taalvaardigheid hand in hand gaat met studiesucces (Beijer e.a. 2010; van der Westen 2010). Naast taalvaardigheid, is ook het zelfregulerend vermogen (*self-regulated learning*, SRL) één van de belangrijkste aspecten die mee het academisch succes bepalen (Van Rooij et al. 2018; Zimmerman 2000). Als interventie wordt gekozen voor een *Massive Open Online Course* (MOOC) die flexibel kan worden ingezet, rekening houdend met de enorme diversiteit van de studentenpopulatie (Extra 2011; Keehnen e.a. 1999; van der Westen 2010; Van Rooij et al. 2018). Hoewel een MOOC rond taal heel wat taal- en studievaardigheden veronderstelt die niet alle studenten bezitten, volgt dit onderzoek de conclusie van Zimmerman (2011: 59): "*Interventions that emphasized motivational strategies or a combination of metacognitive and motivational strategies exerted large effects on students' overall academic attainments*".

2. Theoretisch kader

2.1 Taalvaardigheid

De afnemende taalvaardigheid bij studenten hoger onderwijs manifesteert zich op verscheidene domeinen: 'lezen' (Bogaert e.a. 2008; De Meyer e.a. 2004; Van den Branden 2003), 'woordenschatbeheersing' (de Glopper e.a. 1993) en 'schrijven' (De Wachter & Heeren 2012). De instructietaal is voor veel studenten een "abstract, cognitief veeleisend en […] geïnstitutionaliseerd register" (Van den Branden 2004, in Peters & Van Houtven 2010: 16) Academisch taalgebruik is voor veel studenten als het ware een vreemde of tweede taal. Om efficiënt tegemoet te komen aan deze lacune dringt een visie van inclusief taalbeleid zich op. Niet enkel de docent Nederlands, Taal of Communicatie is hiervoor verantwoordelijk, maar het hele docententeam. Enkel zo zullen de studenten de transfer maken naar de 'zaakvakken' (Beijer e.a. 2010; Cajot 2010; Hebbrecht e.a. 2008; Kuiken 2010; Van Gorp & Verheyden 2005; Van Houtven & Peters 2010). Dit veronderstelt een visie van taalontwikkelend lesgeven (Sterckx & Vanhoren 2010; van der Westen 2010).

2.2 MOOCs

MOOCs, *Massive Open Online Courses*, zijn online cursussen die gratis ter beschikking zijn en gericht zijn op grote aantallen studenten tegelijkertijd (Phan et al. 2016). Een belangrijk woord hierbij is 'open': het bouwt voort op de visie van *Open Educational Resources* (OER) oftewel de maatschappelijke missie om hoogstaand onderwijs beschikbaar te maken voor iedereen (Colpaert 2014; OECD 2013).

Het MOOC-concept ontstond in 2008 met de cursus CCK08, *Connectivism and Connective Knowledge*, die werd gelanceerd door Siemens, Downes en Cormier. De cursus trok 2.000 deelnemers aan. De cursus volgde in essentie een connectivistische visie op leren: er was geen vastgelegd studiemateriaal, de focus lag op dialoog en de deelnemers organiseerden zichzelf los van één vast *learning management system* (LMS). Dit werd al snel bekend als een cMOOC-model. In 2012 volgden 160.000 (!) geïnteresseerden de cursus *Introduction to Artificial Intelligence*. Het grote aantal studenten noopte tot een andere aanpak: het xMOOC-model. Dit model volgt een meer cognivistisch-behavioristische visie op leren en focust op inhoud en structuur, op *computer-generated feedback* en op meerkeuzequizzen (Daniel 2012). Deze dichotomie is echter te simplistisch: er zijn heel wat modellen die zich tussen de twee uitersten bevinden (Conole 2013).

Het MOOC-concept piekte snel in 2012 ("*the year of the MOOC*"; Pappano 2012), aangezien veel instellingen voor hoger onderwijs wel brood zagen in schaalvergroting.

MOOCs kregen echter al even snel kritiek: de idee van open onderwijs voor iedereen is eigenlijk "*a cruel myth*" (Laurillard 2014), en de huidige MOOC-modellen houden zelfs een risico in van "*reproducing existing inequalities and* […] *even increasing them*" (Rohs & Ganz 2015: 6). De *drop-out* is gigantisch: 90%. De oorzaken van deze *drop-out* zijn duidelijk: MOOCs vereisen een hoge graad van *self-efficacy* (Abeer & Miri 2014), een hoge graad van *self-regulation* (Abeer & Miri 2014; Bernacki et al. 2011; Littlejohn et al. 2016; Mcauley et al. 2010; Veletsianos et al. 2015), voorkennis van het onderwerp (Abeer & Miri 2014) en goede digitale vaardigheden (Israel 2015; Kop 2011). Daarbij komt nog het vaak slecht uitgewerkte *instructional design* (Conole 2015; Margaryan et al. 2015; Moreira Teixeira & Mota 2014). Het MOOC-concept kreeg al snel de stempel "*watered-down education*" (Jacobs 2013) en "*a mirage of quality education*" (Margaryan et al. 2015: 82).

2.3 Instructional Design

Goed onderwijs vraagt om een goed *instructional design*. Merill (2002) formuleerde in zijn "*First Principles*" vijf aandachtspunten: *demonstration*, *application*, *problem-based*, *activation* en *integration*. *Demonstration* vraagt om *modelling*: de student krijgt via een model (docent of *peer*) geëxpliciteerd hoe hij een bepaalde taak kan uitvoeren. *Application* verwijst naar het toepassen van kennis in een nieuwe, betekenisvolle context ('transfer'). *Problem-based* onderwijs stelt de student voor een reëel probleem dat hij moet aanpakken. *Activation* veronderstelt de activering van voorkennis (zie ook boven). *Integration*, ten slotte, verwijst naar het toepassen van kennis en vaardigheden dat eerst geïsoleerd wordt ingeoefend ('*chunking*'; Zimmerman 2000) in een grotere betekenisvolle taak en waarbij kennis en vaardigheden uit verschillende contexten samenkomen. Margaryan (2006) en Collis & Margaryan (2005) voegden nog vijf aspecten toe, specifiek voor MOOCs: *collective knowledge*, *collaboration*, *differentiation*, *authentic* en feedback. MOOCs moeten inzetten op het uitbouwen van gemeenschappelijke kennis, op samenwerking, op differentiatie, op authentieke taken en op authentiek materiaal en feedback. Veel taaldocenten zullen hierin een didactiek van communicatief taalonderwijs herkennen.

2.4 Zelfregulerend leren

Zelfregulerend leren wordt gedefinieerd als "*self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals*" (Zimmerman 2000: 14). Zimmerman (2000) beschrijft zijn visie op zelfregulerend leren als een cyclisch proces, bestaande uit drie fasen: 'voorbereiding', 'uitvoering' en 'zelfreflectie'. Alle drie de fases omvatten drie componenten van zelfregulerend leren: het metacognitieve (o.a. doelen stellen, plannen, monitoren, bijsturen, evalueren), het motivatio-

nele (voortbouwend op Deci & Ryan 2008; Ryan & Deci 2000 en Bandura 1977) en het gedragsmatige (je leeromgeving zo organiseren dat het leren wordt gefaciliteerd). Uit onderzoek blijkt zelfregulerend leren een positief effect te hebben op studiesucces (Van Rooij et al. 2018) Het is dus belangrijk om zelfregulerend leren te stimuleren. Enkele voorbeelden zijn *modelling* (Zimmerman 2000), *scaffolding* (Boekaerts 2000; Gibbons 2015; Wilson & Devereux 2014), complexe en betekenisvolle taken (Lombaerts et al. 2007), differentiatie (Boekaerts 2000; Van Grinsven & Tillema 2006), collaboratief en/of coöperatief leren (Van Grinsven & Tillema 2006) en reflectie (Zimmerman 2000).

3. Synthese en synergie: de AMOOC

De aandachtige lezer zal meerdere gelijkenissen gevonden hebben tussen 'communicatief taalonderwijs', 'zelfregulerend leren' en 'het *instructional design*' voor MOOCs. Voortbouwend op het L-MOOC-model van Teixeira & Mota (2014) wordt in dit onderzoek, binnen de traditie van *Educational Design Research* (EDR; McKenney & Reeves 2012; Plomp 2007), een interventie uitgewerkt die de titel AMOOC meekreeg: *authentic*, *altruistic*, *academic*, *assistive*, *approved* – authentieke taken en materialen, de altruïstische missie van open onderwijs, gericht op academische taal- en studievaardigheden, ondersteunend via *scaffolding* en gebaseerd op *evidence-based instructional design*. Vertrekkende vanuit een competentieraamwerk van meer dan 320 deelcompetenties worden vijf taalvaardigheden uitgewerkt: 'luisteren', 'lezen', 'schrijven', 'spreken', 'gesprekken voeren'. Deze vijf vaardigheden worden, verspreid over twaalf lesweken (= 1 semester in Vlaanderen), in telkens zeven modules uitgewerkt: 'introductie', 'zelfevaluatie', 'kennisclip', 'test', 'taak', 'feedback' en 'reflectie'. Voor de reflectie wordt met een geïntegreerd e-portfolio gewerkt. Het mag duidelijk zijn dat het zelfregulerend leren mee vervat zit in de uitwerking, zowel impliciet als expliciet. De uitwerking van de taken, maar ook breder het hele MOOC-'curriculum', wordt gebaseerd op resultaten uit onderzoek (Clark & Mayer 2016; van Merriënboer & Kirschner 2017)

4. Aspiraties

De AMOOC heeft, zoals gezegd, een altruïstische visie. Met dit onderzoekstraject wordt een MOOC ontwikkeld die voor iedereen vrij toegankelijk zal zijn. De hoop bestaat dat startende studenten (de instroom is steeds diverser, zie boven) hiermee een meer succesvol studietraject afleggen. Daarnaast richt dit onderzoek zich er ook op om jongeren (en volwassenen) die nu niet de stap naar het hoger onderwijs maken, toch kansen te geven op hoger onderwijs. Terug naar de essentie van de MOOC dus: online onderwijs dat écht open is.

Referenties

Abeer, W. & B. Miri (2014). "Students' Preferences and Views about Learning in a MOOC". In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, p. 318-323.

Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". In: *Psychological Review*, 84 (2), p. 191-215.

Beijer, J., R. Gangaram Panday & M. Hajer (2010). 'Taalbeleid in de steigers: naar een brede aanpak van taalonderwijs voor studie en beroep op de Hogeschool Utrecht'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Gent: Acco, p. 165-176.

Berckmoes, D. & H. Rombouts (2009). 'Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs in opdracht van Baobab vzw Stad Antwerpen Monitoraat op maat-Taalondersteuning academisch Nederlands voor studenten aan de 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

Bernacki, M.L., A.C. Aguilar & J.P. Byrnes (2011). 'Self-Regulated Learning and Technology-Enhanced Learning Environments: An Opportunity-Propensity Analysis Self-Regulated Learning and Technology-Enhanced Learning Environments'. In: G. Dettori & D. Persico (eds.). *Fostering self-regulated learning through ICT*. Hershey: PA: IGI Global Publishers, p. 1-26.

Boekaerts, M. (2000). 'Self-regulated Learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals'. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, p. 417-450.

Bogaert, N., J. Devlieghere, H. Hacquebord, J. Rijkers, S. Timmermans & M. Verhallen (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Cajot, G. (2010). 'Het zwarte beest: "Groot worden" Gecontextualiseerd taalondersteuningsmateriaal voor BaLO-studenten bij het studeren van een handboek'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Gent: Acco, p. 87-104.

Clark, R.C. & R.E. Mayer (2016). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning: Third Edition. e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning: Third Edition.* Hoboken, NJ: Wiley.

Collis, B. & A. Margaryan (2005). "Design criteria for work-based learning: Merrill's First Principles of Instruction expanded". In: *British Journal of Educational Technology*, 36 (5), p. 725-738.

Colpaert, J. (2014). 'Conclusion. Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMOOCs'. In: E. Martin-Monje & E. Bárcena (eds.). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries.* Warsaw, Poland: De Gruyter Open, p. 161-172.

Conole, G. (2013). "MOOCs as dirsputive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs". In: *Revista de Educación a Distancia*, (39). Online raadpleegbaar op: http://revistas.um.es/red/article/view/234221/179941.

Conole, G. (2015). "Designing effective MOOCs". In: *Educational Media International*, 52 (4), p. 239-252.

Daniel, J. (2012). "Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility". In: *Journal of Interactive Media in Education*, 2012 (3), p. 18.

De Glopper, K., C. Schouten-van Parreren & M. van Daalen-Kapteijns (1993). "Woordenschat en woordleervaardigheden in moedertaal en vreemde talen". In: *Levende Talen Magazine,* 80 (485), p. 584-588.

De Meyer, I., J. Pauly & L. Van de Poele (2004). *Leren voor de problemen van morgen De eerste resultaten van PISA2003*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

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

De Wachter, L. & J. Heeren (2010). 'Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven'. Leuven: KU Leuven.

De Wachter, L. & J. Heeren (2012). "TaalVaardig aan de Start: Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven". In: D. Smakman & L. Willemsen (red.). *Proceedings of the 2012 "Van Schools tot Scriptie" Colloqium*. Leiden, p. 55-68.

Deci, E.L. & R.M. Ryan (2008). "Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health". In: *Canadian Psychology*, 49 (3), p. 182-185.

Extra, G. (2011). *De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in internationaal vergelijkend perspectief*. Tiburg: Universiteit van Tilburg Babylon, Centrum voor Studies van de Multiculturele Samenleving.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Hebbrecht, J., N. Depoorter & H. Delbaere (2008). "Academisch Nederlands (als tweede taal?)". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste conferentie*

Het Schoolvak Nederlands. Gent: Academia Press, p. 62-66.

Redactie Het Laatste Nieuws. "Studenten kunnen niet meer schrijven". In: *Het Laatste Nieuws* (17 augustus 2018).

Israel, M.J. (2015). "Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students". In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (5), p. 102-118.

Jacobs, A.J. (2013). "Two Cheers for Web U!". In: *New York Times* (20 April 2013).

Keehnen, T., M. Braaksma & M. de Boer (1999). "Leren door zien lezen. Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 16 (1), p. 34-41.

Kop, R. (2011). "The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course". In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 (3), p. 19-38.

Kuiken, F. (2010). 'Taalbeleid in het hoger onderwijs: verslag van werk in uitvoering. Kanttekeningen bij de casussen uit deel 2'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Gent: Acco, p. 195-212.

Laurillard, D. (2014). "Five myths about Moocs". Online raadpleegbaar op: https://www.timeshighereducation.com/comment/opinion/five-myths-about-moocs/2010480.article#survey-answer.

Littlejohn, A., N. Hood, C. Milligan & P. Mustain (2016). "Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs". In: *The Internet and Higher Education*, 29, p. 40-48.

Lombaerts, K., N. Engels & J. Vanderfaeillie (2007). "Exploring Teachers' Actions to Promote Self-Regulated Learning Practices in Primary School". In: *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24 (2), p. 4-24.

Margaryan, A. (2006). *Work-based Learning: A Blend of Pedagogy and Technology.* Twente: University of Twente.

Margaryan, A., M. Bianco & A. Littlejohn (2015). "Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs)". In: *Computers & Education*, 80, p. 77-83.

Mcauley, A., B. Stewart, G. Siemens & D. Cormier (2010). "The MOOC Model for Digital Practice". Online raadpleegbaar op: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC_Final.pdf.

McKenney, S. & T.C. Reeves (2012). *Conducting Educational Design Research.* London: Routledge/Taylor & Francis ltd.

Merrill, D.M. (2002). "First principles of instruction". In: *Instructional-Design Theories and Models*, 50 (3), p. 43-59.

Moreira Teixeira, A. & J. Mota (2014). 'A Proposal for the Methodological Design of Col- laborative Language MOOCs'. In: E. Martin-Monje & E. Bárcena (eds.). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Warsaw, Poland: De Gruyter Open, p. 37-47.

OECD. (2013). 'Education at a Glance 2013. OECD Indicators'. Paris: OECD.

Pappano, L. (2012). "Massive Open Online Courses Are Multiplying at a Rapid Pace". In: *The New York Times* (17 January 2018).

Peters, E. & T. Van Houtven (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Gent: Acco.

Phan, T., S.G. Mcneil & B.R. Robin (2016). "Students' patterns of engagement and course performance in a Massive Open Online Course". In: *Computers & Education*, 95, p. 36-44.

Plomp, T. (2007). 'Educational Design Research: an Introduction'. In: T. Plomp & N. Nieveen (eds.). *An Intoduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO/Netherlands institute for curriculum development, p. 9-35.

Rohs, M. & M. Ganz (2015). "MOOCs and the claim of education for all: A disillusion by empirical data". In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16 (6), p. 1-18.

Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 54-67.

Sterckx, L. & D. Vanhoren (2010). 'Op zoek naar taalondersteuning die werkt: taalbeleid en -ondersteuning in de professionele Bachelor Marketing'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Gent: Acco, p. 121-136.

Van den Branden, K. (2003). "Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! naar aha!". In: *Vonk*, 32 (1), p. 12-29.

Van der Westen, W. (2010). 'Met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding: taalbeleid aan de Haagse Hogeschool'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Gent: Acco, p. 177-192.

Van Gorp, K. & L. Verheyden (2005). "Taalbeleid in de lerarenopleiding: van praktijk naar theorie en terug". In: A. Mottart (red.). *Achttiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 175-186.

Van Grinsven, L. & H. Tillema (2006). "Learning opportunities to support student self-regulation: comparing different instructional formats". In: *Educational Research*, 48 (1), p. 77-91.

Van Houtven, T. & E. Peters (2010). 'EHBOO: Eerste Hulp Bij de Ontwikkeling van Ondersteuningsmateriaal'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Gent: Acco, p. 137-142.

Van Koeven, E. & A. Smits (2016). "Hbo-studenten leren academisch schrijven in een blended leeromgeving". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 78-81.

Van Merriënboer, J.J.G. & P.A. Kirschner (2017). *Ten Steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. New York: Routledge.

Van Rooij, E., J. Brouwer, M. Fokkens-Bruinsma, E. Jansen, V. Donche & D. Noyens (2018). "A systematic review of factors related to first-year students' success in Dutch and Flemish higher education". In: *Pedagogische Studiën*, 94 (5), p. 360-405.

Veletsianos, G., A. Collier & E. Schneider (2015). "Digging Deeper into Learners' Experiences in MOOCs: Participation in social networks outside of MOOCs, Notetaking, and contexts surrounding content consumption". In: *British Journal of Educational Technology*, 46 (3), p. 570-587.

Wilson, K. & L. Devereux (2014). "Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts". In: *Journal of Academic Language & Learning*, 8 (3), p. 91-100.

Zimmerman, B. (2000). 'Attaining self-regulation: A social cognitive perspective'. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, p. 13-39.

Zimmerman, B.J. (2011). 'Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance'. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, p. 49-64.

Ronde 5

Fenna Swart (a) & Cindy Kuiper (b)
(a) Universiteit Utrecht
(b) Saxion, Deventer
Contact: Fennaswart25@gmail.com
c.a.j.kuiper@saxion.nl

Taalbewust, taalontwikkelend en taalgericht lesgeven in het hbo. Hoe doe je dat?

1. Inleiding

Taalbewust en taalontwikkelend lesgeven in het hbo krijgt de laatste jaren meer aandacht. Maar hoe kijken ervaren (vak)docenten hier eigenlijk tegenaan? Een belangrijke voorwaarde om een betekenisonderhandeling met studenten over inhoud te kunnen uitvoeren, is dat (eerst) het taalbewustzijn van docenten zelf wordt ontwikkeld. Maar hoe bewust zijn zij zich van hun manier van lesgeven en hoe kunnen ze deze praktijkkennis met betrekking tot taal integreren in hun vaklessen? In deze workshop gaan we met dit thema aan de slag en gaan we in gesprek met de aanwezigen op basis van onze recent afgeronde promotieonderzoeken, in mei en juni van dit jaar (2018). Hiervoor zullen we eerst de thematiek toelichten vanuit onze twee onderzoeksperspectieven. In het onderzoek van Swart (2018) stond de ontwikkeling en toepassing van 'taalbewust en taalontwikkelend lesgeven' van lerarenopleiders centraal, als onderdeel van hun (meta)communicatieve PCK. In het onderzoek van Kuiper (2018) stond het ontwerp en de inzet van genredidactiek, als vorm van 'taalgericht vakonderwijs', centraal.

2. Taalbewustzijn bekeken vanuit twee onderwijsperspectieven op taal

2.1 Taalbewust en Taalontwikkelend Lesgeven

Het onderzoek van Swart (2018) werd uitgevoerd middels vier deelstudies met achtereenvolgens 35, 29, 11 en 3 lerarenopleiders (en 32 van hun tweede- en derdejaars Bachelorstudenten) van in totaal zeven lerarenopleidingen. Eerst werd onderzocht wat de percepties waren van de lerarenopleiders over het eigen taalbewust lesgeven, op basis van hun persoonlijke, praktische kennis van taal. Vervolgens werd onderzocht hoe lerarenopleiders deze praktische kennis van taal op gezamenlijke wijze analyseerden en theoretiseerden, en vervolgens toepasten in hun individuele onderwijspraktijk.

Op basis van de literatuur over persoonlijke theorie van leraren in hun klaspraktijk (Bronkhorst 2013; Connelly et al. 1997), geïntegreerd met de kennisdomeinen van Shulman (1986) en de op inhoud gebaseerde interactie in de klas (Dalton-Puffer & Smit 2013), beargumenteerden we dat lerarenopleiders die zich bewust zijn van hun praktische taalkennis en van de hieraan gerelateerde (meta)communicatieve functies, beter begrip hebben van het taalgebruik van hun studenten, en daardoor op meer effectieve wijze kunnen communiceren met studenten over hun inhouds- en kennisontwikkeling. De resultaten uit dit onderzoek laten zien dat taalontwikkelend leren en lesgeven voornamelijk wordt beschouwd als een interactief ontwikkelingsproces voor leraren. In deze context wordt taal niet alleen gezien als een instrument voor het toepassen van regulerende en instructieve taal, maar ook als een doel om academische en didactisch georiënteerde kennis van taal te verbinden aan het interpersoonlijke taalgebruik van de lerarenopleider zelf.

Tijdens het onderzoek maakten we gebruik van een 'kader voor taalgeoriënteerde professionele docentontwikkeling' op basis van de, door leraren aangegeven, belangrijkste aandachtspunten: 'ontwikkelen van taalbewustzijn', 'actief luisteren', 'interactie organiseren', 'taalondersteuning' en 'verbetering taal- en leerontwikkeling'. Het kader kan op relatief eenvoudige wijze geïmplementeerd worden in de vakinhoudelijke onderwijspraktijk van alle leraren, ter bevordering van hun professionele ontwikkeling in de klas. Daarnaast kunnen leraren het kader inzetten in de context van huidige trends in het onderwijs die gericht zijn op het vormen van gepersonaliseerd leren in de klas. Deze ontwikkeling vereist namelijk aanpassingen in de rollen die leraren(opleiders) doorgaans vervullen. Zo wordt bijvoorbeeld van hen verwacht dat ze hun rollen, gericht op instructie en kennisoverdracht, aanvullen met adviserende en faciliterende functies, gecombineerd met gepersonaliseerde manieren van lesgeven. In dit ontwikkelingsproces kan het kader voor taalgeoriënteerde professionele docentontwikkeling structuur en ondersteuning bieden. Het onderzoek van Swart toont aan hoe belangrijk het is om te focussen op de praktische taalkennis van leraren(opleiders) als essentieel onderdeel van hun didactische inhoudskennis. In de workshop gebruiken we dit kader voor zowel referentie- en selectiedoeleinden van taalbewuste lesactiviteiten als voor de evaluatie hiervan (aan het einde van de workshop doen we dat op basis van een of meerdere getoonde videofragmenten).

2.2 Genredidactiek in de vakken

Het onderzoek van Kuiper (2018) richtte zich op 'genredidactiek', een specifieke vorm van taalgericht vakonderwijs. Deze van oorsprong Australische didactiek beoogt studenten bewust te maken van de specifieke structuur- en taalkenmerken van een bepaald teksttype (= genre) in relatie tot het tekstdoel, zodat studenten uiteindelijk zelf een dergelijke tekst kunnen schrijven (Hyland 2007). Aangezien genredidactiek in de

onderzoekscontext van het eerste hbo-jaar een relatief nieuwe aanpak was, werd gekozen voor een ontwerpgerichte onderzoeksaanpak (Bakker 2018). Eerst werd een genredidactische schrijfinterventie ontworpen, samen met twee vakdocenten. Zij werden getraind in het *scaffolden* van studenten bij het leren schrijven van een bepaald vakspecifiek genre. *Scaffolding* betrof hier zowel hulp in de vorm van vooraf ontworpen onderwijsmaterialen en -activiteiten als hulp die docenten boden in interactie met studenten (Hammond & Gibbons 2005). Vervolgens zetten de twee vakdocenten de interventie in meerdere rondes in binnen twee eerstejaarsvakken, waarna het effect ervan op de schrijfvaardigheid van studenten (n=77) werd gemeten. Resultaten lieten zien dat de inzet van genredidactiek in de vakken vraagt om een combinatie van *designed* en *interactional scaffolding* die afgestemd is op de hbo-onderwijscontext. Verder bleek uit een vergelijking van studentteksten die voor en na de interventie werden geschreven dat er in alle rondes sprake was een statistisch significante verbetering in het toepassen van genre-specifieke structuur- en taalkenmerken.

Een van de eerste stappen in het onderzoek betrof het analyseren van vakspecifieke teksten (doelgenres). Hierbij werd vakdocenten gevraagd om vanuit een genreperspectief te kijken naar deze teksten. We vroegen hen om te bepalen wat het doel was van de tekst en welke specifieke structuur- en taalkenmerken ze konden identificeren. Voor dit laatste aspect werden de genredidactische begrippen *field* (typische woorden/formuleringen die het onderwerp van de tekst weergeven), *tenor* (typische woorden/formuleringen die de relatie tussen schrijver en lezer weergeven) en *mode* (typische woorden/formuleringen die de samenhang van een tekst weergeven) gebruikt. Ook in de workshop zullen we deze begrippen gebruiken om een tekstanalyse uit te voeren en op die manier het werken met genredidactiek te ervaren.

3. Opzet workshop

In het eerste deel van de workshop presenteren we kort onze onderzoeken. Daarbij leggen we de nadruk op het integreren van taal in de onderwijspraktijk. Vervolgens gaan de aanwezigen zelf aan de slag met 'het kader voor taalgeoriënteerde professionele docentontwikkeling' aan de hand van lesfragmenten, onder leiding van Fenna Swart. Deze sessie wordt gevolgd door een tekstanalyse onder leiding van Cindy Kuiper, waarbij deelnemers met een 'genrebril' op grip proberen te krijgen op de specifieke structuur- en taalkenmerken van twee vakteksten. We sluiten de workshop af met een korte evaluatie en door een terugkoppeling te geven op de vraag: 'Taalbewust, taalontwikkelend en taalgericht lesgeven, hoe doe je dat?'

Referenties

Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Abingdon, UK: Routledge.

Bronkhorst, L.H., P.C. Meijer, B. Koster, S.F. Akkerman & J.D. Vermunt (2013). "Consequential research designs in research on teacher education". In: *Teaching and Teacher Education*, 33, p. 90-99.

Connelly, F.M., D.J. Clandinin & M.F. He (1997). "Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape". In: *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), p. 665-674.

Dalton-Puffer, C. & U. Smit (2013). "Content and language integrated learning: A research agenda". In: *Language Teaching*, 46 (4), p. 545-559.

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.

Kuiper, C. (2018). *Promoting Tertiary Students' Writing. A Subject-Specific Genre-Based Approach*. Leuven: KU Leuven.

Shulman, L.S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". In: *Educational researcher*, 15 (2), p. 4-14.

Swart, F. (2018). *Teacher Educators' Perceptions of Language in Learning and Teaching. Interconnecting language-oriented teaching and professional development*. Utrecht: University of Utrecht.

Ronde 6

Marleen Claessens
Hogeschool Inholland, Diemen
Contact: marleen.claessens@inholland.nl

Terug naar de natuur. Een poging tot onderwijs in zakelijk schrijven vanuit een authentieke drang in plaats van schoolse dwang

Vooraf

In deze workshop wil ik met deelnemers een werkvorm uitvoeren en bediscussiëren uit de pedagogie voor zakelijk schrijven voor het hbo, zoals ik die ontwerp en onderzoek in het kader van een PhD-onderzoek (vakgroep Literacy Research Centre, Lancaster University, UK).

1. De aanleiding

Buiten de schrijfles appen, posten en bloggen mijn hbo-studenten fanatiek en met flair. Maar als diezelfde studenten in een schrijfles een bepaald soort zakelijke tekst moeten schrijven (een rapport, brief, website, handleiding, enz.) verdwijnt die schrijfdrang en verandert die intuïtieve trefzekerheid waarmee ze communiceren in onzekerheid. Ik probeer daar verandering in te brengen met een andere aanpak van zakelijk schrijven.

2. Het idee

Door met studenten tijdens de les te schrijven over en te luisteren naar de wederwaardigheden uit hun dagelijks leven, wil ik hun natuurlijke neiging tot expressie en communicatie weer opwekken. Opdat ze zouden kunnen ervaren dat schrijven in wezen geen schoolse taak is, maar een krachtig middel om je uit te drukken en je te verbinden met anderen. Ook haal ik hun buitenschoolse schrijfactiviteiten de klas in. Dan gaat het om activiteiten die ze tijdens hun vrije tijd ontplooien, zoals het updaten van hun *foodblog* of het starten van een actie op *Facebook* voor een sociaal doel, en om activiteiten die ze in hun bijbanen uitvoeren, bijvoorbeeld het chatten met klanten van de *webcare* afdeling van een *callcenter*. Ik beschouw deze buitenschoolse activiteiten als volwaardige schrijfhandelingen en probeer de intuïtieve trefzekerheid die ze daarbij zo

fraai tentoonspreiden te gebruiken als een stimulans in andere schrijfcontexten, zoals die van hun latere beroepspraktijken.

Zakelijk schrijven begint in dit geval dus niet bij de genre-eisen waaraan een tekst zou moeten voldoen, maar bij de boodschap die studenten over willen brengen. Het gaat me er niet alleen om dat ze die boodschap leren uiten en uitwisselen, maar ik doe nog een stap terug: het is belangrijk dat ze erachter komen welke gedachten en gevoelens ze überhaupt hebben die tot een boodschap kunnen leiden. Studenten staan stil bij door henzelf geformuleerde vragen uit hun dagelijks leven ('Wat ga ik in de vakantie doen?', 'Ga ik wel of niet veranderen van studie?', 'Hoe vertel ik mijn baas dat ik opslag wil?'). Al schrijvend proberen ze erachter te komen wat ze eigenlijk voelen, denken en willen zeggen. Vervolgens checken we gezamenlijk of er inderdaad precies staat wat ze bedoelen, of het er ook zó staat, dat de geadresseerde zich aangesproken voelt en of er geen taalfouten in de tekst zitten. Omdat de beroepscontexten waarvoor studenten opgeleid worden niet voor handen zijn in de klas, doen we rollenspelen. Zo schrijven de studenten korte tekstjes vanuit verschillende posities en functies uit hun toekomstige beroepspraktijk ('Schrijf het eerst eens als een autoritaire directeur en daarna als een softe *people manager*'). Ze experimenteren met variaties in toon ('En nu overdreven brutaal'), inhoud ('Maak het eens expres vaag'), structuur ('Begin eens andersom'), enz.

Tekstgenres, schrijfconventies en (machts)verhoudingen worden na het voorlezen van de uiteindelijke teksten besproken. Studenten proberen te expliciteren welke intuïtieve reacties ze op de teksten van elkaar hadden toen ze ernaar luisterden. Zo vormen ze langzamerhand een idee van de mogelijke manieren die ze hebben om zich als schrijvers van zakelijke teksten te positioneren in die toekomstige contexten.

3. Het doel

Ik streef ernaar dat studenten met deze schrijfbenadering een kritische, 'context-sensitieve' schrijfcompetentie ontwikkelen. Dat is niet alleen een vermogen om in elke nieuwe context (publiek, privé en professioneel) goed in te schatten welke schrijfactiviteiten, schrijfconventies en uiteindelijke teksten in die context geëigend zijn, maar eveneens een vermogen om te taxeren wat de risico's zijn als wordt afgeweken van wat gebruikelijk is in die specifieke context.

4. De theoretische rugdekking

Het idee om te werken vanuit de schrijfactiviteiten uit het dagelijkse leven van studenten en zo deze context-sensitieve schrijfcompetentie te ontwikkelen sluit aan bij een

stroming die de *New Literacy Studies* (NLS) is gaan heten (o.a. Barton & Hamilton 1998; Gee 2007; 2015; Street 2012). Deze stroming legt de nadruk op geletterdheid (*literacy*) als een handeling: "*Literacy is primarily something people do; it is an writing activity, located in the space between thought and text*" (Barton & Hamilton 1998: 3). In deze visie is geletterdheid, kunnen lezen en schrijven, geen autonoom maar een ideologisch fenomeen (o.a. Street 1984; 2012). Het is geen neutraal geheel van technische vaardigheden dat toebehoort aan een individu en dat toepasbaar is in elke context, met altijd min of meer dezelfde effecten. Geletterdheid is meervoudig en afhankelijk van sociale, culturele en beroepscontexten.

Elke vorm van geletterdheid is verankerd in een specifiek wereldbeeld en lezen en schrijven is altijd een sociale handeling die gekenmerkt wordt door machtsrelaties.

De *New London Group* (NLG), nauw gerelateerd aan de *New Literacy Studies*, muntte het begrip *multiliteracies* (Cazden et al. 1996). Er zijn niet alleen meerdere vormen van geletterdheid die variëren, afhankelijk van culturele, sociale of professionele contexten, maar door de ontwikkelingen op het gebied van communicatietechnologie is het begrip ook nog op een andere manier verbreed: betekenisgeving is multimodaal geworden (Cope & Kalantzis 2009; 2015). Tekst wordt meer en meer gecombineerd met beeld en geluid en zo ontstaan er multimodale producten. Dat heeft consequenties voor de inhoud van het onderwijs in zakelijk schrijven. Een sollicitatiebrief verandert in een videosollicitatie, een website smeekt om een besef van de kracht van beelden en om kennis van de betekenis van tekens en symbolen, enz. Het is niet meer vanzelfsprekend dat studenten geletterdheid van alleen een schrijfdocent leren, maar er hoort ook een docent op het gebied van beeld en design bij betrokken te zijn.

Met de onderkenning van het bestaan van *multiliteracies* en het idee dat deze altijd ideologisch geladen zijn, ondersteunen de *Literacy Studies* en de *New London Group* mijn aanpak om in lessen zakelijk schrijven schrijfactiviteiten uit het dagelijkse leven te betrekken. Door uit te gaan van de al aanwezige eigen kennis, kunde en inzichten van studenten op het gebied van geletterdheid in multimodale zin beoog ik dat ze gaan ervaren dat schrijven voor hen ook een krachtig expressie- en communicatiemiddel kan zijn in hun latere beroepscontexten. Door geletterdheid te bestuderen in termen van belangen en machtsverhoudingen zodat studenten bewuster kunnen kiezen hoe en wat ze schrijven, hoop ik bij te dragen aan het emancipatoire streven van het hbo waar de Vereniging Hogescholen over praat (o.a. HBO-raad 2009).

Referenties

Barton, D. & M. Hamilton (1998). *Local literacies: Reading and writing in one Community.* London: Routledge.

Cope, B. & M. Kalantzis (2009). "Multiliteracies: New literacies, New Learning". In: *Pedagogies: An International Journal,* 4, p. 164-195.

Cope, B. & M. Kalantzis (2015). 'The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies'. In: B. Cope & M. Kalantzis (eds). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*, Palgrave, London, p. 1-36.

Gee, J.P. (2007). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (3rd edition). London: Taylor & Francis.

Gee, J.P. (2015). 'The new literacy studies'. In: J. Rowsell & K. Pahl (eds.). *The Routledge handbook of literacy studies*. London: Routledge, z.p.

HBO-Raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-Raad.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (2012). 'New literacy studies'. In: M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell & B. Street. *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu.* New York/London: Routledge, z.p.

The New London Group (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". In: *Harvard Educational Review*, 66 (1), p. 60-93.

Ronde 7

Kirsten van den Heuij & Ellis Wertenbroek
Hogeschool Rotterdam
Contact: k.m.l.van.den.heuij@hr.nl
e.j.m.wertenbroek@hr.nl

Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid!

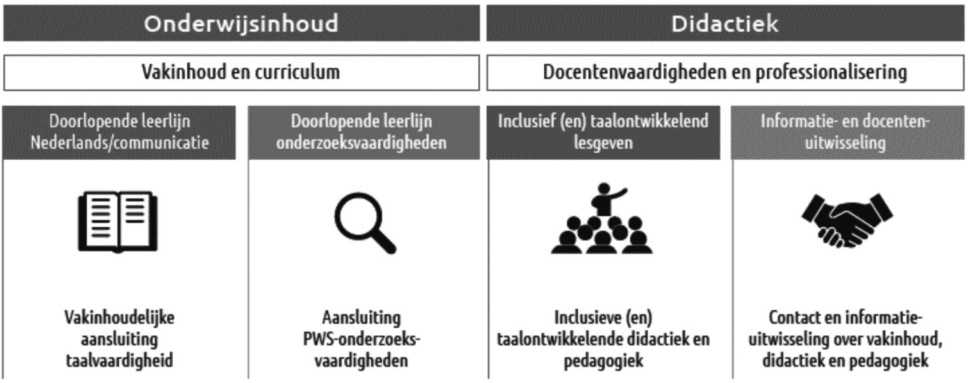
1. Aanleiding

Op 10 november 2016 hebben zo'n 50 scholen in het voortgezet onderwijs (vo) en vier Rotterdamse hogescholen afgesproken te gaan samenwerken om de aansluiting voor vo-leerlingen naar het hoger beroepsonderwijs (hbo) te verbeteren. Deze afspraken zijn neergelegd in het convenant 'Samen werken aan een betere aansluiting vo-hbo'. Samen werken aan een betere aansluiting vo-hbo verhoogt het studiesucces van leerlingen en studenten. Dat het formuleren van een gedegen taalbeleid hierin een

essentiële rol speelt, is beschreven in het boek Vo-hbo, dat is andere taal! (Wertenbroek e.a. 2016).

2. Taalbeleid

Voordat er taalbeleid geformuleerd kan worden, is het van belang de term taalbeleid nader te definiëren. Het woord beleid suggereert dat het gaat om een bewuste en structurele aanpak, die niet het gevolg is van de activiteiten of inzet van een individuele docent. Van den Branden geeft de volgende definitie van taalbeleid: "Taalbeleid is een structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten" (Van den Branden 2004: 51). Aanpassing van de onderwijspraktijk aan de taalleerbehoeften van de leerling of student is aan de ene kant gericht op de onderwijsinhoud (vakinhoud en curriculum). De gebruikte onderwijsmethoden kunnen onder de loep genomen worden en er kan gediscussieerd worden over of de aangeboden inhoud in het onderwijs de juiste is en de gewenste kwaliteit heeft. Aan de andere kant wordt aanpassing van de onderwijspraktijk ook bereikt door in te zetten op de didactische en pedagogische vaardigheden van de professionals (docentenvaardigheden en professionalisering) die het onderwijs verzorgen aan de leerlingen of studenten. In de vormgeving van taalbeleid is afstemming tussen deze aspecten, onderwijsinhoud en didactiek, cruciaal. Het aansluitingsmodel taalbeleid (zie: Figuur 1) geeft weer hoe het fundament van taalbeleid voor het vo en hbo gevormd wordt. Te zien is dat het beleid tweeledig is, namelijk gericht op de onderwijsinhoud en de didactiek.



Figuur 1 – Aansluitingsmodel taalbeleid (overgenomen uit: Van den Heuij e.a. 2018).

3. Onderwijsinhoud: vakinhoud en curriculum

Door kritisch te kijken naar de onderwijsinhoud in het vo en hbo en curricula op elkaar af te stemmen, kan de overgang van het ene onderwijsniveau naar het andere gelijkmatig verlopen. Door het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen van vo naar hbo wordt dit geconcretiseerd. Wanneer een student kiest voor een hbo-studie zal hij te maken krijgen met nieuwe begrippen die verbonden zijn met de vakinhoud van de gekozen richting. Maar naast deze vakspecifieke kennis en vocabulaire zijn er ook algemene (academische) vaardigheden die, nadat de basis is gelegd in het vo, verder worden uitwerkt in het hbo. Taalvaardigheden zijn niet alleen verbonden met een leerlijn van het schoolvak Nederlands naar de communicatieve vaardigheden in het hbo. Ook het uitvoeren en de verslaglegging van (praktijkgericht) onderzoek, zoals bij het profielwerkstuk (PWS) in het vo, hebben een vervolg in het hbo. Denk hierbij aan de onderzoeksvaardigheden en uiteindelijk de bachelor thesis.

4. Docentenvaardigheden en professionalisering

Taalbeleid heeft de grootste impact als het niet afhankelijk is van een individuele medewerker of een kleine groep betrokkenen. Het is daarnaast van belang dat niet alleen de docenten die betrokken zijn bij de doorlopende leerlijnen zorg dragen voor de taalvaardigheid van de leerling of student en het taalbeleid, maar dat iedereen die lesgeeft in zijn onderwijsdidactiek en pedagogiek hier rekening mee houdt. Bij inclusief (en) taalontwikkelend lesgeven (TOL) is er sprake van taalbewust vakonderwijs. Het gaat erom taaldidactiek zo in te zetten dat de vakdoelen beter bereikt worden. TOL is juist niet alleen verbonden aan een vaksectie Nederlands/communicatie, maar stelt dat alle docenten aandacht besteden aan de taalvaardigheid van leerlingen/studenten en die van zichzelf. Een kritische beschouwing van de docentencompetenties en de benodigde professionalisering is hierbij essentieel. Soms houdt dit scholing in, maar ook korte lijnen tussen het vo en hbo en structurele uitwisseling van informatie en docenten dragen bij aan een deskundige uitvoering van het taalbeleid.

5. Aan de slag met taalbeleid!

De publicatie Vo-hbo, aan de slag met taalbeleid! (Van den Heuij e.a. 2018) beschrijft hoe een taalbeleid dat zich richt op de aansluiting vo-hbo, geformuleerd wordt. Een van de basisvoorwaarden om tot een taalbeleid in een school of onderwijsinstelling te komen, is dat er een visie moet zijn op taalbeleid. Deze visie moet worden geconcretiseerd op verschillende niveaus (strategisch, tactisch en praktisch). Om verankering van taalbeleid te realiseren moet op strategisch en tactisch niveau formatie worden gereserveerd om de uitvoering van het taalbeleid op praktisch niveau mogelijk maken.

In het creëren van draagvlak voor (de uitvoering van) taalbeleid is scholing essentieel. Door scholing is het mogelijk om inzicht te krijgen in het eigen handelen, (nieuwe) kennis en ideeën op te doen en actuele ontwikkelingen te volgen.

Het aansluitingsmodel taalbeleid onderbouwt dat een gedegen taalbeleid vervlochten is in de vakinhoud en het curriculum en ondersteund wordt door passende docentenvaardigheden en professionalisering. De publicatie onderschrijft het belang van een taalbeleid dat verweven is in alle lagen van een school of onderwijsinstelling. Om ervoor te zorgen dat het taalbeleid méér wordt dan een beleidsdocument, zijn in publicatie Vo-hbo, aan de slag met taalbeleid! (Van den Heuij e.a. 2018) *checklists* opgenomen om te bepalen waar de school of onderwijsinstelling nu staat, naartoe wil of waar nog ruimte is voor verbetering voor het taalbeleid. Met de checklists is het voor elke schoolleider, beleidsmaker of -adviseur, taal(beleids)coördinator of docent die lesgeeft in het vo of hbo mogelijk om in kaart te brengen hoe het gesteld is met het taalbeleid binnen de organisatie. Hierdoor is het mogelijk om inzicht te krijgen in wat er al goed gaat of aanwezig is en te zien waar en welke verbeteringen mogelijk zijn. In de checklists is onderscheid gemaakt voor doelen op strategisch, tactisch of praktisch niveau. De doelen op het strategisch niveau richten zich op het schetsen van de grote kaders. Deze taak zal binnen een school of onderwijsinstelling doorgaans worden vervuld door een (college van) bestuur, concernstaf, schoolleiding, instituutsdirectie of onderwijsmanager. Het uitwerken van deze kaders gebeurt op tactisch niveau door een taalcoördinator, sectievoorzitter of onderwijsmanager. Op praktisch niveau wordt hier verdere invulling aan gegeven door de docenten.

6. Besluit

De Hogeschool Rotterdam heeft de daad bij het woord gevoegd en gaat in het studiejaar 2018-2019 hogeschool-breed actief aan de slag met taalbeleid. Verdeeld over 14 instituten doen opleidingen mee aan het project *Taal en Studiesucces*. Allereerst bepalen de deelnemende opleidingen, aan de hand van de checklists, waar zij nu staan, naartoe willen of waar nog ruimte is voor verbetering voor het taalbeleid. Deelnemende opleidingen kiezen vervolgens een taalspeerpunt, gebaseerd op hun eigen opleidingscontext, en geven invulling aan de uitvoering hiervan. Ze experimenteren met manieren om de taalontwikkeling van studenten vorm te geven in het curriculum. Zo kunnen zij de grootst mogelijke impact voor de opleiding realiseren. Daarbij is het uitgangspunt dat het taalonderwijs ten dienste staat van de toekomstige beroepspraktijk. De ontwikkeling van taalcompetentie zal dus zoveel mogelijk plaatsvinden in realistische praktijksituaties en de ondersteuning zal worden geïntegreerd in het onderwijs. Bij gebleken succes, krijgen deze ingrepen een duurzaam karakter in het opleidingsprogramma.

Referenties

Van den Branden, K. (2004). "Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen". In: *School en Samenleving*, 5, p. 49-66.

Van den Heuij, K., R. Huysmans, E. van Ree, I. Westheim & E. Wertenbroek (2018). *Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid! Naar een succesvol taalbeleid vo-hbo in de regio Rotterdam.* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Wertenbroek, E., M. Cornelisse, M. Engelsman, K. van den Heuij, R. Huysmans, R. de Zeeuw-Oprel, S. Hutten, R. van Atten & M. Smeman (2016). *Vo-hbo: dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn Nederlands in de regio Rotterdam.* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Ronde 8

Guido Cajot & Jan Coenegrachts
UC Leuven Limburg
Contact: guido.cajot@ucll.be
jan.coenegrachts@ucll.be

Oriënt – Een *serious game* academische woordenschat voor studenten hoger onderwijs

1. Inleiding

De laatste jaren is er een verschuiving in het denken over taalbeleid gekomen n.a.v. onderzoek naar de echte problemen bij leerlingen/studenten in het secundair en hoger onderwijs. Meer en meer komt de focus op taalcompetentie te liggen: een integratie van kennis, vaardigheden en attitudes. In deze driedeling van een taalcompetentie wordt er nu veel meer het accent gelegd op woordenkennis, naast informatiegeletterdheid en communicatie.

Op de studiedag van het Nederlands/Vlaams Platform Taabeleid Hoger Onderwijs (Rotterdam, 16 februari 2018) bracht Jordi Casteleyn (Universiteit Antwerpen) de presentatie "*Don't mind the future. Try not to understand it.*" Hierbij ging hij dieper in op de publicatie van de Nederlandse Taalunie '*Iedereen taalcompetent* (Vanhooren, Pereira & Bolhuis 2017) en m.b. op de nood aan specifieke training van woordenschatkennis (= intentioneel en expliciet woordenschatonderwijs), zeker bij zwakkere

taalleerders, omdat zij onvoldoende gebruik kunnen maken van incidentele en impliciete woordleersituaties. (o.a. Swanborn & De Glopper 2002).

Jan Coenegrachts (UCLL-lector Nederlands van de lerarenopleiding Bachelor Secundair Onderwijs) en Ruben Jans (UCLL-lector en senior researcher van de expertisecel [ed+ict]: Education & ICT) ontwikkelden vanaf het academiejaar 2014-2015 een digitale woordenschattrainer, *Oriënt*. De bedoeling was om de academische woordenschat van laatstejaarsleerleerlingen secundair onderwijs en studenten hoger onderwijs uit te breiden. *Oriënt* is een *serious game* (een 'spel' waarbij het leerdoel het verwerven van kennis of vaardigheden is) en wordt reeds gebruikt door ongeveer 10.000 gebruikers in het secundair en het hoger onderwijs. De gebruikers kunnen deze *serious game* spelen zowel op computer, *smartphone* als tablet. De *game* werkt zowel on- als offline.

2. Oriënt 1.0

Kennisoverdracht in het hoger onderwijs gebeurt meestal via geschreven teksten die door lesgevers in (vaak) grote groepen wordt overgebracht. Dit alles gebeurt in een school- en vaktaal die, zeker in het eerste jaar van een opleiding, verschilt van de leefwereldtaal van de eerstejaarsstudenten. In het secundair onderwijs wordt dit 'schooltaal' genoemd; in het hoger onderwijs 'Academisch Nederlands'. Woorden zijn de basiselementen voor kennisoverdracht: de lector of de syllabus geven woord voor woord uitleg, verklaringen worden verwoord, gedachteprocessen worden onder woorden gebracht en in allerlei bewoordingen worden verschijnselen/gebeurtenissen beschreven die zich elders in tijd en ruimte bevinden. Taal, leren en denken zijn nauw met elkaar verbonden en in het hoger onderwijs vormt woordenschat voor veel studenten een probleem: een groter abstractieniveau, minder contextuele steun en veel vakterminologie (in het bijzonder moeilijk bij woorden die in verschillende vakken een andere betekenis hebben).

Een nieuw woord dat door een lector terloops en intentioneel (of niet) aangebracht wordt, is vaak onbekend voor de student. Die probeert dit woord te begrijpen door gebruik te maken van de context en hanteert bepaalde taalleerstrategieën die hij zich eigen heeft gemaakt. De lector zal vaak zelf door herhaling, het gebruik van een synoniem, een visualisering, enz. voor bijkomende ondersteuning zorgen.

Met *Oriënt* ontwikkelde UCLL een *serious game* academische woordenschat waarbij de gebruikers via zestien verschillende soorten oefeningen kennis maken met woorden op receptief, productief en strategisch vlak. Er wordt gebruik gemaakt van authentieke contexten uit kranten en tijdschriften en van afbeeldingen en foto's die bijdragen tot woordbegrip. *Oriënt* blijft rekening houden met *de Viertakt* of *de vierfasendidactiek* van van den Nulft en Verhallen (2009). De essentie ervan is dat de gebruiker woorden leert

door ze meerdere keren in verschillende contexten tegen te komen. Eerst moet de leraar ervoor zorgen dat leerlingen/studenten betrokken raken (*voorbewerken*). Daarna proberen ze vat te krijgen op de betekenis van een woord (*semantiseren*). Daarbij maken ze gebruik van een aantal woordstrategieën zoals delen van woorden herkennen en de context exploreren. De derde fase is het inprenten in het geheugen of het vastzetten van de betekenis in het mentale lexicon (*consolideren*). Ten slotte controleert de leerkracht of de leerlingen het woord ook effectief verworven hebben (*controleren*).

3. Oriënt 2.0

Bij bevragingen bij leerlingen/studenten en leerkrachten/lectoren kwam telkens de bedenking dat *Oriënt* te moeilijk is voor meertalige/anderstalige studenten. Dat is jammer, omdat net zij nood hebben aan ondersteuning voor woordenschatverwerving. Meertalige leerders hebben baat bij intentioneel en expliciet woordenschatonderwijs, omdat zij onvoldoende gebruik kunnen maken van incidentele en impliciete woordleersituaties.

In de volgende ontwikkeling van *Oriënt* willen de *Oriënt*-onderzoekers ervoor zorgen dat de geselecteerde woorden en contexten ook voor de groep van meertalige leerlingen/studenten aangepast zijn aan hun beheersingsniveau. *Oriënt 2.0* moet zo ontwikkeld worden dat de taaldrempel laag genoeg is. Rekening houdend met *scaffolding* biedt *Oriënt* oefeningen aan die gaandeweg steeds moeilijker worden en waarbij ondersteuning wordt afgebouwd. Het is een evolutie van het initieel aanbieden van veel ondersteuning (meer context) naar het geleidelijk afbouwen daarvan naarmate het woord wordt vastgezet.

De *gamification* bleek vanaf de start van *Oriënt* een belangrijke troef te zijn om gebruikers te motiveren. De mogelijkheid om 'sterren' te verzamelen, lokte de competitie binnen klasgroepen en tussen individuele gebruikers uit. Op basis van frequentielijsten van woorden zou het ook mogelijk moeten zijn om in een volgende ontwikkeling van *Oriënt* te starten met meer gebruikte/bekende woorden om daarna moeilijke, minder frequent gebruikte woorden aan te leren. Op basis van de verzamelde data wordt de woordenreeks *in real time* aangepast aan wat – op dat moment – het beste bij de gebruiker past en hem op een hoger niveau brengt. Zo sluit het leerproces nauw aan bij de individuele leerbehoeften.

4. Een nieuw project

Oriënt 2.0 wordt een digitale woordenschat*tool* met zeer veel mogelijkheden voor adaptief onderwijs. Lectoren gaan zelf de woorden voor de studenten selecteren. Hierbij maken ze gebruik van frequentielijsten, maar houden ze ook rekening met de

opleiding die de studenten volgen en de woordenschat die hiervoor nodig is. Lectoren kunnen de individuele trajecten van studenten beter opvolgen en aansturen, al blijft de student verantwoordelijk voor het eigen leerproces. Er zullen verschillende profielen van gebruikers ontwikkeld worden en de *gamification* moet hen stimuleren om telkens een 'hoger' profiel te bereiken. *Oriënt* lijkt zo in niets meer op het 'lijstjes leren' van vroeger, al is de doelstelling niet veranderd, nl. kennisverwerving op basis van woordenschatkennis.

Referenties

Swanborn, M.S.L. & K. de Glopper (2002). "Impact of reading purpose on incidental word learning from context". In: *Language Learning*, 52 (1), p. 95-117.

Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.

Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie.

4. Bso, mbo, vmbo

Stroomleiders

Kathleen Leemans (GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap)
Floor van Renssen (Hogeschool Windesheim, Zwolle)

Ronde 1

Gerd van Ael
Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Contact: gerd.vanael@katholiekonderwijs.vlaanderen

Waaier Taalgericht Vakonderwijs: taal waaiert in alle vakken

1. Een nieuwe generatie in de klas

In onze dagelijkse klaspraktijk merken we dat er een nieuwe lichting leerlingen voor ons zit: 'Generatie Z'. Deze generatie is geboren tussen 1995 en 2010. Ze verschilt op een aantal punten van de vorige generaties in onze klassen, en vaak bijna wezenlijk van onze eigen generatie. Om onze leerlingen beter te begrijpen, kan je hen typeren aan de hand van een aantal kenmerken.

Het meest opvallende kenmerk is hun beeldcultuur. De meeste leerlingen zijn bijna louter gericht op beelden. Dat maakt dat ze minder woordenschat lijken te hebben en dat ze bijvoorbeeld echt aankijken tegen het lezen en schrijven van langere teksten. Ze communiceren bij voorkeur snel, vluchtig en efficiënt.
Daarnaast zijn onze leerlingen ondernemend. Dat maakt dat hun aandachtsspanne beperkt lijkt en dat ze het moeilijk vinden om eerder passief de lessen te volgen. Ze houden er daarentegen wel van om ongedwongen samen te zijn en om samen te werken. Samen werken aan een concreet project plaatst hen in hun kracht. Functionaliteit lijkt daarbij het criterium bij uitstek om opdrachten te filteren.
Diversiteit is voor generatie Z veelal de norm. Zelden kom je nog een homogene klasgroep tegen waarbij iedereen gericht is op eenzelfde (sub)cultuur. Daarom is het ook moeilijker om als leraar in te schatten wat hen echt boeit en om te vertrekken vanuit hun leefwereld. Het is dan ook noodzakelijk dat de leerlingen zelf context binnenbrengen.

2. Leerlingen talig ondersteunen

Concreet betekent dat dat we als leraar een aantal vaardigheden en achtergrondkennis niet meer kunnen vooronderstellen en dat we leerlingen best bewust ondersteunen bij het aanleren van woordenschat – het formuleren en het lezen van langere teksten. Essentieel is ook dat we hen daarbij activeren.

3. Leerlingen actief met taal aan de slag laten gaan

Leerlingen actief laten deelnemen aan de les dient dus niet enkel om de lessen op te leuken. Leren is immers een interactief proces. De leerling bouwt betekenis op, samen met een andere leerling, met tekst- en beeldmateriaal of met de leraar: hij discussieert, stelt vragen, krijgt spreekkansen, krijgt feedback, wordt aangemoedigd, enz.

We hebben in de praktijk als leraar soms het gevoel dat interactief werken in de les tijdrovend is. Dat gegeven dient gerelativeerd te worden. Doordat de leerling tot dieper leren komt, winnen we soms tijd. De tijd die we schijnbaar winnen door als leraar het voortouw te nemen, verliezen we immers ongemerkt doordat we leerlingen opnieuw iets moeten uitleggen of doordat we extra moeite moeten doen om hen bij de les te betrekken. Een bijkomend voordeel van interactief lesgeven, is dat we als leraar veel vrijer in de klas kunnen bewegen. Daardoor krijgen we letterlijk de ruimte om bijna individueel te beluisteren wie extra ondersteuning en extra uitdaging nodig heeft. Het geeft ons ook de mogelijkheid om de momenten waarop we klassikaal of in een deelgroep iets uitleggen veel gerichter te kiezen.

4. Leerlingen helpen bij het verkennen en onthouden van begrippen

Het helpt ons als leraar een heel eind vooruit als we snel te weten komen welke woorden voor welke leerlingen (g)een uitdaging vormen. Meermaals mispakken we ons daaraan en lijkt het alsof de leerlingen een vakterm die ze al lang zouden moeten kennen nog nooit gehoord hebben. Daarnaast blijken ze voor ons alledaagse woorden soms nauwelijks te kennen.

Verder is het belangrijk om te weten dat we per les niet zo heel veel woorden diepgaand kunnen verwerken, laat staan dat we dat zeven uur na elkaar kunnen. Dat we als leraar de belangrijkste woorden selecteren, is dus essentieel.
Woorden die de leerlingen zelf moeten kunnen gebruiken, moeten ze zeker ook in de les actief inoefenen. 'Het ene oor in en het andere oor uit' kan dus verholpen worden door leerlingen tijdens de les de woorden zelf in de mond te laten nemen in de plaats van hen de begrippen alleen uit te leggen.

5. De leerling leren formuleren

We verwachten van onze leerlingen dat ze (mondeling of schriftelijk) feilloos in volzinnen antwoorden op (toets)vragen. We vinden het normaal dat ze daarbij niet alleen de juiste vaktaal gebruiken, maar ook verbanden tussen begrippen haarfijn uitleggen en het geheel in een scherpe structuur gieten. Daarom ontgoochelt het ons als onze

leerlingen tijdens de les of op toetsen en proefwerken maar met één woord antwoorden of slechts in enkele puntjes de zaak afhandelen. Als we bij elke les op voorhand nadenken over hoe we hen ook kunnen ondersteunen bij en laten oefenen met het formuleren, kunnen we een enorme leerwinst boeken. We hoeven daarvoor niet noodzakelijk onze lessen helemaal om te bouwen. Met een aantal kleine didactische ingrepen en aandachtspunten komen we al heel ver.

6. Leerlingen het lezen van vragen en teksten aanleren

Naast zelf formuleren, moeten onze leerlingen ook nog steeds veel informatie verwerken door te lezen. Leerlingen komen op de schoolbanken nog steeds dag in dag uit in aanraking met teksten: het lezen van cursusmateriaal, het volgen van een stappenplan, het lezen van een instructiekaart, het lezen van opdrachten en toetsvragen, het lezen en beoordelen van (informatieve) teksten, enz.

Lezen is echter een zeer complexe vaardigheid. Je moet technisch vlot kunnen lezen, je moet woordenschat kennen, je moet het geheel kunnen koppelen aan wat je al weet en je moet inzicht hebben in de structuur van een tekst. Het lijkt voor leerlingen vaak een niet te klaren klus. Gelukkig kunnen we hen daarin ondersteunen door bewust met het tekstmateriaal om te gaan.

Een aandachtspunt daarbij is dat leerlingen functioneel mogen lezen. De informatie die in de tekst staat, hebben ze nodig om iets anders te doen: ze moeten iets maken, een vooraf gestelde onderzoeksvraag oplossen, genieten, enz. Een belangrijke vraag die we ons voor het lezen van een tekst, samen met de leerlingen, moeten stellen, is waarom we de tekst lezen. Willen we weten waarover de tekst gaat of dient de tekst als achtergrondinformatie bij het onderwerp van de les? Willen we alleen de grote lijnen uit een tekst halen? Willen we alles precies weten? Willen we de tekst kritisch lezen? Willen we de tekst lezen om te studeren? Bij elk van deze doelen kunnen we als leraar de leerlingen gepast op weg helpen.

7. Waaier Taalgericht vakonderwijs

De *Waaier Taalgericht vakonderwijs* geeft leraren zeer toegankelijke en concrete inspiratie om onze generatie Z-leerlingen te ondersteunen bij het verwerven van begrippen, bij het formuleren, bij het lezen en bij het actief aan de slag gaan met taal. Didactische tips zijn in deze waaier aangevuld met concrete lesvoorbeelden uit verschillende vakken en tot fiches verwerkt. Dit alles met het oog op diepgaand (taal)leren in alle vakken. Eigenaarschap, samenwerkend leren, interactieve en coöperatieve werkvormen en veel afwisseling voorkomen dat onze leerlingen wegzakken in hun stoel en er de brui

aan geven. Op die manier komen we tegemoet aan hun manier van leren en sterken we hen in hun 21ste-eeuwse vaardigheden. Je vindt de waaier via www.katholiekonderwijs.vlaanderen.

Referenties

Berben, M. & M. Hauben (2014-2015). *Opleiding Taalbeleidsexpert*. Leuven: CTO/KULeuven.

Bogaert, N. & K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Hajer, M. & T. Meestringa (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Trendwolves (2017). "Lecture: the power of Gen Z". Online raadpleegbaar op: https://trendwolves.com/blog/lecture-the-power-of-gen-z.

Ronde 2

Erna van Koeven (a), Floor van Renssen (a) & Frank Schaafsma (b)
(a) Hogeschool Windesheim, Zwolle
(b) Deltion College, Zwolle
Contact: f.van.renssen@windesheim.nl

The Queen and the King. Twee boeken met levensechte verhalen uit het beroepsonderwijs

1. Inleiding

"*Wat zijn woorden opgeschreven*
als de kern ervan niet wordt begrepen.
Voorbij het punt van lezen
is het de kunst van leven"
(Typhoon, *Hemel valt*, 2014).

Deze woorden kreeg het boek *King Leroy en andere levensverhalen uit het middelbaar beroepsonderwijs* mee als motto. Het boek werd op 25 mei 2018 gepresenteerd op ROC Deltion in Zwolle. De boekpresentatie was de feestelijke afsluiting van een pro-

ject waaraan 64 studenten en 10 docenten samenwerkten. Studenten van verschillende mbo-opleidingen van Deltion (niveau 1 en niveau 2) en hbo-opleidingen (vierdejaars Journalistiek en Nederlands) van Hogeschool Windesheim maakten samen dit boek: een verzameling van 32 aangrijpende verhalen over de levens van jongeren. Ze vertelden over hun leven aan de Windesheim-studenten, die de verhalen optekenden. *King Leroy* is het vervolg op het succesvolle boek *Queen Latifa en andere levensverhalen uit het entree-onderwijs* (2014).

Het idee voor *Queen Latifa* ontstond uit een behoefte aan rijke teksten voor de doelgroep van de mbo-studenten op Deltion, waar sinds 2013 twee keer per week gezamenlijk wordt gelezen tijdens het 'vrij lezen'-moment. Dit 'vrij lezen'-programma is bedoeld om de geletterdheid van mbo-studenten te bevorderen. Juist voor de lagere niveaus van het mbo is lezen cruciaal voor de taalbasis van de student om vooruit te komen in de maatschappij (Van Koeven 2015). Al snel bleek dat de studenten graag verhalen wilden lezen over jongeren zoals zijzelf. Twee jaar na *Queen Latifa* was er behoefte aan nóg meer van zulke verhalen.

Het motto van de Zwolse muzikant Typhoon drukt uit waar het in beide boeken om gaat. De waarde van de verhalen zit hem voor jongeren niet in het 'leren lezen', maar in 'de kunst van leven'. De verhalen laten zien hoe moeilijk het leven voor (deze) jonge mensen kan zijn. Ze helpen lezers om zich te verplaatsen in anderen. Voor velen zijn de verhalen ook herkenbaar. Ze bieden modellen om om te gaan met dilemma's en tegenslagen, of bieden troost. Hoe dit werkte bij *Queen Latifa* werd onlangs beschreven in *Pedagogiek in Praktijk* (Schaafsma & Van Koeven 2017).

King Leroy werd meteen na de presentatie op 25 mei 2018 verslonden tijdens het leesuur. Al snel bleek dat ook dit boek op veel andere manieren waardevol is. ROC's uit het hele land bestellen het boek, omdat de verhalen kunnen helpen om lastige onderwerpen in groepen te bespreken, bijvoorbeeld bij lessen Loopbaan en lessen Burgerschap of bij coaching van studenten. Boeken als *Queen Latifa* en *King Leroy* kunnen bijdragen aan de pedagogische kwaliteit van het onderwijs, omdat ze inzicht bieden in het persoonlijke leven van kwetsbare jongeren. Niet alleen studenten, maar ook docenten leren daarvan: ze begrijpen meer van de obstakels die het ontwikkelingsproces van jonge mensen soms in de weg staan. Betekenisvol leesonderwijs, burgerschapsonderwijs en *narrative coaching* lijken zo als vanzelf bij elkaar te komen.

2. Achtergronden bij het project

Het project rondom beide levensverhalenboeken is een resultaat van de leergemeenschap 'Met verhalen in de superdiverse wereld komen staan'. Deze leergemeenschap werd opgericht door dr. Yvonne Leeman, lector Pedagogische Kwaliteit (Windesheim). Lerarenopleiders van verschillende vakken werken op een onderzoekende en ontwer-

pende wijze met verhalen in hun onderwijs. Door verhalen in te zetten, ontwerpen we vakonderwijs dat geïntegreerd aandacht besteedt aan 'waardenontwikkeling', 'persoonsvorming' en 'burgerschap'. Meer in het bijzonder gaat het erom dat jongeren worden voorbereid op het leven in een superdiverse wereld (Leeman 2016). Om deel te kunnen nemen aan de samenleving is het niet alleen belangrijk om geletterd te zijn, maar ook om te kunnen omgaan met multiperspectiviteit en pluriformiteit.

Omdat lezen ook een belangrijke rol speelt bij maatschappelijk succes, kan betekenisvol leesonderwijs een sleutel zijn tot het bevorderen van gelijke kansen (Mol & Bus 2011). En dat is op dit moment één van de belangrijkste prioriteiten voor het onderwijs. De segregratie door het onderwijs is de afgelopen jaren immers toegenomen in plaats van afgenomen (Inspectie van het Onderwijs 2018).

De leergemeenschap rondom verhalen en diversiteit sluit aan bij de groeiende populariteit van narratieve aanpakken in zorg en onderwijs. Vormen van *storytelling* worden effectief ingezet om professionals empathischer en reflectiever te maken, opdat ze betere zorg en begeleiding zouden kunnen bieden. Vanuit dit oogpunt is het verwonderlijk dat het lezen van boeken en verhalen voor jongeren op veel ROC's en vmbo's weinig aandacht krijgt. Misschien is het onterecht dat het lezen van fictie op veel scholen de status heeft van het 'zorgenkindje' van ons vak en zijn verhalen juist één van onze grootste troeven om hen te motiveren en tegelijk in contact te brengen met een rijk taalaanbod (Van Renssen 2018).

Met *King Leroy* en *Queen Latifa* proberen we die krachtige elementen elkaar te laten versterken, zodat er een opwaartse cirkel ontstaat. Het lezen van rijke teksten vergroot immers de maatschappelijke kansen van jongeren. Levensechte verhalen, verteld voor en door jongeren, maken het leesonderwijs boeiend en openen nieuwe werelden en perspectieven waarover dan ook weer gelezen en gesproken kan worden. Zo gaan geletterdheid en persoonlijke ontwikkeling hand in hand.

3. Aan de slag met de verhalen

Jongeren komen vaak in aanraking met gepolariseerde standpunten over maatschappelijke kwesties. Leraren worden geconfronteerd met spanningen in klassen als gevolg van ongenuanceerde of kwetsende en gekwetste uitspraken van leerlingen. In zulke gevallen kunnen persoonlijke verhalen een uitweg bieden doordat ze het thema via een omweg benaderen. De fictieve verhaalwereld schept namelijk een veilige afstand, terwijl de verteltechnieken een beroep doen op emoties en ervaringen van lezers. Je verplaatsen in een personage kan helpen om genuanceerder naar bepaalde kwesties te gaan kijken. Via de afstand van het verhaal is het ook minder confronterend om sociale en emotionele gevoeligheden te bespreken. Vaak voelen leerlingen zich door het verhaal uitgenodigd om hun persoonlijke ervaringen te vertellen. Het is belangrijk dat

de docent het initiatief hiervoor bij de leerlingen/studenten laat (Brussen & Van Renssen 2017). In een goede sfeer kan de openheid en kwetsbaarheid van leerlingen veel indruk maken op de groep en kunnen er levendige gesprekken ontstaan.

Levensverhalen van leerlingen kunnen worden ingezet om leraren te trainen in het omgaan met bovengenoemde gevoelige thema's in hun eigen klassen. De verhalen kunnen ook een aanzet zijn voor reflectie op het eigen didactische handelen en voor bewustwording van de eigen docent-identiteit. Het lezen van de verhalen kan óók bijdragen aan een genuanceerd beeld van leerlingen. Zoals docenten die met de levensverhalenboeken werkten vertelden, hebben de verhalen hun blik op hun leerlingen voorgoed veranderd.

Om deze reden worden de verhalen op dit moment op allerlei manieren ingezet in de lerarenopleiding: bij stagebegeleiding, slb en in taalonderwijs. In samenwerking met de lerarenopleiding Engels verschijnt binnenkort een Engelstalige editie van de verhalen – vertaald door studenten – zodat ook in de lessen Engels met levensverhalen gewerkt kan worden. In deze interactieve workshop laten we beeldmateriaal en verhalen zien rondom deze *good practice* en zullen de deelnemers zelf ondergaan hoe het is om met verhalen te werken.

Als je het boek *King Leroy, Queen Latifa* of allebei wilt bestellen, stuur dan een mail naar fschaafsma@deltion.nl. Van *Queen Latifa* is door Deducon Educatief een luisterboek gemaakt. De Engelstalige versie van *King Leroy* verschijnt in de loop van 2019. Het project kwam mede tot stand dankzij ondersteuning van Stichting Lezen, Deltion en Windesheim.

Referenties

Brussen, J. & F. van Renssen (2017). "Verhalen en gevoelige gesprekken in de klas. Een uitdaging voor het opleiden van leraren Nederlands". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Eenendertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skibris, p. 118-122.

Inspectie van het Onderwijs (2018). 'De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over 2016/2017'. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

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

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.

Van Koeven, E., A. Smits & F. van Renssen (2018). "Tweede levensverhalenboek door

MBO Deltion College en Hogeschool Windesheim". In: *Geletterdheid en Schoolsucces*. Online raadpleegbaar op: http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2018/05/tweede-levensverhalenboek-door-mbo.html.

Van Koeven, E. & F. Schaafsma (2017). "Levensverhalen van studenten". In: *Pedagogiek in Praktijk*, 23 (99), p. 22-30.

Van Koeven, E. (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen. Vrij lezen in het entree-onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Van Renssen, F.A. (2018). "De verhalen in onze taal zijn de troef van ons vak". In: *Neerlandistiek voor de klas. Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: https://www.neerlandistiek.nl/2018/05/de-verhalen-in-onze-taal-zijn-de-troef-van-ons-vak/.

Ronde 3

Melissa Lurquin
GO! KTA GITO, Sint-Amandsberg (Gent)
Contact: lurquin.melissa@atheneum-groenkouter.be

Een boeiend talenbeleid in een tso-/bso-school

1. Context

GO! KTA GITO Groenkouter is een multiculturele technische en beroepsschool in Sint-Amandsberg (Gent) die 28 nationaliteiten en moedertalen telt. Je vindt er kinderen van Marokkaanse, Iraakse, Poolse, Tunesische, Ghanese, Albanese, Dominicaanse, Slowaakse, Vlaamse, enz. afkomst. De meest vertegenwoordigde groepen zijn Turken en Bulgaren.

Nationaliteit of origine zijn op onze school niet de enige factoren die leerlingen van elkaar onderscheiden. Leerlingen verschillen ook onderling in de tijd die ze al in België zijn. Sommigen wonen sinds een paar jaar in België, anderen zijn er geboren en een summiere – maar niet kleine – groep vertoeft pas sinds een paar maanden in het land. Allemaal zijn ze uniek en hebben ze hun eigen verhaal en achtergrond. Allemaal delen ze dezelfde school en hebben ze een belangrijk gemeenschappelijk kenmerk: hun meertaligheid. De grote variëteit aan gesproken talen draagt zonder enige twijfel bij tot het kleurrijke karakter van Groenkouter.

Men zou kunnen denken dat de grote verscheidenheid aan culturen en talen de nood bij de leerlingen verhoogt om het Nederlands te gebruiken om met elkaar te kunnen communiceren. Het zou verkeerd zijn om te stellen dat dat nooit het geval is. Toch wordt GO! KTA GITO Groenkouter steeds meer geconfronteerd met het feit dat een groot aantal leerlingen het Nederlands enkel op school gebruikt. Voor veel van onze adolescenten is de school de enige plek waar ze het Nederlands moeten gebruiken. Zodra de schooldag erop zit, schakelen ze over naar hun moedertaal. Op bijna geen enkel moment zullen ze zich buiten de schoolmuren genoodzaakt voelen om het Nederlands in te zetten. Het Nederlands moet met andere woorden wachten tot de schoolbel de start van een nieuwe lesdag inluidt.

Dit impliceert enerzijds dat de taalontwikkeling bij deze jongeren trager verloopt. Anderzijds betekent het ook dat leerkrachten geconfronteerd worden met een groeiend aantal leerlingen die niet langer gemotiveerd zijn om het Nederlands helemaal onder de knie te krijgen. En neen, deze stelling komt niet – in tegenstelling tot wat sommigen misschien zullen denken – uit de mond van een gefrustreerde taalleerkracht. Het zijn de leerlingen zelf die de confrontatie aangaan met hun leraren en opvoeders. Zij zijn diegenen die hun leerkrachten erop wijzen dat zij ook zonder een goede taalbeheersing een job zullen vinden en geld kunnen verdienen. Concrete voorbeelden worden hierbij aangehaald om het argument extra draagkracht te geven. Het is nodeloos te zeggen dat het voor de onderwijs- of opvoedkundige niet evident is om een tegenargument te vinden, want de realiteit valt nu eenmaal niet te ontkennen.

2. Taalvaardigheidsonderwijs

Vanuit deze benadering kunnen twee interessante vragen gesteld worden:

1. Hoe komt het dat heel wat jongeren in onze school weinig nood ervaren om zich het Nederlands eigen te maken?
2. Wat proberen wij, als school, daaraan te doen?

Enerzijds probeert deze bijdrage een beeld te schetsen van de context waarin deze meertalige jongeren opgroeien en geeft deze bijdrage inzicht in de geringe noodzaak die ze ervaren om het Nederlands te leren. Anderzijds wil deze tekst enkele acties in de kijker zetten die de school onderneemt om de leerlingen te stimuleren om het Nederlands te gebruiken. Sinds het decreet aangaande gelijke onderwijskansen in 2002 het licht zag, wordt er vanuit het GOK-beleid immers hard gewerkt aan taalvaardigheidsonderwijs en levert de school heel wat inspanningen om de taalvaardigheid van de leerlingen te verhogen.

Hoe komt het dan dat jongeren het niet langer een opportuniteit vinden om het Nederlands te leren? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, moet gekeken worden

naar de maatschappelijke ontwikkelingen van de afgelopen jaren en hierbij naar de demografie van de stad Gent. Een studie van de taalanalisten Dilek Durmaz en Antonia Mihaylova-Erauw (die terug te vinden is op de website van 'De Taalbrug') kan hierbij helpen. De studie wijst uit dat in Gent een groot aantal mensen van Turkse en Bulgaarse origine terug te vinden zijn. Durmaz stelt dat "[d]oordat ze met grote aantallen aanwezig zijn en geconcentreerd wonen in bepaalde wijken, velen onder hen het vaak niet nodig [vinden] om het Nederlands te leren. De meeste kinderen die nu op de schoolbanken zitten, zijn successief tweetalig. Zij komen pas met het Nederlands in contact op school. Vaak spreken ze noch thuis, noch met vrienden de Nederlandse taal. In het aanleren van het Nederlands speelt de school dus een belangrijke rol voor het meertalige kind". Deze studie, gepubliceerd in het voorjaar van 2018, strookt volledig met de ervaringen in Groenkouter.

3. Talenbeleid op maat

Via het talenbeleid gaat Groenkouter de uitdaging aan om de leerlingen te helpen en te motiveren in hun talige leerproces. Elk jaar wordt gesleuteld aan het beleid en worden lopende acties bijgestuurd of nieuwe dingen uitgeprobeerd. Een belangrijke pijler in dit talenbeleid is dat het gedragen wordt door het volledige leerkrachtenteam. Het is niet enkel de taak van de taalleerkrachten om de taalvaardigheid van de leerlingen te verhogen, maar de opdracht van elke leraar. Groenkouter verwacht met andere woorden van elke leerkracht een open geest aangaande de meertaligheid van de leerlingen en een constructieve houding wanneer leerlingen taalfouten maken in de les. Vanuit het talenbeleid worden de niet-taalleerkrachten hierin ondersteund. Er worden daarnaast ook voorstellen tot nascholingen gedaan waar leerkrachten op kunnen intekenen. Collega's vinden ook steun in hun vakgroep hiervoor.

Het talenbeleid wordt gestuurd vanuit de gelijknamige werkgroep. Leerkrachten vanuit verschillende vakgroepen (en dus niet enkel taalleerkrachten) denken na over het reilen en zeilen van het beleid en zetten hun schouders onder het organiseren of uitdenken van taalacties. De taalweken zijn hier een goed voorbeeld van. Deze hebben als doel de leerlingen te motiveren om aan hun taalvaardigheid te werken. Tijdens de taalweken wordt er een bepaald thema aangekaart in elke les. Zo organiseerde de school de week van het voorlezen, de week van meertaligheid, de week van het lidwoord, de week van de taalspelletjes, de week van poëzie, enz.

Ook het ambassadeursproject is een initiatief van de werkgroep. Inspireren is het doel van deze actie. Dit initiatief is gebaseerd op het gelijknamige project van Stad Gent, waarbij meertalige ambassadeurs (personen van buiten de school) de leerlingen komen toespreken over het belang van het behalen van een diploma en het goed beheersen van de Nederlandse taal. In de Groenkouterversie van dit project zijn het geen onbe-

kenden, maar wel eigen leerkrachten of opvoeders die hun verhaal komen doen. Op onze school werkt er bijvoorbeeld een leerkracht houtbewerking die op jonge leeftijd uit Albanië naar Gent verhuisde en in onze OKAN-klas terechtkwam. Een andere collega, een taalleerkracht van Tunesische origine, groeide op in armoede en bleef ondanks moeilijkheden doorzetten en investeren in zijn toekomst. Ook in het opvoedersteam zijn er meertalige personen terug te vinden. De getuigenissen van deze ambassadeurs, van leerkrachten die dicht bij de leerlingen staan, worden steeds warm onthaald. Leerlingen luisteren geboeid naar de verhalen en kunnen zich identificeren met de personen die voor de klas staan.

In de les blijft de voertaal het Nederlands, maar leerlingen met dezelfde moedertaal kunnen elkaar steeds helpen wanneer een bepaalde opdracht of een bepaald woord niet begrepen wordt. Leerkrachten geven ook 10% van het totaalcijfer op de inzet die de leerling vertoont om het Nederlands te leren. Dat gebeurt via een SAM-schaal. Dit impliceert dat leerlingen die de taal niet machtig zijn, maar toch hun uiterste best doen, hiervoor een hoge score kunnen behalen.

Daarnaast hebben we op onze school een taalcoach. Deze leerkracht begeleidt leerlingen die uit de OKAN-klas komen in het ontwikkelen van hun taalvaardigheid in een persoonlijk ontwikkeld leertraject. Ook leerlingen die taalzwak zijn, kunnen bij de taalcoach terecht. Leerlingen halen tijdens de sessies met de taalcoach zelf aan waarmee ze het moeilijk hebben: woordenschat in de les aardrijkskunde, een opdracht voor het vak PAV, enz. Wekelijks worden moeilijkheden besproken, ingeoefend en bijgewerkt. Ondanks het feit dat deze begeleiding niet vrijblijvend is, leert de ervaring dat het merendeel van de leerlingen plichtsbewust komt opdagen en de aangeboden hulp met beide handen grijpt. Per rapportperiode komen de taalcoach, de vervolgcoach en de zorgcoördinator samen om de evolutie van de leerlingen te bespreken. Nieuwe doorstromers worden tijdens dit overleg ook aangehaald. De taalcoach schrijft daarnaast een apart rapportcommentaar waarin de inzet, de motivatie en de evolutie van de leerling besproken worden.

Een ander initiatief is de taaltest Diataal. Door deze leesproef wordt een beeld geschetst van het leesniveau van de leerlingen. De leerlingen van het eerste jaar nemen deze test af in september. De leerlingen van het tweede en derde jaar leggen de leestoets af in juni. Hun resultaten worden steeds vergeleken met de scores van de laatste testafname. Op basis hiervan krijgen de leerlingen remediëringsoefeningen.

De leerlingen van het eerste middelbaar kunnen tussen de middag terecht in 'Broodje Nederlands'. De leerlingen kiezen er zelf voor om niet te eten in de refter, waar geen Nederlands wordt gesproken, maar komen naar het gezellige klaslokaal dat is ingericht als een salon. Daar eten ze samen met de begeleider en praten ze over allerlei zaken. De begeleider voorziet ook in taalspelletjes (bv. taalbingo), in Nederlandstalige muziek met daaraan gekoppeld een luisteroefening, enz.

4. Jongeren motiveren

GO!KTA-GITO Groenkouter hanteert deze acties om te blijven sleutelen aan de taalvaardigheid van de leerlingen. Het motiveren van leerlingen is daarbij een heel belangrijke factor. De hamvraag die hier gesteld moet worden, is: "wat motiveert hen?" Tijdens het laatste 'Broodje Nederlands' dit schooljaar vroeg ik het aan mijn leerlingen. Ze gaven aan dat ze de lopende taalacties op school wel positief vonden. De grootste motivator bleek voor hen toch wel hun ouders en familieleden. Het feit dat er thuis geen Nederlands wordt gebruikt, maakt het voor de jongeren moeilijker om zich in te zetten.
De term 'ouderparticipatie' springt dan onmiddellijk in het oog. De invloed van de school op de ouders blijft in onze ervaring enigszins beperkt. Toch wordt er ook vanuit deze hoek gewerkt om ouders zo veel mogelijk te betrekken in het schoolgebeuren.

Groenkouter zet zich al jaren in om meertalige leerlingen te ondersteunen en te begeleiden en zal dat ook met veel enthousiasme in de toekomst blijven doen. GO! KTA GITO Groenkouter heeft een hart voor al haar leerlingen, ongeacht hun afkomst.

Ronde 4

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

Lezen en schrijven in het middelbaar beroepsonderwijs. Mbo-docenten Nederlands denken na over betekenisvol, contextgericht, rijk taalonderwijs

1. Kansenongelijkheid

De Nederlandse onderwijsinspectie waarschuwt dat de kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs toeneemt (Inspectie van het Onderwijs 2017). Ook zijn er zorgen rond het aantal laaggeletterden. Het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs (mbo) kent een kwetsbare groep studenten die voor een groot deel afkomstig is uit de laagste niveaus van het voortgezet onderwijs. Terwijl ze dikwijls weinig lees- en schrijfervaring hebben en hun taalniveau niet toereikend is (Christoffels e.a. 2017), worden ze in rap tempo klaargestoomd voor landelijke examens. Ook als ze die behalen, blijkt dat studenten uit de laagste mbo-niveaus te vaak te weinig geletterd zijn om zich te

kunnen handhaven in de maatschappij. Studenten uit hogere mbo-niveaus stromen moeizaam door naar het hoger beroepsonderwijs (hbo). Dat heeft onder andere met hun lees- en schrijfniveau te maken (De Groot e.a. 2015; NRO Kennisrotonde 2017). Daarbij komt dat mbo-studenten naar de opleiding komen om een vak te leren. Ze zijn nogal eens weinig gemotiveerd voor algemene vakken als Nederlands (Job-monitor 2018; Vanhooren e.a. 2017).

2. Nederlands in het mbo

Ook docenten Nederlands zijn niet altijd tevreden over de huidige werkwijze (van Koeven e.a. 2018). Ze geven les uit methodes Nederlands met weinig motiverende opdrachten en weinig actuele teksten die studenten vaak niet aanspreken. Het samenwerken met collega's van de beroepsgerichte vakken biedt soms uitkomst, maar verloopt ook nogal eens moeizaam (Elbers 2012). Bovendien is onderwijs dat direct gelieerd is aan het beroep waarvoor studenten worden opgeleid dikwijls te weinig rijk. Zeker in de laagste mbo-niveaus bestaat het uit het lezen van eenvoudige beroepsteksten, het schrijven van mails en het invullen van formulieren. Met een groep docenten Nederlands van mbo Deltion College Zwolle hebben we de afgelopen jaren gezocht naar manieren om voor mbo-studenten betekenisvol, contextgericht en rijk taal- en leesonderwijs vorm te geven waar frequent en gemotiveerd lezen en schrijven deel van uitmaken. We voelden ons daarbij geïnspireerd door Hirsch (2003), Ritchhart (2015) en Didau (2016). We werkten in drie fases.

- *Eerste fase: wat zijn betekenisvolle lessen?*
  In de eerste fase probeerden de docenten hun lessen motiverender te maken door aan te sluiten bij de actualiteit en door motiverende opdrachten te kiezen. Zo kozen ze voor actuele onderwerpen als 'eerwraak' of 'de doodstraf' en lieten ze hun studenten daarover debatteren of schrijven. Tijdens de bijeenkomsten bespraken we hun ervaringen. Studenten bleken weliswaar meer gemotiveerd, maar de lessen bleven fragmentarisch en we merkten dat frequent lezen en schrijven er nogal eens bij inschoten.

- *Tweede fase: op zoek naar een model*
  In de tweede fase gingen we dan ook op zoek naar een model waarmee we diepgaander zouden kunnen praten over betekenisvol, contextgericht, rijk taal- en leesonderwijs voor het mbo. We formuleerden betekenisvolle contexten voor het mbo ('beroep/stage', 'persoonlijke ontwikkeling' – wie ik ben, wat ik kan, wat ik wil – en 'actualiteit/burgerschap'). Omdat we studenten ook graag wilden uitdagen om zelfgekozen boeken te lezen, voegden we daar de context 'boeken' aan toe. Vervolgens formuleerden we taaldoelen – uiteraard aansluitend bij het wettelijk verplichte Referentiekader Taal en Rekenen (Meijerink e.a. 2009) – voor 'lezen',

'luisteren', 'schrijven', 'spreken en gesprekken voeren' en 'taalverzorging'. We benadrukten dat het bij het werken aan deze taaldoelen niet alleen moest gaan om examenvoorbereiding, maar juist ook om frequentie en motivatie. Het probleem van mbo-studenten uit de lagere niveaus is dat zij een onvoldoende taalbasis hebben om tot begrip en het daadwerkelijk schrijven van teksten te komen. Daarom hoorden ook vrij lezen en vrij schrijven tot de taaldoelen. Tot slot formuleerden we een aantal criteria waarvan we dachten dat die onderwijs betekenisvoller en meer contextgericht en rijk zouden maken: 'relevantie', 'duurzaamheid', 'rijke teksten', 'denken', 'toegankelijk voor alle studenten'. Die criteria concretiseerden we door positieve en negatieve elementen te formuleren waardoor we daadwerkelijk over de gegeven lessen konden gaan praten. We werkten met schuifjes en vroegen ons af of leselementen meer links of meer rechts in het schema (zie onder) thuishoorden. Ook gingen we na hoe we de lessen zouden kunnen verbeteren door de context te veranderen, door meer taaldoelen toe te voegen en/of door te werken aan een of meerdere van de genoemde criteria.

Relevantie
geen relevante inhouden _____|____inhouden relevant voor studenten
geen keuze mogelijk _____|____keuze mogelijk

Duurzaamheid
fragmentarisch _____|____langere tijd aan thema werken

Rijke teksten
geen teksten_____methodeteksten_____authentieke teksten

Denken
geen gesprek_____|____interessante gesprekken
geen betekenisvolle opdrachten _____|____betekenisvolle opdrachten
vaardigheden apart _____|____vaardigheden verbonden met inhoud
focus op losse woorden/tekstelementen _|____studenten meenemen in tekstinhouden

Toegankelijk voor alle studenten
geen *scaffolding*_____|____*scaffolding* met filmpjes, voorlezen, enz.

Figuur 1 – Criteria voor betekenisvol, contextgericht mbo-onderwijs.

- *Derde fase: lessenreeksen ontwerpen*
  In de derde fase gebruikten we het door ons ontworpen schema om lessenreeksen te ontwerpen. We merkten dat lessen betekenisvoller en rijker werden als er meer contexten werden gekoppeld en als meer taaldoelen een rol speelden. Een mooi voorbeeld was een lessenreeks over het proces rond Willem Holleeder (ex-beveili-

ger) voor studenten van de opleiding Particulier Beveiliger. Studenten lazen teksten en werden voorgelezen. Daarbij werd onder andere het boek van Astrid Holleeder gebruikt. Sommige studenten gingen dat ook zelf lezen. Ze schreven ook teksten, hielden presentaties en voerden gesprekken over de actualiteit, maar ook over wat het persoonlijk voor hen betekende dat iemand uit hun beroepsgroep op deze manier terechtstond. De lessenreeksen werden afgerond met de beoordeling van een portfolio.

3. Tot slot

We zijn een tijd op zoek geweest naar manieren om in het mbo betekenisvol, contextgericht en rijk taalonderwijs te ontwerpen door mooie betekenisvolle thema's te gebruiken. Het is niet zo dat we hier een afgeronde methodiek presenteren. Er zijn nog veel vragen, bijvoorbeeld over onze werkwijze in relatie tot de voorbereiding op de examens. We blijven dan ook zoeken naar mogelijkheden om het mbo-onderwijs in het vak Nederlands rijk en betekenisvol te maken.

Referenties

Christoffels, I., A. de 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.

De 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.

Didau, D. (2016). *What if everything you knew about education was wrong?* Carmarthen, UK: Crown House Publishing Limited.

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.

Hirsch, E.D. (2003). "Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and the world. Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores". In: *American Educator*, 2003, p. 10-29.

Inspectie van het Onderwijs (2017). 'De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2015/2016'. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs._

Meijerink, H.P., L.F. Letschert, G.C.W. Rijlaarsdam, H.H. van den Bergh & A. van Streun (2009). 'Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus'. Enschede: SLO (in opdracht van het Ministerie van OCW).

NRO Kennisrotonde (2017). 'Welke invloed heeft taalvaardigheid op de doorstroom naar en studiesucces in het hbo van mbo-ers tot 25 jaar uit achterstandsgroepen? (KR. 236)'. Den Haag: NRO, Kennisrotonde.

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking, the 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Van Koeven, E., G.J. Kootstra, A. de Groot & F. Schaafsma (2018). "Mbo-docenten Nederlands over hun vak". In: *Platform voor Praktijkontwikkeling*. Online raadpleegbaar op: https://plpo.nl/2018/02/27/mbo-docenten-nederlands-over-hun-vak/.

Ronde 6

Ann Sofie Viaene
Pedagogische begeleidingsdienst GO!
Contact: ann.sofie.viaene@g-o.be

De rol van taal(leraren) in de GIP of het profielwerkstuk

1. Aanleiding

Hoe dikker de afgewerkte GIP-bundel, hoe harder de leerling gewerkt lijkt te hebben. Daaruit volgt heel vaak ook: 'hoe harder de leerkracht Nederlands of PAV (project algemene vakken) gewerkt heeft'. Vaak krijgen deze vakken een prominente rol in het proces van de GIP, wat op zich best kan en vaak ook heel nuttig is. Het is dan ook een geïntegreerde proef, een proef waarin de leerling kan aantonen dat hij of zij (een deel van) de vakken uit de opleiding beheerst en kennis, vaardigheden en attitudes tot een betekenisvol geheel kan verbinden. En net daar wringt soms het schoentje. Hoe betekenisvol is een dikke bundel vol doorlopende tekst voor pakweg een GIP in Houtbewerking? Is een schriftelijk eindproduct altijd noodzakelijk? De brochures over de GIP van de verschillende onderwijskoepels in Vlaanderen geven daar een duidelijk antwoord op: 'neen, maar het kan'. In deze sessie verkennen we de mogelijkheden om de GIP en taal op een functionele manier met elkaar te verbinden, met aandacht voor de rol van de leerkracht Nederlands of PAV binnen dat proces.

Deze sessie kadert in de kolom 'B-stroom'. De achterliggende, inhoudelijke gedachte sluit echter ook aan bij de GIP in het tso en het kso en bij de onderzoekscompetenties in het aso.

2. De rol van taal binnen de GIP

Het functionele gebruik van taal in het proces van de GIP moet duidelijk geschetst worden binnen het perspectief van de afstudeerrichting. Er zal een groot verschil zijn tussen een GIP in Kantoor of een GIP in Houtbewerking. Eén van de belangrijke vakken binnen de studierichting Kantoor is 'tekstverwerking'. Daarbinnen heeft taal een functionele rol. Taal zal bijgevolg een prominentere plaats innemen binnen de GIP. In een afdeling Houtbewerking hoeft het eindproduct geen 'talig' product te zijn. Daar zal taal een beschrijvende rol krijgen in het proces en in het product. De functionaliteit van taal is dus anders in functie van de bso-richting. Er is bijgevolg geen blauwdruk van wat taal betekent in het licht van een geïntegreerde proef.

3. De rol van de (taal)leraren binnen GIP

De GIP wordt vaak mee begeleid door de leraar Nederlands of door de leraar PAV. De leraar PAV of de leraar Nederlands van de respectievelijke richting speelt echter geen doorslaggevende rol, want de GIP moet vanuit het voltallige lerarenteam begeleid worden.

De leerplannen Nederlands en het onderdeel 'functionele taalvaardigheid' binnen PAV vertonen gelijkenissen. Het is echter niet omdat er gelijkenissen zijn tussen beide leerplannen dat de leraar PAV de leerplandoelen uit het leerplan Nederlands volledig moet realiseren. Zaakvakleraren die betrokken zijn bij de GIP gaan vaak meteen naar de leraar PAV om 'lange' teksten te begeleiden, omdat zaakvakcollega's ervan uitgaan dat uitgebreide doelen schrijfvaardigheid in het leerplan zitten. Dat is een misvatting: de taaldoelen binnen PAV zijn niet vergelijkbaar met de leerplandoelen van het vak Nederlands. Daardoor zijn er soms foute verwachtingen van zaakvakleraren.

Om de GIP te realiseren, is het cruciaal om in de vakgroep (en bij uitbreiding: binnen het team) samen te werken. Samenwerking is een voorwaarde om de taal functioneel te kunnen gebruiken binnen de GIP. De rol van het team is om samen te beslissen wat het gewenste en realistisch haalbare taalgebruik zal zijn in het eindproduct: is dat een tekst, een *PowerPoint* of een mondelinge beschrijving van het proces? Moet elke leerling hetzelfde talige product afleveren? Is er dus ruimte voor differentiatie? Wanneer de vorm van het eindproduct een gezamenlijke beslissing is van het lerarenteam, dan zijn de verwachtingen vanaf het begin beter op elkaar afgestemd. Juiste verwachtingen

scheppen is dus een eerste, belangrijke voorwaarde en dat is teamwerk. Ten tweede moeten de leerlingen kwalitatief ondersteund worden in de productie van de taal. Daarbij is de grote vraag wat die ondersteuning precies inhoudt. Daarop geven de onderwijskoepels niet expliciet antwoord. De school kan daaraan dus een eigen interpretatie geven. Heel vaak is het de leraar Nederlands of PAV die de GIP zal nalezen en verbeteren. Hieruit leert de leerling echter bijzonder weinig. Het is vooral de leraar die nachtelijke uren besteedt aan het corrigeren van fouten zonder hiermee in te spelen op het taalleerproces van de leerling in kwestie.

Aan de GIP zal er idealiter een heel proces tijdens de volledige schoolloopbaan van de leerling voorafgaan. Dat proces wordt gevoed door taalontwikkelend lesgeven. Daar zit een volledige leerlijn achter. In het zesde jaar moeten leerlingen normaal gezien niet meer leren hoe ze een goede *PowerPoint* opbouwen of een dankwoord schrijven. In de praktijk vindt die expliciete taalles vaak wel nog plaats in het kader van de GIP. Geïntegreerde proef betekent immers ook het aantonen van reeds geleerde, ingeoefende kennis, vaardigheden en attitudes.

4. Voorbeeld van een GIP-opdracht

Tijdens de sessie zullen we, aan de hand van een concrete GIP-opdracht, de mogelijke rol van taal en de rol van de leraar of het lerarenteam daarbinnen analyseren. We hanteren hiervoor een denkkader in de vorm van een stappenplan. Een cruciale vraag hierbij zal zijn: in hoeverre zijn de leerlingen dankzij een leerlijn taalontwikkelend lesgeven al voorbereid om het talige aspect van een geslaagde GIP te realiseren?

Referenties

Bolle, T. & I. van Meelis (2017). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek.* Bussum: Coutinho.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom.* Portsmouth: Heinemann.

Ronde 7

Miryam de Hoo
CINOP, 's-Hertogenbosch
Contact: mhoo@cinop.nl

Mediawijs in de taalles

Mediawijsheid is het nieuwe lezen en schrijven. In deze workshop ligt de focus op online geletterdheid en online tekstbegrip in het beroepsonderwijs. Welke berichten op *Facebook* zijn waar en welke niet? Hoe betrouwbaar zijn internetbronnen eigenlijk? Het zijn vragen en situaties waarmee studenten vaak te maken hebben in hun dagelijkse leven en in de schoolse context, maar waarover ze zichzelf niet vanzelfsprekend vragen stellen. Er zijn veel verschillen tussen online teksten en teksten op papier. Hoe kun je online lezen als docent benutten om van je studenten betere lezers te maken? In de workshop ervaar je werkvormen waarin online lezen en het kritisch gebruik van bronnen centraal staan en waarbij de student bewust wordt gemaakt van wat hij al weet en nog moet leren om mediawijs door het leven te gaan. Middels onze didactische handvatten wordt jouw les Nederlands een mediawijze taalles.

Ronde 8

Tamara Stojakovic
Atheneum Mxm, Merksem
Contact: Tamara.stojakovic@kamerksem.be

Nederlands geven zonder methode of handboek. Het kan!

1. Inleiding

Bijna alle leraars hebben een haat-liefdeverhouding met hun methode of handboek. Enerzijds biedt een methode houvast en veiligheid, anderzijds zijn we snel verleid om de methode slaafs te volgen. Daarnaast is de populatie in de grootsteden superdivers en gaat het concept van *one-size-fits-all* al lang niet meer op.

2. Onderwijshervorming

Er beweegt heel wat in onderwijsland. In Vlaanderen worden momenteel de eindtermen geactualiseerd. Volgend schooljaar zullen de nieuwe eindtermen al geïmplementeerd moeten worden in de eerste graad. Dat wordt voor alle betrokken leraars ongetwijfeld een sprong in het diepe. De kans is namelijk klein dat educatieve uitgeverijen tijdig methodes zullen kunnen ontwikkelen. Deze leraars zullen dus een tijdje iets moeten doen wat we intussen een beetje verleerd zijn: leerplannen analyseren en zelf materiaal ontwikkelen dat aangepast is aan het doelpubliek.

3. Voordelen van een eigen 'cursus'

Omwille van deze (en veel andere) redenen werk ik sinds vorig jaar niet met typische 'invulmethodes'. Mijn leerplan én de beginsituatie van mijn leerlingen vormen het startpunt.
Er is veel aandacht voor procesevaluatie, gerichte feedback en een *growth mindset*. Dat lijken allemaal *trendy* onderwijstermen, maar vergis je vooral niet, er wordt ook hard gestudeerd. Harder dan voorheen. Het grootste voordeel is dan ook dat ik snel kan inspelen op mijn doelpubliek en gerichter kan differentiëren.

4. Iedereen een eigen cursus?

Dit is zeker geen pleidooi om alle cursussen zelf te ontwerpen. Een eigen methode uitwerken, is een zeer tijdsintensief proces en het is zelfs niet altijd de beste oplossing. Ik pleit wel voor meer samenwerking. Het aspect 'delen' is cruciaal in dit verhaal. Ik deel al mijn materiaal met andere leraars via *social media*. Daar krijg ik heel wat voor terug: input, feedback, herwerkte versies en hun zelfgemaakte curussen.

Er staan ons heel wat veranderingen te wachten. Alle actoren (leraars, uitgeverijen, directies, enz.) zullen zich moeten aanpassen. Samenwerken zal niet langer een optie zijn, maar de enige mogelijke oplossing.

5. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)
Roland de Bonth (Haags Montessori Lyceum)

Ronde 1

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

De Naeghel, J., 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.

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.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.* Delft: Eburon.

Ronde 2

Tim Vermoere & Fred Maenhout
Hotelschool Ter Duinen, Koksijde
Contact: timvermoere@hotmail.com
fredmaen@hotmail.com

Van boek naar doek. De realisatie van een kortfilm en een intensieve taalstimulatie bij beroeps- en technische leerlingen

1. Inleiding

Hoe zet je leerlingen aan tot lezen en hoe leer je hen creatief omgaan met taal? Met deze vragen betrekken we jongeren uit het technisch onderwijs en het beroepsonderwijs bij het verwezenlijken van een kortfilm. Via intensief ervaringsgericht en vakoverschrijdend onderwijs stimuleren we bij hen 'de goesting in taal'.

Vanuit de eigen ervaring, twee gerealiseerde filmprojecten en de publicatie van een educatieve syllabus, wordt in deze tekst een stappenplan geschetst dat door elke gemotiveerde leerkracht gehanteerd kan worden. Filmfragmenten en concrete voorbeelden illustreren het proces. De uiteenzetting heeft tot doel de leerkracht aan te zetten om op een interactieve manier met de leerlingen aan de slag te gaan en zo de klas een taalkundige, relationele en esthetische boost te geven.

2. Doelstelling

Om taal, literatuur en geletterdheid in het algemeen aan te scherpen bij leerlingen uit het beroeps- en technisch onderwijs, kiezen we ervoor om de lesinhoud te laten aansluiten bij onderwerpen en thema's die zij boeiend vinden. Muziek en film behoren tot de favoriete vrijetijdsbestedingen van de opgroeiende jeugd, en met ons filmproject gebruiken we hun interesses als een Trojaans paard om hen tot correct lezen en spreken aan te zetten. Door verschillende disciplines in één project te laten overlappen, werken we bewust met een ervaringsgerichte onderwijsmethodiek. Dat wordt bewerkstelligd door een kruisbestuiving te realiseren tussen technische vakken, taalvakken en vakken uit de meer humane sfeer. Het project is een oefening om verschillende klassen kennis te laten maken met taal en cultuur in de meest brede zin, en is tegelijkertijd een pleidooi voor vakoverschrijdend samenwerken tussen collega's en externe partners waarbij de betrokkenheid van de leerling centraal staat.

3. Start van het filmproject

Alles begint met enkele brainstormsessies aan tafel of op café. Enkele gelijkgestemde leerkrachten die zich willen inzetten om de muzische ontwikkeling van de leerlingen aan te wakkeren en het culturele aanbod op school te verbreden, zitten samen. Het vertrekpunt is en blijft: jongeren aanzetten tot lezen, becommentariëren en beleven van literatuur door het schrijven en uitwerken van opdrachten conform de einddoelstellingen voor het vak Nederlands. Belangrijk is de integratie van andere, aan de beroepskeuze gerelateerde vakken door vakoverschrijdend te werken.

3.1 Keuzes

Bij het aanvangen dienen enkele knopen doorgehakt te worden:

- *Keuze te verfilmen boek* – Er verschijnen in ons taalgebied jaarlijks tal van interessante jeugdromans die zich voor een verfilming lenen. Het ruime aanbod noopt weliswaar tot een selectie. Om met de leerlingen een succesvol verhaal af te kunnen maken, sluit het thema beter aan bij de leefwereld van de leerling ('verliefdheid', 'vriendschap', 'verlies', 'rouw', 'mysterie', 'spanning', enz.) en is het bij voorkeur gelieerd aan de opleiding. Dat schept interessante openingen om vakoverschrijdend te gaan werken en om de interesse van de leerlingen te wekken. Een andere motivatie is de beschikbaarheid van de auteurs om mee te werken: het akkoord van de auteurs en de uitgeverij, de bereidheid om mee te werken en eventueel te komen spreken in de klas.

- *Keuze doelgroep* – Met welke leerlingen werk je? Afhankelijk van het stadium van de taalontwikkeling (verschil tussen leerlingen tweede en derde graad). Welke opdrachten verbinden we aan welke groep? Het voordeel om met afgebakende groepen te werken, is dat het project overzichtelijk en qua tijd beheersbaar blijft, en dat je het kunt laten afhangen van welke gemotiveerde leerkracht in welke klas les geeft. De taakverdeling kan je laten afhangen van het ontwikkelingsniveau van leerlingen of klassen.

- *Budgettaire keuze* – Een groot of een klein budget? Dat hangt af van wat je wilt uitbesteden aan externe partners. Camera, regie, make-up, trucage, montage, productie dvd's, enz. kosten geld. Hou er rekening mee dat tegenover de uitgaven ook inkomsten moeten staan: subsidies, externe sponsoring (bedrijven, gemeente, sympathisanten, enz.) of intern sponsorschap (de school, de ouderraad, opbrengsten uit op de school georganiseerde activiteiten, enz.). Het kostenplaatje is heel belangrijk en vraagt om een goede begroting, maar het verschil tussen een groot en klein budget hoeft daarom geen afbreuk te doen aan de kwaliteit. De hedendaagse tech-

nologie biedt enorm veel mogelijkheden voor iemand die er handig mee kan omspringen. Verschillende leerlingen springen daar verrassend slim mee om. Externe partners kunnen aangesproken worden om advies en workshops te geven. Technisch kan je camerawerk en montage oplossen met eigen middelen. Externe partners zoals een filmschool, een academie, een hogeschool of amateurgezelschappen zijn mogelijk geïnteresseerd om mee te werken. Veel materiaal kan gehuurd worden bij diverse uitleendiensten. Geloof zeker in het organisatietalent en het enthousiasme van je collega's en leerlingen om zaken als bijvoorbeeld 'regie' en 'scenario' onder handen te nemen.

- *Inhoudelijke keuze* – Schrijf een voorlopig draaiboek met de bedoeling de schooldirectie te overtuigen om mee te stappen in het project. Zie het als een motivatie om anderen binnen de school over de streep te trekken. Daarin vermeld je wat je met het materiaal zult aanvangen en waarom het voor de leerlingen en de school waardevol is. Werk een voorlopige tijdlijn uit waarin je het project wilt realiseren. Start met het inlichten van de betrokken leerlingen en het verkrijgen van de toestemming van de auteur en de uitgeverij om een boek te bewerken. Eindig met een persvoorstelling, de première en het afsluiten van de boekhouding, en met een evaluatie met de leerlingen.

- *Aan de school de keuze* – Leg het idee en dossier voor aan de schooldirectie. Bespreek wat de mogelijkheden zijn en schat in wat je van medewerking mag verwachten. Laat het inplannen in de schoolkalender. Dat is belangrijk voor het vrijroosteren van de leerlingen en begeleiders (ongeveer 1 week).

3.2 Chronologie van het project

1. *Inlichten* van de betrokken leerlingen en aanspreken van leerkrachten om vakoverschrijdend te werken.

2. *Het boek*. Lesopdrachten. Lezen van het gekozen boek met schrijf-, spreek- en luisteropdrachten: samenvatting, ontwerpen van cover, quiz, maken van fotoroman, schrijven van flaptekst. Uitnodigen van de auteur. Vragen formuleren en interviewen. Nadenken over de transitie van boek naar film.

3. *De film*. Lesopdrachten. Les over film in de algemene zin. Het filmbedrijf in al zijn aspecten. Gegeven door een leerkracht of externe partner. Bezoek van de cameraman die uitleg geeft over de filmopnames. Filmtaal, functie van muziek, het filmproces, de taakverdeling. Leerlingen vertrouwd maken met filmbegrippen zoals 'regisseur', 'draaiboek', '*dolly*', '*clapper loader*', '*boom operator*', 'script-assistent', enz.

4. *Het scenario*. Lesopdrachten. Beginnen met enkele lessen over scenarioschrijven. Leerlingen kunnen in groep verschillende stukken van het boek naar een scenario vertalen. De verhaallijn kan naar een situatie op school getransponeerd worden. De begeleider die de regie doet, brengt de stukken samen en stelt het eindproduct ter discussie voor aan de leerlingen. Er wordt geargumenteerd en de spanningsboog, de dialogen en de beeldtaal worden onder de loep genomen. Knopen worden doorgehakt.

5. *Het draaiboek/story board*. Taak van de begeleider. Het scenario knippen in opnamedagen, rekening houdend met de locaties. Dag 1 – Scène X – Locatie (interieur/exterieur) – Welke acteurs/figuranten/entourage – Benodigdheden.

6. *De casting*. Lesopdrachten. Kandidaat-acteurs worden voorbereid en krijgen opdrachten die door de rest van de klas beoordeeld worden. Er wordt op bepaalde parameters gelet zoals 'mime', 'oogexpressie', 'spraak', 'stemgebruik', 'zelfvertrouwen', 'originaliteit en creativiteit', 'gebruik van de ruimte', enz.

7. *Verdeling van de neventaken*. Alle leerlingen die geen rol hebben in de film krijgen volgens hun talent en interesse een taak toegewezen. Lijst taken. Wie geen taak heeft, figureert in de kortfilm.

8. *De score*. Ondertussen zijn enkele leerlingen bezig met het schrijven van een soundtrack. De schoolband met leerlingen uit alle graden werkt onder begeleiding aan songs die aansluiting vinden bij de thematiek van de film. Er worden opnames gepland zodat de soundtrack klaar is voor de montage. Indien geen schoolband: op zoek gaan naar gepaste geluiden, muziek en eventueel bevriende muzikanten/bands.

9. *De locatiejacht en definitieve afspraken*. De concrete locaties worden bezocht, afspraken worden gemaakt met de school en de gemeente. Definitieve aanpassing van het draaiboek. *Storyboard*. Uitschrijven van de shots per scène: scène 1 – locatie – shot1 – beknopte directieve – aandachtspunten – de betere take.

10. *De opnames*. De leerkrachten die normaal lesgeven aan de klassen begeleiden de opnames, samen met de begeleidingskern. Bij opnames met een beperkt aantal acteurs kan de rest van de klas les krijgen. Goed inplannen in het draaiboek. Deze fase is heel intens. Veel afspraken die moeten worden nagekomen (vervoer, catering, materiaal, *props*, make-up, toegang tot, medewerking van, enz.).

11. *De poster*. Lesopdrachten. Les informatica. De leerlingen krijgen de opdracht om een filmposter te maken. Foto's die tijdens de opnames genomen zijn, kunnen gebruikt worden. Alle juiste informatie wordt evenwichtig op de affiche geplaatst.

De beste poster wordt de filmaffiche. Er wordt gebouwd aan een website en een *Facebook*pagina.

12. *Vakoverschrijdende thematiek*. Lesopdrachten. Het thema van de kortfilm kan uitgediept worden in lessen als Godsdienst ('rouw', 'verlies', 'liefde', enz.) of PAV (maatschappelijke thematiek).

13. *De Montage*. Muziek, geluidsspoor en beelden van de scènes worden boven elkaar geplaatst. Keuzes maken. Generiek schrijven.

14. *Pers en première*. Lesopdrachten. Schrijven van persbericht en -map. Uitnodiging première.

15. *Het eindproduct*. Productie dvd's, maken van een gepaste cover, film online plaatsen.

16. *Afsluiten van de boekhouding*. Einddossier voor de subsidiëring indienen.

17. *Eindevaluatie met de betrokken groep*. Lesopdracht. SWOT-analyse schrijven.

4. Korte reflectie

Inhoudelijk weegt de balans in dit filmproject zonder twijfel door naar de positieve kant. Het interactieve karakter, waarbij leerlingen en begeleiders met taal en cultuur in het algemeen en met het filmmedium in het bijzonder omgaan, versterkt het sociaal-culturele besef van alle deelnemers. De esthetische en relationele ontwikkeling van de jongeren krijgt een *boost*. Ze leren met elkaar afspreken, met verantwoordelijkheid omgaan en naar een doel toewerken (sleutelvaardigheden). Het verfilmen van een jeugdroman scherpt het taalbesef en het taalgebruik bij de beroepsleerlingen aan op een actieve en betrokken manier.

Mogelijke bezwaren situeren zich eerder op het praktische vlak. Niet onbelangrijk is het financiële en het technische luik. Maar met creativiteit, enthousiasme en zoekwerk kan heel wat worden gerealiseerd, zo leerde onze ervaring. Niet Hollywood is het doel, wel het afwerken van een leerrijk proces, waarin de participatie van de leerlingen maximaal is.

Ronde 3

Peter Van Damme
KULeuven / Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Contact: Peter.vandamme@kuleuven.be

Met een prijswinnaar aan de slag – *Wil* van Jeroen Olyslaegers

1. Inleiding

Elk jaar worden een aantal literaire prijzen uitgereikt. Het loont volgens ons de moeite om met een prijswinnaar in de klas aan de slag te gaan. Prijswinnaars en de mediaaandacht die ze krijgen, kunnen helpen om leerlingen aan het lezen te brengen. Bovendien zijn prijswinnaars een dankbare instap om leerlingen kennis te laten maken met de literaire actualiteit. Een bijkomend voordeel is dat je van dergelijke boeken veel achtergrondinformatie en audiovisueel materiaal vindt.

In deze sessie delen we een sjabloon voor een mogelijke lessenreeks rond een prijswinnaar. We verduidelijken didactische keuzes – we zetten de tekst- en leeservaring centraal, maar bieden differentiatiemogelijkheden op basis van verschillende interesses en mogelijkheden – en we doen suggesties voor ict-ondersteuning, omdat we de lessenreeks willen kruiden met tekst, beeld en geluid.

De deelnemers krijgen een link naar een uitgewerkte lessenreeks mee, naar aanleiding van de Fintro-prijswinnaar *Wil* van Jeroen Olyslaegers. We zullen de deelnemers ook uitnodigen om de lessenreeks in hun klassen uit te proberen. De lessenreeks werkt met fragmenten uit de roman. Leerlingen lezen dus aanvankelijk deze fragmenten en niet het volledige boek. Achteraf kunnen sommige leerlingen wel kiezen voor een verdiepende opdracht die vertrekt van de volledige lectuur van het boek.

2. Een sjabloon?

De online map met het lesmateriaal bestaat uit een reeks klassieke opdrachten naar aanleiding van tekstfragmenten uit de roman, recensies en allerlei krantenartikels. De opdrachten krijgen telkens aanduiding met één, twee of drie sterren (*/**/***). Deze aanduiding verwijst naar de moeilijkheidsgraad en/of de uitgebreidheid van de opdracht. Naast de opdrachten waaruit de leerkracht vrij kan kiezen, is er ook een sjabloon met een basisles die een aantal van de opdrachten bevat. Voor de opbouw van

deze basisles vonden we inspiratie bij het model van activerende directe instructie van Leenders (2002). In dit artikel verwijzen we naar tekstfragmenten, beeldfragmenten en een *Padlet*-muur-die we om redenen van *copyright* niet kunnen opnemen. In de sessie en via de link naar het materiaal krijgen de deelnemers hier echter een zicht op.

2.1 Fase 1: inleiding en terugblik (flipping the classroom)

In deze fase is er een terugblik op vorige literatuurlessen en activeren en achterhalen leerlingen hun voorkennis. Het is belangrijk dat de leerkracht meteen hoge verwachtingen stelt en de leerlingen motiveert voor de volgende lessen.

1. Aan het eind van de les vertelt de leerkracht dat de leerlingen in de volgende les zullen kennismaken met een belangrijk boek dat een literaire prijs, de Fintro-prijs, heeft gewonnen: *Wil* van Jeroen Olyslaegers. Op de *Padlet*-muur volgt een korte brainstorm.

2. De leerlingen krijgen de opdracht om een beeldfragment n.a.v. de uitreiking van de prijs te bekijken en een aantal vragen te beantwoorden, en de antwoorden voor de start van de volgende les te posten op de *Padlet*-muur. Mogelijke vragen:

   - Waarom reikt men literaire prijzen uit?
   - Wie reikt een prijs uit?
   - Wat is de waarde van de prijs? Financieel? Andere waarde?
   - Wie kan een literaire prijs winnen?
   - Waarom heeft dit boek gewonnen?
   - Enz.

   Er is ook een algemene vraag die polst naar vragen/verwachtingen die leerlingen hebben n.a.v. het beeldfragment.

3. De volgende les begint met het bespreken van de antwoorden op de *Padlet*-muur. De leerkracht overloopt een aantal antwoorden en vragen. Hopelijk zijn er een aantal vragen die de leerkracht kan beantwoorden met: “Dat zal je in deze lessenreeks vernemen”.

2.2 Fase 2: oriëntatie en uitleg – samen een fragment lezen uit het boek

1. De leerlingen krijgen een *hand-out* met de lesdoelen en met een fragment uit het boek *Wil* (p. 15-19) met een korte situering:

Het fragment speelt zich af in Antwerpen tijdens de Tweede Wereldoorlog. De Duitsers bezetten Antwerpen en verplichten de Antwerpse politie om mee te helpen bij het opsporen en oppakken van Joden. Het fragment komt uit het begin van het boek. Hulpagenten Wilfried en Lode moeten onder leiding van twee Duitse soldaten een Joods gezin uit hun huis halen.

2. De leerkracht kondigt aan dat de auteur zelf het fragment voorleest[1]. De leerlingen krijgen de volgende luister/leesopdrachten:

   - Noteer een aantal gevoelens die bij je opkomen nadat je dit fragment hebt gelezen/beluisterd. Verklaar kort.
   - Visualiseer de gebeurtenissen, maak tekeningen, noteer de route[2], enz.
   - Denk na over de vertelsituatie: wie vertelt dit fragment? Aan wie wordt dit fragment verteld? Wanneer wordt dit fragment verteld? (vooraf/tijdens/achteraf/… de gebeurtenissen).
   - Op basis van dit fragment vind ik dat de schrijver de prijs verdient/niet verdient omdat …

   Indien de leerlingen echt over voldoende voorkennis over de Tweede Wereldoorlog in Antwerpen beschikken, is er ook een *Padlet*-muur waarop de leerlingen (en de leerkracht) allerlei informatie posten die de leerlingen voor of tijdens de les kunnen raadplegen.

2.3 Fase 3: begeleide inoefening

De leerlingen beluisteren/lezen het fragment. Ze noteren individueel hun antwoorden en overleggen vervolgens met een andere leerling. Hierna volgt een korte, plenaire bespreking van de antwoorden (=1-2-*share*). Mogelijke (door)vragen die nog niet definitief beantwoord moeten worden:

- Mogen politieagenten zomaar meewerken met een buitenlandse bezetter?
- Zijn de politieagenten medeplichtig/schuldig aan een misdaad?
- Hoe zou je zelf reageren in een dergelijke situatie?

Op dit moment polst de leerkracht naar de antwoorden op de laatste vraag om onmiddellijk enig zicht te hebben op het effect dat het fragment op de leerlingen heeft.

2.4 Fase 4: zelfstandige verwerking d.m.v. een groepswerk

In deze basisles kiezen we voor de expertmethode. In ronde 1 vormen de leerlingen groepen en beantwoorden ze een vragenreeks. De leerlingen kiezen zelf hoe ze note-

ren. In ronde 2 volgen (korte) simultane presentaties per vragenreeks. Op die manier krijgen alle leerlingen alle antwoorden te horen.

Groep 1 *Het fragment verkennen: de gebeurtenissen en de ruimte

1. Hoe vind je dat de auteur de tekst heeft voorgelezen? Wat is de toon van dit fragment? Kies het woord uit de lijst dat het beste past of kies je eigen woord en verklaar je keuze: kritisch – machteloos – grappig – spannend – heldhaftig – droevig – realistisch.
2. Iemand vertelt de gebeurtenissen in enkele zinnen na. Is iedereen het eens met deze versie? Gebruik eventueel de plattegrond om de weg die ze afleggen te tekenen.
3. Iemand leest de rest van het fragment (op p. 19) luidop voor. Is het moeilijk om dit op de 'juiste' manier voor te lezen? Waarom (niet)?
4. "Wat mij daar gered heeft", zegt Wilfried op p. 18. Waarom gebruikt hij het woord 'gered'? Wat was gevaarlijk aan hun gedrag?
5. Welke sfeer geeft de sneeuw aan het fragment? Welk extern element geeft nog extra sfeer aan het fragment?

Groep 2 *Het fragment verkennen: de schrijfstijl

1. Hoe vind je dat de auteur de tekst heeft voorgelezen? Wat is de toon van dit fragment? Kies het woord uit de lijst dat het beste past of kies je eigen woord en verklaar je keuze: kritisch – machteloos – grappig – spannend – heldhaftig – droevig – realistisch.
2. Iemand leest de rest van het fragment (op p. 19) luidop voor. Is het moeilijk om dit op de 'juiste' manier voor te lezen? Waarom (niet)?
3. De schrijver gebruikt heel wat beeldspraak en vergelijkingen. Verzamel minstens vijf voorbeelden.

Groep 3 *Het fragment verkennen: de personages & de vertelsituatie

1. Hoe vind je dat de auteur de tekst heeft voorgelezen? Voor welk personage/welke personages heb je sympathie? Waarom?
2. Bewijs de volgende uitspraken aan de hand van voorbeelden uit het tekstfragment (zoek voor beide uitspraken bewijzen!): 'Wilfried en Lode zijn gewone mensen en geen helden' / 'Wilfried en Lode zijn helden'.
3. Het fragment is kort. Toch kan je een aantal personages al typeren. Zoek een rond personage en een vlak personage en verklaar je keuze.
4. Wilfried vertelt het verhaal aan een imaginaire achterkleinzoon. Waarom gebruikt hij de zin "Ik ga het u zeggen zoals het is" op p. 15?

Groep 4 **Het fragment verkennen: een stukje herschrijven

1. Herschrijf een stukje van het fragment vanuit het standpunt van het twaalfjarige jongetje dat gaat lopen. Kies voor de ik-vorm. Begin met het herschrijven bovenaan p. 16, wanneer ze vertrekken op hun tocht.

- Schrijf … minuten in stilte.
- Lees de verschillende fragmenten aan elkaar voor. Welke overeenkomsten en welke verschillen zie je?

Groep 5 **Het fragment verkennen – een *storyboard* maken

Deze extra opdracht kan ook in de plaats van de opdracht voor groep 1 gegeven worden. Deze opdracht is een goede opstap naar de oefening waarin de leerlingen een scenario van de scène schrijven (zie verder).

Leerlingen kunnen deze opdracht individueel uitvoereren en dan elkaars storyboards vergelijken. Ze kunnen de opdracht ook in groep uitvoeren.

1. Deel het fragment op in een zestal scènes.
2. Teken een *storyboard* met de verschillende scènes. (De leerlingen krijgen enkele voorbeelden van *storyboards*.)
3. Verantwoord je keuze.

2.5 Fase 5: evaluatie

We starten met een snelle, interactieve bevraging met behulp van *Socrative* of *Mentimeter*, gevolgd door een grondige bespreking ervan. Het is belangrijk dat voor deze fase voldoende tijd wordt genomen en dat zowel de leerkracht als de leerlingen een evaluatie geven van de werkwijze en de resultaten.

2.6 Fase 6: terug- en vooruitblik

In deze fase blikken we vooruit naar toekomstige lessen. Het is mogelijk om hier de link te leggen naar een verdere uitdieping van het tekstfragment en het boek. Een voorbeeld van twee verdiepingsopdrachten vind je hieronder.

*** Doordringen tot de tekst: de psychologie van de personages

"Als ik erop terugkijk, moet ik denken aan de zee", zegt Wilfried op p. 16. Hij vertelt een korte anekdote die zich afspeelt aan de zee. Hij eindigt met: "Ik zweer dat ik het toen zag sneeuwen bij een temperatuur van dertig graden. En ik verzeker u evenzeer dat ik iemand in het Duits hoorde brullen".

- Verklaar deze gedachtesprong van Wilfried aan de hand van de tekst uit het document over traumaverwerking. In deze opdracht leggen de leerlingen linken tussen de literaire tekst en een wetenschappelijke tekst.
- Hoe is de verhouding tussen Wilfried en zijn vader? Bewijs je antwoord met een voorbeeld/voorbeelden uit de tekst.

*** Doordringen tot de tekst: een filmscenario schrijven

- Schrijf een eerste versie van een filmscenario dat als basis kan dienen voor een verfilming van dit fragment. In een vorige les zagen we hoe een scenario wordt opgebouwd. Zorg voor dialogen en regieaanwijzingen. Beschrijf ook duidelijk het decor, de omgeving, enz.
- Lees of beluister het fragment nog eens aandachtig. Zorg ervoor dat je de keuzes die je in het scenario maakt, kunt toelichten door te verwijzen naar de oorspronkelijke tekst. Je mag ook een tekening van de scène toevoegen.

3. Afsluitend

In dit korte bestek heeft de lezer hopelijk een beeld van de mogelijkheden die deze lessenreeks biedt. We hebben in deze lessenreeks elementen van een heel klassieke lesaanpak – tekstanalyse, directe instructie – gecombineerd met een aantal hedendaagse uitdagingen – aandacht voor autonomie en differentiatie, gebruik van moderne media, enz. Door deze combinatie hopen we ook aandacht voor literaire competentie en leesplezier met elkaar te kunnen verzoenen. We willen leerkrachten uitnodigen om dit materiaal eens uit te proberen en verder te verfijnen.

Referenties

Berben, M. (2017). *Activerende en passende werkvormen. Naar meer variatie en motivatie in de les.* Nijmegen: CPS.

Leenders, Y. (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel.* Nijmegen: CPS.

Olyslaegers, J. (2016). *Wil.* Amsterdam: De Bezige Bij.

Noten

1 De uitgeverij stelt het audio-bestand beschikbaar via *Soundcloud*.
2 In het lesmateriaal zit een plattegrond die de leerlingen kunnen gebruiken.

Ronde 4

Hans Goosen (a) & Sarike Roest (b)
(a) FLOT, Tilburg
(b) Newmancollege, Breda
Contact: h.goosen@home.nl
sarikeroest@hotmail.com

Praten over romanfragmenten[1]

Voor een lezersgerichte aanpak bij literatuuronderwijs is niet zoveel geschikt lesmateriaal voor de bovenbouw van havo en vwo beschikbaar. De werkgroep 'Praten over romanfragmenten'[2] 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
Rodaan Al Galidi, *Hoe ik talent voor het leven kreeg*	N2	x	x			
Kluun, *DJ*	N3	x		x		
Bregje Hofstede, *De hemel boven Parijs*	N3	x	x			
Marjolein van Heemstra, *En we noemen hem*	N3		x		x	
Auke Hulst, *Slaap zacht, Johnny Idaho*	N3/N4		x		x	
Tom Lanoye, *Zuivering*	N4/N5				x	x
		13	19	17	16	5

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.

Onze besprekingen binnen de werkgroep hebben ertoe geleid dat we het afgelopen jaar voorbeeldmateriaal voor het voeren van groepsgesprekken hebben ontwikkeld. Op onze website staan links naar drie video-opnames en naar het begeleidend materiaal

dat we daarbij uitgewerkt hebben. Drie groepjes van vier leerlingen hebben de vragen bij het romanfragment uit *Het smelt* van Lize Spit besproken. Die groepsgesprekken zijn zonder script of interventies in één keer integraal opgenomen. Hoewel het eenvoudige opnamen zijn, bieden ze volgens ons waardevol lesmateriaal. Met behulp van deze opnamen kunnen andere leerlingen leren hoe explorerende groepsgesprekken over literatuur gevoerd kunnen worden.

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.

Noten

1 Op verzoek van HSN herhalen we de presentatie die we in 2017 op HSN-31 in Zwolle gegeven hebben.

2 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 5

Martijn Koek
Keizer Karel College Amstelveen / Universiteit van Amsterdam
Contact: Mkoek7@gmail.com

Een nieuwe benadering van literatuuronderwijs? Kritisch interpreteren in de literatuurles

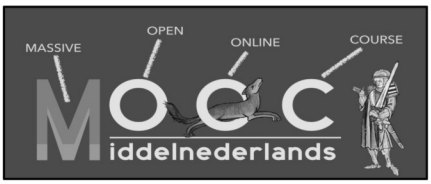
Dat docenten hun leerlingen kritisch moeten leren denken, wordt alom bepleit. Vooraanstaande filosofen benadrukken het belang ervan voor het voortbestaan van de democratie. Onderwijsbeleidsmakers verkondigen niet aflatend het credo dat leerlingen die niet geleerd hebben om kritisch te denken grote moeite zullen hebben om de uitdagingen van de 21ste eeuw aan te kunnen. Meer in het bijzonder adviseerde de commissie Meijerink in 2009 dat literatuurlessen kinderen moeten stimuleren om "kritisch te reageren en te reflecteren" op literaire teksten. Probleem is wel dat nergens goed staat omschreven wat dat kritisch denken dan precies inhoudt en vooral hoe je het zou kunnen stimuleren in de les.

In deze presentatie wordt deze wat- en hoe-vraag nader besproken. Martijn Koek vertelt over de achtergrond, uitwerking en resultaten van een lessenserie 'literatuur en kritisch denken', die hij ontwikkelde in het kader van zijn promotieonderzoek. Als tipje van de sluier deze spontane leerling-reactie: "We hebben pas dit jaar, in de vierde klas, bij de literatuurlessen, écht leren nadenken".

Ronde 6

Wouter Haverals
Universiteit Antwerpen
Contact: wouter.haverals@uantwerpen.be

Oude literatuur en nieuwe media. *MOOC Middelnederlands* in de les

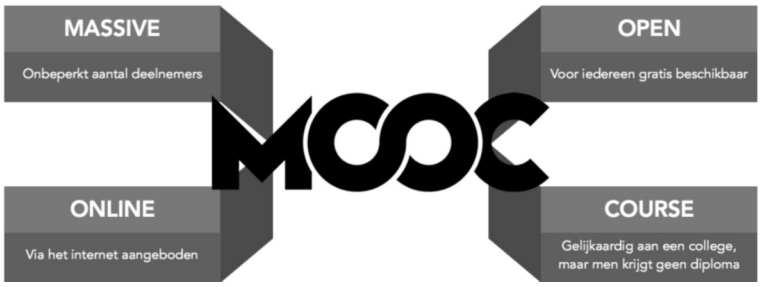


1. Inleiding

Digitale toepassingen allerhande geven sinds zowat het begin van deze eeuw een heel andere dynamiek aan het onderwijs. Veel klaslokalen beschikken tegenwoordig niet alleen over een of meerdere computers, maar ook het interactieve *whiteboard* maakt zijn opgang. De inhoud van de lessen mag niet achterblijven op deze ontwikkeling. Zo is er sinds kort *MOOC Middelnederlands*, een reeks online colleges over middeleeuwse literatuur die de troeven van het digitale medium ten volle benut.

2. De MOOC

Het acroniem MOOC staat voor *Massive Open Online Course*. Hoewel er over de precieze invulling van elk woord discussie bestaat, zou een algemene definitie als volgt kunnen luiden: een MOOC is een cursus over een bepaald onderwerp waaraan een ongelimiteerd aantal mensen gratis kan deelnemen via het internet.



Figuur 1 – *Massive Open Online Course.*

Meer concreet, en toegepast op *MOOC Middelnederlands*, betekent dit het volgende:

MOOC Middelnederlands is…

- … *massive* in twee opzichten: enerzijds is hij opgezet om een zo groot mogelijk publiek aan te spreken. Leerlingen uit het secundair onderwijs, geïnteresseerde gepensioneerden, iedereen kan ermee aan de slag. Er is geen voorkennis vereist. Anderzijds is *MOOC Middelnederlands* ook *massive* in het aantal mensen dat eraan heeft meegewerkt. Het project, gecoördineerd vanuit de Universiteit Antwerpen, is het resultaat van een samenwerking tussen meer dan 30 experts op het gebied van de Middelnederlandse literatuur.

- … *open* en gratis beschikbaar voor iedereen. Noch de fysieke muren van een universiteit, noch virtuele *paywalls* staan tussen de gebruiker en de inhoud.

- … *online* en dus overal te raadplegen via de website (www.moocmnl.kantl.be). De website is bovendien ook *mobile-friendly*, wat betekent dat hij geschikt is om te worden bezocht met een *tablet* of *smartphone*.

- … een *course* of cursus die bestaat uit 12 gefilmde colleges van ca. 35 minuten. De colleges behandelen elk een belangrijk aspect van de Middelnederlandse letterkunde. Wie dat wil, kan een totaalindruk krijgen van de Middelnederlandse literatuur door alle colleges in de voorgestelde volgorde af te spelen. Maar ook grasduinen is mogelijk. Elk college kan namelijk ook afzonderlijk bekeken worden en is op zijn beurt weer opgesplitst in korte kennisclips van 5 tot 8 minuten. Wie bijvoorbeeld geïnteresseerd is in *Van den vos Reynaerde* hoeft niet de volledige MOOC te doorlopen, maar kan meteen naar het betreffende college springen. En ook binnen dit college kan de kijker het onderwerp kiezen waarover hij of zij meer te weten wil komen.

Figuur 2 – De *MOOC Middelnederlands*.

3. Een cursus Middelnederlandse literatuur in twaalf lessen: de onderwerpen

De twaalf colleges zijn verdeeld in drie ruime categorieën: 'auteurs', 'genres' en 'iconen'. Tot die laatste categorie behoort bijvoorbeeld het befaamde *Hebban olla vogala*-versje, regelmatig aangeduid als het oudste stukje Nederlands dat we kennen. Maar klopt dat wel? Mogen we het wel zomaar Nederlands noemen? Deze en andere vragen staan centraal in het inleidend college over Oud- en Middelnederlands. Tevens wordt in dit college aandacht geschonken aan onderwerpen zoals uitspraak, spelling en grammatica van de vroegste taalstadia van het Nederlands. Een ander icoon dat een eigen college heeft gekregen, is *Van den vos Reynaerde*. We leren alles over de sluwe streken van de vos en over hoe de auteur via een dierenepos zijn luisteraars een spiegel wilde voorhouden. Het verhaal van de non *Beatrijs* en het befaamde *Gruuthuse-handschrift* vervolledigen, ten slotte, het lijstje met iconische onderwerpen.

In vijf colleges staat telkens een andere auteur centraal. Zo is er een college gewijd aan Hendrik van Veldeke, onze eerste bij naam bekende Nederlandse schrijver. De teksten van de Brabantse mystieke auteurs Hadewijch en Jan van Ruusbroec worden in hun context geplaatst en thema's als 'de minne', oftewel de mystieke liefde, worden uitgebreid besproken. Een auteur van een heel ander allooi is Jacob van Maerlant. Niet alleen de immense omvang, maar ook de grote thematische diversiteit van zijn oeuvre spreekt tot de verbeelding. Hij waagde zich zowel aan de Bijbelse als aan de wereldse geschiedenis en schreef op encyclopedische wijze over mens en dier. Het leverde hem niet voor niets de titel 'vader der dietschen dichtren algader' op. De man die hem zo noemde, Jan van Boendale, schepenklerk van de stad Antwerpen in de veertiende eeuw, was zelf eveneens auteur van een groot aantal geschiedkundige werken.

Naast de avontuurlijke verhalen van koning Artur en zijn ridders van de Ronde Tafel, krijgt ook de literatuur over en rond Karel de Grote een prominente plaats in *MOOC Middelnederlands*. Het verhaal van *Karel ende Elegast*, waarmee talloze scholieren in Vlaanderen en Nederland kennismaken, wordt onder meer voor het voetlicht gebracht. Ten slotte mogen ook de abele spelen niet ontbreken. Het gaat hier om wereldlijke toneelteksten in de volkstaal die we tot de oudste in Europa mogen rekenen.

Figuur 3 – Middelnederlandse literatuur in 12 colleges.

4. Troeven voor het literatuuronderwijs

- *Vakmanschap* – *MOOC Middelnederlands* is een product van een team experts, waaronder professoren uit Vlaanderen en Nederland, onderzoekers, specialisten en doctoraatsstudenten. De combinatie van hun vakkennis en passie voor onze oudste literatuur maakt van *MOOC Middelnederlands* een oerdegelijk en aangenaam geheel.

- *Laat het klinken* – Regelmatig worden passages uit verschillende Middelnederlandse teksten voorgelezen. Dat gebeurt steeds eerst in het Middelnederlands, waarbij dan de originele tekst in beeld komt. Vervolgens wordt er ook een hedendaagse vertaling gebracht.

- *Bronnen in beeld* – *MOOC Middelnederlands* bevat niet alleen beelden van deskundige sprekers, ook de materiële context wordt rijkelijk geïllustreerd. Verschillende bibliotheken verleenden de makers namelijk onbeperkt toegang tot handschriften en oude drukken die normaal gezien slechts bij hoge uitzondering de geklimatiseerde kluizen en zuurvrije dozen verlaten. Verschillende topstukken komen dan ook in beeld, zoals het *Gruuthuse-handschrift*, de oudste overgeleverde druk van *Karel*

ende Elegast, de *Lancelotcompilatie*, de prachtig geïllustreerde handschriften van Jacob van Maerlant, de *Beatrijs*-codex, de *Walewein*, enz.

- *Tempo* – Terwijl de sturing van het leerproces in een traditionele onderwijscontext voor een groot deel in de handen ligt van de aanbieder, komt een MOOC tegemoet aan het individuele tempo van de leerling. *MOOC Middelnederlands* is dan ook uitermate geschikt om te gebruiken in een context van *blended learning*. Leerlingen kunnen zich voorbereiden op de les door thuis reeds enkele kennisclips te bekijken. Maar ook na de les kunnen ze de clipjes herbekijken of de andere colleges raadplegen wanneer ze zich in een ander onderwerp willen verdiepen.

Ronde 7

Theo Witte
Rijksuniversiteit Groningen
Contact t.c.h.witte@rug.nl

De kunst van het onderwijzen. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs in zeven axioma's[1]

1. In welke tijd leven we?

In de vorige eeuw zijn we volgens veel cultuurbeschouwers onze culturele ankers kwijtgeraakt. Veel vanzelfsprekendheden worden aangevallen en betwijfeld, zo ook de leeslijst. "Die boekenlijst is misdadig. Fuck de canon", fulmineerde Christiaan Weijts (NRC, 18 januari 2016).
De literatuur als serieuze kunstvorm verliest terrein. De belangrijkste verandering van de afgelopen dertig jaar is wel dat de literatuur deel is gaan uitmaken van de massacultuur. Er zijn meer schrijvers en er verschijnen meer 'literaire' boeken dan ooit. Desondanks is de voortgaande ontlezing een feit, vooral onder jongeren. Met als gevolg dat de laaggeletterdheid bij de sociaal kwetsbare groepen toeneemt. Ook in het hoger onderwijs blijken veel eerstejaarsstudenten nog niet over de vereiste taalvaardigheden te beschikken. Deze problemen zijn niet terug te brengen tot één oorzaak, maar vast staat dat de voortschrijdende ontlezing, en dus het gebrek aan langdurige en regelmatige onderdompeling in goed geschreven Nederlands, een heel belangrijke factor is.

2. Wat is nodig om het tij te keren?

Je kunt bij de pakken neer gaan zitten en er schande van spreken of je kunt het relativeren en stellen dat deze ontwikkelingen nu eenmaal van alle tijden zijn. Met pessimisme schieten we evenwel weinig op en als we te veel relativeren, ontkennen we de waarden die op het spel staan (Heijne 2011). Maar om welke waarden gaat het dan en hoe levenskrachtig is de literatuur nog in ons digitale en multimediale tijdperk?

Om met deze laatste vraag te beginnen. Nieuwe kennis en technologieën zullen onze wereld nog verder transformeren. Maar als de literatuurgeschiedenis ons iets heeft geleerd, dan is het wel dat de literatuur heel flexibel is en zich makkelijk aanpast aan technologische ontwikkelingen en nieuwe maatschappelijke contexten (Dorleijn, De Geest & Verstraeten 2017). Ik maak me dus geen enkele zorg over het voortbestaan van het verhaal, de roman en het gedicht. Maar er is wel reden tot zorg over het literatuuronderwijs. Het gewicht van literatuur in het curriculum is in de afgelopen twintig jaar sterk afgenomen. Lange tijd was het literatuuronderwijs 'sacrosanct' en was haar aanwezigheid in het curriculum onomstreden. Voor de meeste docenten geldt dat nog steeds, maar voor veel leerlingen is het lezen van boeken een 'abnormale' tijdsbesteding geworden. Om die reden vinden ze het heel erg belangrijk dat de docent de 'waarom-vraag' kan beantwoorden en hen weet te overtuigen van het belang van literatuur voor hun ontwikkeling (Witte & Jansen 2016).

3. De legitimering van literatuur in het onderwijs

Hoe kunnen we literatuur in het onderwijs legitimeren en zin geven? Doorgaans onderscheidt men drie algemene functies van het onderwijs:

1. de kwalificerende functie (voor bepaalde opleidingen/beroepen);
2. de socialiserende functie (om te kunnen participeren in de maatschappij/cultuur);
3. de subjectiverende functie (om een persoon te worden en zijn) (Biesta 2012).

Onderstaande tabel laat zien dat het literatuuronderwijs veel potentie heeft voor zowel de socialiserende als de subjectiverende functie, en zelfs voor de kwalificerende functie.

Subjectiverend	*Algemene ontwikkeling*: de eigen horizon verbreden, vanuit meerdere perspectieven nieuwe en andere 'werelden' en mensen leren kennen, ook in andere situaties, tijden en culturen (intercultureel en historisch besef).
	Morele ontwikkeling: persoonlijke visie ontwikkelen over morele kwesties (goed, kwaad, schuld, vriendschap, verraad, verantwoordelijkheid, etc.) – literatuur als 'moreel laboratorium'.
	Ontwikkeling empathisch vermogen: leren om zich in anderen te verplaatsen en vanuit dat perspectief naar situaties en gebeurtenissen te kijken (*role taking*).
	Ontwikkeling eigen identiteit: identificatie met personages en situaties (spiegelen, troost vinden) – zelfkennis opdoen en soms ook zelfhulp vinden (bibliotherapie).
	Ontwikkeling literaire smaak: oog ontwikkelen voor kwaliteit en schoonheid, versterken van het onderscheidingsvermogen.
Socialiserend	*Literair*: vertrouwd raken met en kunnen participeren in de boekenwereld en literaire wereld, dus ook kennis van literaire genres, begrippen en theorie.
	Cultureel: kennis van cultuur- en literatuurgeschiedenis, inclusief de bellettrie.
	Sociaal-maatschappelijk: via literatuur deelnemen aan het debat over maatschappelijke en politieke kwesties.
	Creëren, expressie: leren vertellen en dichten.
Kwalificerend	Het lezen van boeken is een zeer effectieve manier voor de ontwikkeling van vocabulaire, tekstbegrip, spelling (woordbeeld), leessnelheid en stijlgevoel.
	Het lezen van fictie en literatuur activeert de verbeelding (noodzakelijk voor de taalontwikkeling).
	Het lezen en verwerken van fictie en literatuur bevordert de reflectie over de leeservaringen en bevindingen van de leerlingen en stimuleert dus een onderzoekende houding (hogere-denkvaardigheden).
	Leerlingen leren hun ervaringen, bevindingen en opvattingen schriftelijk en mondeling uit te drukken, alleen en in dialoog met anderen.
	Leerlingen leren zich te concentreren op een lange tekst.

Tabel 1 – Functies en doelen van het literatuuronderwijs.

4. De kunst van het onderwijzen – een didactiek voor het literatuuronderwijs in zeven axioma's

Er zijn dus genoeg argumenten waarmee we het grote maatschappelijke belang van het literatuuronderwijs kunnen legitimeren. De vraag is echter hoe we deze belangrijke doelen kunnen realiseren. De nu volgende zeven axioma's vormen samen een vakdidactische theorie voor effectief en zinnig literatuuronderwijs.

1. *Vakkennis en passie voor literatuur en fictie* – Als aan mensen wordt gevraagd om herinneringen aan goede docenten uit hun schooltijd op te halen, zullen ze bijna altijd refereren aan een docent die passie had voor het vak en die erin slaagde om de vonken van zijn of haar vuur over te laten springen naar de leerlingen.

2. *Passie voor het leren van de leerlingen* – De kunst van het onderwijzen is niet alleen je vak verstaan en daar enthousiast mee bezig zijn, het is ook passie hebben voor het leren van de leerlingen: de meester hoeft niet te dalen, maar moet de leerling helpen klimmen. Uit de leerpsychologie weten we dat aansluiten bij de voorkennis van leerlingen een bepalende factor is in het leerproces.

3. *Een longitudinale oriënteringsbasis* – Niets is zo motiverend voor leerlingen en docenten als vooruitgang die ze zelf ervaren en kunnen waarnemen. Als we willen dat leerlingen zich bewust zijn van hun eigen geletterdheid en ontwikkeling, dan hebben leerlingen en docenten een longitudinale oriënteringsbasis ('doorlopende leerlijn') nodig waarmee ze stappen in die ontwikkeling kunnen zetten en waarnemen.

4. *"Non scholae sed vitae discimus": doelen die leiden tot relevante kennis en ervaringen, en die leerlingen verbindt met elkaar en met de Nederlandse cultuur* – Literatuur onderhoudt een sterke band met de samenleving. Een goede roman laat zien hoe psychologische en sociologische processen werken, hoe macht werkt, wat liefde is en hoe personages omgaan met morele dilemma's, verlies of eenzaamheid, zowel in het heden als in het verleden. Literatuur geeft kortom stof tot nadenken en gesprekken, en daarmee zin aan het literatuuronderwijs.

   Het literatuuronderwijs heeft ook een socialiserende, culturele functie. Het ontwikkelen van cultuurhistorisch besef is een belangrijke doelstelling van het literatuurgeschiedenisonderwijs (Slings 2007). Hoe kunnen we aan deze doelstelling werken? Ten eerste door ook andere cultuuruitingen in het literatuuronderwijs te betrekken en die zowel historiserend als actualiserend te benaderen. Ten tweede door op een dieperliggend niveau samenhang en betekenis aan te brengen, namelijk door cultuuruitingen te beschouwen als representaties van een bepaald idee, van een bepaald wereld- en mensbeeld (zie: Tabel 2). Deze benadering is uiterst

relevant voor leerlingen die in deze fase van hun leven op zoek zijn naar hun identiteit, naar een moreel kompas en naar de zin van het bestaan.

	Wereldbeeld	Idee
Middeleeuwen	Theocentrisch	God is het middelpunt van de wereld (geloof in een almachtige God)
17de eeuw	Humanistisch	De mens is het middelpunt van de wereld (geloof in de mens)
18de eeuw	Rationalistisch	De wereld en de mens zijn maakbaar (geloof in het verstand)
19de eeuw	Romantisch	De werkelijkheid moet worden doorvoeld (geloof in het gevoel)
	Realistisch	De werkelijkheid moet zo 'realistisch' mogelijk worden weergegeven (geloof in de waarneming)
20ste eeuw	Modernistisch	De werkelijkheid is verbrokkeld (geloof in verschillende werkelijkheden)
	Postmodernistisch	De werkelijkheid kan niet worden gekend, is ongrijpbaar (alles is relatief)

Tabel 2 – Literatuurgeschiedenis als ideeëngeschiedenis.

5. *Literatuur is een specifieke vorm van taalgebruik en geen apart vak* – De opdeling van de taalvakken in opzichzelfstaande vaardigheidsdomeinen is een van de grootste ontwerpfouten van het huidige curriculum (Meesterschapsteams Nederlands 2018). Deze verkaveling heeft er mede toe geleid dat er in het huidige onderwijs een schot staat tussen 'literatuur' en 'taalvaardigheid', terwijl de verschillen in taalgebruik in de werkelijkheid relatief zijn.

6. *Een constructivistische visie op leren en onderwijzen* – De hermeneutische aard van het taalonderwijs sluit aan bij een constructivistische visie op leren en onderwijzen, zowel cognitief-constructivistisch (Piaget, Bruner, Kohlberg) als sociaal-constructivistisch (Vygotsky).

7. *With a little help from my friends* – In het onderwijs maakt de docent uiteindelijk het verschil, zo blijkt uit onderzoek naar factoren die er in het onderwijs echt toe doen (Hattie 2012). Maar de docent kan het niet alleen. Het schoolvak Nederlands heeft een sterke en hechte vakgemeenschap nodig die zich medeverantwoordelijk voelt voor de kwaliteit van het onderwijs en die docenten ondersteunt. Een vakgemeenschap die bestaat uit docenten, vakdidactici en universitaire neerlandici, en die zich ook engageert voor maatschappelijke uitdagingen zoals het terugdringen van laaggeletterdheid en ontlezing. Docenten Nederlands zouden de neerlandistiek

moeten kunnen beschouwen als de *alma mater* van hun vak. De universitaire Neerlandistiek zou op haar beurt de les van de theoretisch natuurkundige Vincent Icke ter harte moeten nemen. Volgens hem steunt de wetenschap op drie zuilen: wetenschappelijk onderzoek, wetenschappelijk onderwijs en in deze tijd vooral wetenschappelijk publiekcontact. Het is deze derde zuil waar voor de neerlandistiek nog veel valt te winnen en waar in het onderwijs veel valt te halen.

Referenties

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom/Lemma.

Dorleijn, G., D. De Geest & P. Verstraeten (2017). *Literatuur. Elementaire Deeltjes 50.* Amsterdam: University Press.

Heijne, B. (2011). *Echt zien. Literatuur in het mediatijdperk*. Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Gennep.

Meesterschapsteams Nederlands (2018). 'Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands'. Online raadpleegbaar op: https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf.

Slings, H. (2007). "Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs". In: H. Goosen (red.). *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. VON-cahier 1*. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs.

Witte, T. & E. Jansen (2016). "Students' Voice on Literature Teacher Excellence: Towards a Teacher-organized Model of Continuing Professional Development". In: *Teaching and Teacher Education,* 56, p. 162-172.

Noot

[1] Deze tekst is een bewerking van het afscheidscollege dat de auteur op 16 maart 2018 heeft gehouden. De volledige tekst met veel voorbeelden uit de praktijk kan worden aangevraagd bij de auteur (t.c.h.witte@rug.nl).

Ronde 8

Fannie Pielage
Mendelcollege, Haarlem
Contact: fanniepielage@gmail.com

Creatief schrijven aan de hand van literaire begrippen

1. Inleiding

In de overstap van klas 3 naar klas 4 havo[1] zijn er binnen het vakdomein Literatuur verschillende problemen te signaleren. Een van die problemen betreft het analyseren van literatuur aan de hand van literaire begrippen. De ervaring leert dat leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo vaak heel goed in staat zijn om literaire begrippen te leren en te reproduceren, maar veel moeite hebben met het toepassen van die begrippen bij de analyse van een literaire tekst. Hieraan kunnen verschillende oorzaken ten grondslag liggen. Zo kunnen de teksten die geanalyseerd moeten worden te lastig zijn voor leerlingen, waardoor het onmogelijk is om het literaire begrippenapparaat hierop toe te passen. Ook kan het zo zijn dat de tot dan toe gebruikte didactiek niet goed aansluit bij het leren toepassen van de literaire begrippen.

Het onderzoek dat ik heb gedaan, richt zich op deze laatste mogelijke oorzaak, waarin het aanreiken van een andere didactiek, die de ontwikkeling van een literaire analysecompetentie[2] bij leerlingen zal stimuleren, centraal staat. In deze beknopte bijdrage zal ik hoofdzakelijk ingaan op de lessenserie 'creatief schrijven aan de hand van literaire begrippen', waarin een mogelijk bruikbare didactiek wordt aangereikt.

2. Uitganspunten van de lessenserie

De volgende aspecten zijn als uitgangspunt genomen bij de ontwikkeling van de lessenserie[3] 'creatief schrijven aan de hand van literaire begrippen':

- Als leerlingen literaire begrippen op een inductieve manier aangereikt krijgen en leren, kan dat een positief effect hebben op de ontwikkeling van hun literaire analysecompetentie (Hartog 2011; Janssen e.a. 2016).
- Als het aanleren van literaire begrippen plaatsvindt op het niveau van het hogereorde-denken, zal dat een positief effect hebben op de ontwikkeling van de literaire analysecompetentie van leerlingen (Anderson & Krathwohl 2001; Ebbens & Ettekoven 2005).

- Creatief schrijven, waarbij leerlingen literaire begrippen moeten verwerken in een tekst, kan leerlingen helpen om beter te worden in het toepassen van literaire begrippen bij literaire analyse (Janssen & van den Bergh 2010).

3. Creatief schrijven aan de hand van literaire begrippen

Op basis van de hierboven beschreven uitgangspunten is een lessenserie gemaakt waarin leerlingen, door middel van creatief schrijven, verschillende literaire begrippen toepassen. Hieronder volgt een beknopte beschrijving van de lessenserie, waarbij de drie uitgangspunten nader worden besproken en verantwoord.

3.1 Een inductieve methode

De lessenserie bestaat uit vijf lessen waarin de leerlingen, aan de hand van opdrachten, een kort verhaal schrijven. De leerlingen krijgen aan het begin van iedere les een korte instructie van de docent, maar werken daarna geheel zelfstandig uit een opdrachtenboekje dat voor deze lessenserie ontwikkeld is. Aan het begin van de lessenreeks worden de leerlingen ingedeeld in zogenaamde 'redactieteams', waardoor ze ook makkelijk hulp aan elkaar kunnen vragen.

Leerlingen voeren iedere les een opdracht uit waarbij één of meerdere literaire begrippen moeten worden toegepast. De leerlingen bestuderen zelf de theorie uit het informatieboek en bekijken zelf korte filmpjes waarin de theorie wordt uitgelegd. De leerlingen kunnen er ook voor kiezen om eerst met de opdracht te beginnen en tijdens het maken van de opdracht de theorie te raadplegen. Deze inductieve manier van het aanleren van literaire begrippen – waarbij wordt gewerkt van voorbeeld naar regel – als alternatief voor een deductieve aanpak – waarbij de docent eerst de regel toelicht en die regel vervolgens illustreert met voorbeelden – kan een positief effect hebben op het verkrijgen en verbeteren van de literaire analysecompetentie van de leerlingen (Hartog 2011; Janssen e.a. 2016). Bovendien zijn leerlingen meteen actief aan het werk, waardoor ze sneller tegen problemen aanlopen en worden uitgedaagd om die zelf op te lossen. Zo wordt het zelfstandig denkvermogen van de leerling gestimuleerd.

3.2 Hogere-orde-denken

Leerlingen vinden het vaak lastig om geleerde begrippen toe te passen bij de analyse van een literaire tekst. Om op het niveau van begrijpen en interpreteren te komen, moet een leerling verschillende denkstappen maken die van een hogere orde zijn dan enkel het onthouden van een begrip (Anderson & Krathwohl 2001; Ebbens &

Ettekoven 2005: 184). Vragen waarbij een beroep wordt gedaan op de literaire analysecompetentie zijn van het hogere-orde-niveau. Het is van belang om leerlingen tijdens de les in aanraking te laten komen met hogere-orde-leeractiviteiten, waarbij de onthouden en begrepen informatie wordt toegepast.

In de opdrachten uit de lessenreeks wordt van leerlingen verwacht dat ze zelf korte stukjes tekst schrijven, waarbij ze de literaire begrippen toepassen. Zo moeten leerlingen bijvoorbeeld zelf een perspectiefwisseling schrijven. Deze opdracht bevindt zich op het niveau van creëren (hogere orde). De opdrachten in het boekje zijn voornamelijk gericht op het hogere-orde-denken: 'toepassen', 'analyseren', 'evalueren' en 'creëren'. Het leren op deze hogere denkniveaus kan van positieve invloed zijn op het integreren en toepassen van kennis (Ebbens & Ettekoven 2005: 184).

3.3 Creatief schrijven

Uit eerder Engelstalig onderzoek is gebleken dat creatief schrijven van positieve invloed kan zijn op zowel leesmotivatie als tekstbegrip bij leerlingen (Austen 2005; Knoeller 2003). Op het gebied van tekstbegrip zou creatief schrijven bijdragen aan het construeren van betekenissen en aan het verkrijgen van inzicht in literair-theoretische begrippen. Uit onderzoek van Janssen, Broekkamp & Smallegange (2006) blijkt dat creatief schrijven een positieve invloed kan hebben op de interpretatie van poëzie bij leerlingen uit 5-vwo. Uit onderzoek van Janssen & van den Bergh (2010) is gebleken dat het schrijven van een eigen verhaal, voorafgaand aan het lezen van verhalen, een positieve invloed heeft op het leerproces van leerlingen. Uit dat onderzoek kwam eveneens naar voren dat schrijven een positieve invloed heeft op het verhaalbegrip. De leerlingen die creatief hadden geschreven, scoorden hoger op de verhaalbegripstoets (Janssen & Van den Bergh 2010: 13).

Creatief schrijven zou dus als middel ingezet kunnen worden bij het aanleren van literaire begrippen. Het hogere-orde-leren, waarbij leerlingen moeten integreren en creatief toepassen, zal hierbij worden aangesproken. Opgemerkt moet worden dat binnen het onderzoek van Janssen & van den Berg (2010) de onderzoekers de leerlingen niet 'vrij' lieten schrijven, maar altijd met een bepaalde opdracht of op een planmatige manier. Dat kan van invloed zijn op het leerrendement. Bij het ontwerp van de lessenserie 'creatief schrijven aan de hand van literaire begrippen' is er daarom voor gekozen om leerlingen aan de hand van een specifieke opdracht of aanwijzing hun tekst te laten schrijven. Door leerlingen op een planmatige en doelgerichte manier te laten schrijven – waarbij de literaire begrippen moesten worden toegepast – kan de ontwikkeling van hun literaire analysecompetentie worden gestimuleerd.

4. Tot slot

In deze bijdrage heb ik een beknopte impressie willen geven van de lessenserie 'creatief schrijven aan de hand van literaire begrippen'. De beschrijving is onderbouwd vanuit de drie uitgangspunten van waaruit de reeks is ontstaan. Uit bijbehorend onderzoek zou de voorzichtige conclusie kunnen worden getrokken dat opdrachten waarbij leerlingen creatief schrijven en daarbij literaire begrippen moeten verwerken in hun tekst, kunnen bijdragen aan het vaardiger worden in het begrijpen en analyseren van literatuur aan de hand van literaire begrippen. Hierbij moet de kanttekening geplaatst worden dat er nog maar weinig onderzoek is gedaan (in het Nederlandse taalgebied) naar de effecten van creatief schrijven in het algemeen en in het bijzonder op de ontwikkeling van de literaire analysecompetentie bij leerlingen. Daarnaast is dit onderzoek op zeer kleine schaal gedaan.

Toch lijkt het implementeren van creatief schrijven in de lessen literatuur geen gek idee. Leerlingen lijken er baat bij te hebben en bovendien werd er tijdens de lessen met veel plezier geschreven, gediscussieerd, gelezen en voorgedragen.

Referenties

Anderson, L.W. & D.R. Krathwohl (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Austen, V.J. (2005). "The value of creative writing assignments in English literature courses". In: *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2 (2), p. 138-150.

Ebbens, S. & S. Ettekoven (2005). *Effectief leren*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Hartog, S. (2011). "Literaire begrippen. Een inductieve aanpak van het sonnet". In: *Levende Talen Magazine*, 5, p. 10-13.

Janssen, T. & H. van den Bergh (2010). "Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11, p. 3-15.

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

Janssen, F., H. Hulshof & K. van Veen. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs: Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden.* Leiden: ICLON/Groningen: Lerarenopleiding RUG.

Noten

1 Deze problematiek geldt zowel voor de overstap van 3-havo naar 4-havo, als voor de overstap van 3-vwo naar 4-vwo. Dit onderzoek richt zich echter enkel op 4-havo.

2 In deze bijdrage wordt de vaardigheid waarbij een leerling een literaire tekst moet begrijpen en interpreteren aangeduid met de term 'literaire analysecompetentie'.

3 Deze uitgangspunten zijn gebaseerd op een literatuurstudie die bij nadere interesse te raadplegen is via de auteur van deze bijdrage.

6. Leesbevordering

Stroomleiders

Sarah Van Tilburg (Iedereen Leest)
Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen Nederland)

Ronde 1

Linda Vogelesang
Cultura Ede
Contact: lindavogelesang@gmail.com

Lees- én schrijfplezier in de klas

1. Inleiding

Veel leerlingen op de basisschool vinden het leuk om voorgelezen te worden of om zelf te lezen. In schrijven hebben ze vaak minder plezier. Schrijfopdrachten, die meestal uit taalmethodes komen, vinden ze vaak saai of moeilijk. Op de middelbare school is het vaak net andersom, is te lezen in het onderzoek *'Zo fijn dat het niet fout kan zijn'. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen* (Koopman 2017). 13% van de jongeren schrijft in de vrije tijd, maar jongeren zijn minder gemotiveerd om (verplicht) boeken te lezen.

Niet elke lezer schrijft en niet elke schrijver leest, maar uit consumentenonderzoek uit 2015 blijkt dat mensen die in hun vrije tijd schrijven aanzienlijk meer en vaker boeken lezen (54%) dan mensen die dat niet doen (39%). Lezen en schrijven kunnen elkaar versterken, waardoor beide activiteiten gemakkelijker en leuker worden. Door in de klas creatieve schrijfopdrachten aan leesbevordering te koppelen, maak je zowel lezen als schrijven aantrekkelijker én leerzamer voor leerlingen.

2. Het creatief schrijfproces

Hoe komt het dat basisschoolleerlingen schrijfopdrachten vaak zo saai en moeilijk vinden? Zelfs kinderen die thuis dagboeken vol schrijven of het ene na het andere fantasievolle verhaal schrijven, worden meestal niet warm van schrijfopdrachten in de klas. Thuis hebben kinderen de vrijheid om te schrijven waarover ze willen en om dat te doen wanneer en hoe lang ze dat willen. De setting van de schoolklas maakt al snel dat schrijven moet, op een bepaald moment en over een specifiek onderwerp. Daarnaast denken leerlingen in de klas veel eerder dat ze niet kunnen schrijven, omdat ze twijfelen over spelling en grammatica. Er zitten schoolse normen en waarden in de weg, waardoor het niet lukt om creatief aan de slag te gaan.

Om schrijfplezier bij leerlingen aan te wakkeren, is het van belang om duidelijk te maken dat een tekst nooit fout kan zijn. De titel van Emy Koopmans onderzoek *'Zo fijn dat het niet fout kan zijn'*, over de invloed van (re)creatief schrijven op lezen, is dan

ook een voltreffer.
Het doel van een creatieve schrijfopdracht is dat er een tekst wordt verzonnen en geschreven. Op spelling en grammatica wordt niet gelet. Daar zijn andere lessen voor. Het verzinnen en schrijven van een tekst is ook al lastig genoeg. Aan de ene kant moet je als schrijver op zoek naar een goed idee voor een tekst. Daar heb je creativiteit, originaliteit of fantasie voor nodig. Aan de andere kant moet dat idee zo op papier komen te staan dat het voor de lezer te begrijpen is. Daar heb je andere vaardigheden voor nodig, zoals logica en gevoel voor ordening en structuur.
Het schrijfproces begint met het onderzoeken van de mogelijkheden waarover je zou kunnen schrijven. Helaas wordt deze fase in de klas vaak overgeslagen. Dan krijgen de leerlingen direct nadat ze de opdracht hebben gekregen een blad papier voor hun neus. "Begin maar!" Maar hoe begin je als je nog niet bedacht hebt wat je zou willen schrijven? Albert Einstein zei ooit: "*If I had an hour to solve a problem, I'd spend 55 minutes thinking about the problem and 5 minutes thinking about solutions*". Dat geldt ook voor 'het probleem' van het schrijven van een tekst. Voor je kunt beginnen met schrijven, moet je eerst de tijd nemen om na te denken over het onderwerp waarover je wilt schrijven. Docenten Creatief schrijven nemen in hun les ruim de tijd voor een introductie, waarbij in een kringgesprek een onderwerp wordt onderzocht en besproken. Het onderwerp sluit altijd aan bij de interesses en beleving van de leerlingen. Het kan gaan over een eigen ervaring (bv. 'verhuizen', 'verloren voorwerpen', 'een feest'), maar ook een samen gelezen verhaal of gedicht kan een goede aanleiding vormen. In de kring worden verhalen mondeling uitgewisseld. Het ene verhaal roept het andere op. Zo 'denken de leerlingen zich los', voordat ze ieder voor zich hun verhaal op papier zetten. Doordat ze het onderwerp samen al hebben onderzocht en doordat ze mondeling al woorden hebben kunnen geven aan hun verhaal, zetten ze het daarna met minder moeite op papier.

3. Twee kanten van dezelfde medaille

Wie leest, leest een tekst die door de schrijver als af is bestempeld. Wie schrijft is bezig aan een tekst die nog niet af en (dus) nog niet gelezen is. Een lezer kan niet zonder schrijver en een schrijver kan niet zonder lezer. Lezen en schrijven zijn twee kanten van dezelfde medaille.

"Lezen leert je denken", zegt de Engelse auteur en bevlogen leespromotor Aidan Chambers. Hij ontwikkelde een gespreksmethode om met kinderen over boeken te praten: *Vertel eens* (Chambers 2002). Leerlingen die over een boek, verhaal of gedicht praten, leren hun gedachten te ordenen en over te brengen. Maar al te vaak weet je pas wat je denkt als je het jezelf hoort zeggen. En doordat je het in een groep doet, help je elkaar verder. Een opmerking of vraag van de een, roept een opmerking of antwoord op bij de ander. Zo kom je stapje voor stapje verder in het gesprek over én het begrip van de tekst.

Ook schrijven leert je denken, bleek onder andere uit een onderzoek onder Amerikaanse studenten (Graham & Norton 2010). Het onderzoek concludeert dat schrijven helpt om gedachten over een gelezen tekst te ordenen. Daarnaast kan schrijven helpen om een tekst samen te vatten, te analyseren, persoonlijk te maken en ermee te spelen. Een laatste effect dat Graham & Norton (2010) constateerden, is dat schrijven kan helpen om de opbouw van de tekst van andere schrijvers beter te begrijpen.

Maar het gaat nog een stap verder: lezen leert je schrijven en schrijven leert je lezen. Dezelfde vragen die Chambers in zijn gespreksmethode stelt aan teksten die af zijn, kun je namelijk ook stellen aan teksten die nog niet af zijn. Tijdens het schrijven kunnen leerlingen elkaar feedback geven door te bespreken wat ze goed of (nog) onduidelijk vinden aan een tekst. Het mooie daaraan is dat zowel schrijver als lezer er baat bij hebben: op basis van de opmerkingen van de lezer kan de schrijver zijn tekst aanpassen. En omdat leerlingen tijdens een schrijfopdracht zowel lezer als schrijver zijn, helpen ze elkaar verder. Leerlingen die geoefend zijn in de gespreksmethode van Chambers zullen elkaar hoogstwaarschijnlijk ook betere feedback kunnen geven tijdens een schrijfopdracht. En leerlingen die elkaar feedback kunnen geven tijdens het schrijven, zullen ook gemakkelijker een gesprek over boeken kunnen voeren.

4. De leerkracht als coach

Als leerlingen feedback geven op elkaars teksten, hoeft de leerkracht dat niet (per se) te doen. Voor hem of haar is een andere taak weggelegd.

Zowel bij leesbevordering als bij creatief schrijven heeft de leerkracht een coachende rol. De leerkracht is er namelijk niet in de eerste plaats om de leerlingen kennis bij te brengen over een boek of om een geschreven tekst goed of af te keuren, maar om het gesprek over het gelezen boek of het schrijfproces op gang te brengen en gaande te houden. Daarbij zijn een veilige sfeer in de klas en enthousiasme van de leerkracht voor zowel lezen als schrijven van groot belang.

Uiteindelijk gaat het erom dat de leerkracht de leerling op weg helpt om de boeken te vinden die hem of haar aanspreken (leesbevordering) of zijn of haar eigen verhaal te bedenken en op te schrijven (creatief schrijven).

Referenties

Chambers, A. (2002). *Vertel eens.* Zoetermeer: NBD Biblion.

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.

Koopman, E. (2017). *'Zo fijn dat het niet fout kan zijn.' De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ronde 2

Margot de Wit
Ds. Piersoncollege, 's-Hertogenbosch
Contact: margotdewit@ziggo.nl

Lezen doe je met elkaar: het groepsmondeling

1. Inleiding

In de jaren 1990 betoogde een van mijn docenten literatuurwetenschap, Van Peer, dat de ethische functie van literatuur ervoor zorgt dat we betere mensen kunnen worden. Literatuuronderwijs is in zijn optiek vooral emotie-onderwijs en daarom zo van belang voor adolescenten. Immers, in deze leeftijdsperiode worden jongeren met zingevingsproblematiek geconfronteerd. Literatuur kan hen daarbij helpen, om, naast de ander te leren kennen, ook zichzelf (Van Peer 1995).

Nog steeds is de ethische functie van lezen populair: hedendaagse literatuurwetenschappers, zoals Koopman & Hakemulder (2015), pleiten ervoor om het onderzoek naar de relatie tussen literatuur en morele educatie hoog op de *research*agenda te zetten. Enkele oudere studies hebben inderdaad laten zien dat lezen positieve effecten heeft. Het bleek dat zowel volwassenen als kinderen die met literatuur werden geconfronteerd, zich daarna veel beter konden verplaatsen in de leefwereld van anderen (Bal & Veltkamp 2013). Artsen-in-opleiding kunnen tegenwoordig kiezen voor het vak Literatuur waar inzichten gedeeld worden die je vindt in boeken. Dit alles is erop gericht om het inlevingsvermogen van deze artsen-in-opleiding te vergroten opdat ze later nog betere artsen zouden worden (Oderwald 2016).

Genoeg redenen dus om onze leerlingen volop onder te dompelen in de wereld van de literatuur. Hoewel dit beslist geen sinecure is, want wordt de leescultuur niet volop bedreigd door de beeldcultuur? Kijken leerlingen niet veel liever naar films en series dan dat ze een literaire roman lezen? Zouden we om die reden niet veel meer gebruik moeten maken van datgene wat de concurrent zo aantrekkelijk maakt en daar onze didactiek mee verrijken?

2. Lezen is praten met elkaar

Philip Huff betoogt in "Een boek is even leuk als een serie" dat lezen bij uitstek een sociale onderneming is waarbij het erom draait wie de anderen zijn en hoe de lezer zich tot hen verhoudt. Jongeren houden meer van series dan van boeken omdat series een gedeelde, gelijktijdige beleving opleveren via bijvoorbeeld *WhatsApp*. Laat leerlingen niet alleen uitgebreide analyses maken over hun gelezen boeken, maar laat ze hun lees(-r)ervaring met elkaar delen, is dan ook Huffs advies (Huff 2016).

Dat praten over boeken ook in het primair onderwijs een waardevolle toevoeging aan het curriculum kan zijn, blijkt uit de onlangs verschenen dissertatie van Gertrud Cornelissen. Ze doet daarin verslag van het effect van boekgesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie bij kinderen uit groep 7 en 8: leerlingen gingen meer verdiepingsvragen stellen en hun literaire competentie nam duidelijk toe (Cornelissen 2016).

Maar ook de wat oudere jeugd laat zien dat het nieuwe lezen veel socialer is dan lezen ooit was. De nieuwste trend onder de jeugd schijnt *bingereading* te zijn (Fortuin 2016). Bepaalde boeken zijn weer helemaal in en worden verslonden door jonge vrouwen in de leeftijd van 15 tot 35 jaar. Ze praten er volop over op *Facebook* of ze *appen* met een vriendin terwijl ze aan het lezen zijn. Lezen is meepraten.

3. Leeskringgesprekken

Veel van deze sociale aspecten komen aan bod in onze eigen lespraktijk op het Ds. Piersoncollege te Den Bosch. Onze sectie heeft jarenlang ervaring met leeskringgesprekken, op vmbo, havo en vwo.

Onze leeskringen maken deel uit van bepaalde projecten waarin ook andere vaardigheden naar voren komen, als een soort kruisbestuiving. Bijvoorbeeld het project 'Beleef en Oordeel'. In kleine groepen wordt eerst een roman gelezen waarin een bepaald maatschappijkritisch thema naar voren komt en daarover wordt met elkaar gesproken (het zgn. Beleef-aspect). Daarna komen vaardigheden als 'onderzoeken', 'schrijven' en 'discussiëren' over datzelfde onderwerp aan bod (= het Oordeel-aspect). Doel van dit alles is om de kansen van leerlingen te vergroten om genuanceerder te spreken en te schrijven in hun eindtoetsen door een beroep te doen op empathie.

4. De praktijk en de opbrengsten van het groepsmondeling

Leerlingen en docenten zijn over het algemeen enthousiast over deze didactiek van leeskringen. Het was een kleine stap om een dergelijke aanpak ook te gebruiken in plaats van het gebruikelijke mondelinge tentamen over de leeslijst, in de bekende dialoogvorm docent-leerling. Niet alleen het kostbare tijdsaspect was een belangrijke overweging daarbij, maar vooral de onvrede over het rendement was zwaarwegend: draagt een dergelijk mondeling nu werkelijk toe aan leesbevordering?

Onderwijscolumnist Rene Kneyber liet in *Trouw* zien dat je je dat inderdaad kunt afvragen:

"Op het vmbo moeten leerlingen bij ons zes boeken lezen. Een collega Nederlands beweerde stellig dat ze de leerlingen er zo uit kon pikken die een boek niet hadden gelezen. Uit mijn mentorklas had ze er eentje gesnapt en een twee gegeven. Ik vroeg het na: de hele klas bleek geen enkel boek te hebben gelezen. Verder was niemand betrapt. Nu ja, dat is vast ook zo'n 21ste-eeuwse vaardigheid" (Kneyber, 2016).

Als je het nieuwe model van 21ste-eeuwse vaardigheden op Kennisnet bestudeert, kun je je inderdaad afvragen of het mondeling in dialoogvorm nog wel van deze tijd is. Dit model bestaat uit 11 competenties die leerlingen nodig hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij van de toekomst. Sociale en culturele vaardigheden horen daarbij, maar vooral samenwerken.

Volgens Kennisnet is samenwerken het voornaamste onderdeel om tot een gewenst resultaat te komen. Belangrijke kwaliteiten daarbij zijn: "[j]e moet vooral veel kunnen delen en vertellen waar je mee bezig bent, vragen durven stellen, je kwetsbaar opstellen, openstaan voor kritiek, nieuwsgierig en eerlijk zijn" (Kennisnet 2018).

In een afsluitend groepsmondeling over het leesdossier komen dergelijke vaardigheden volop aan bod. Leerlingen bereiden samen gesprekspunten voor, stellen vragen aan elkaar en horen van elkaars beleving bij bepaalde boeken, maar ook van hun leesontwikkeling in de loop der jaren. Daarbij zijn eerlijkheid, kwetsbaarheid en nieuwsgierigheid essentieel om de diepgang van een gesprek te kunnen garanderen.
Leesbevordering en sociale controle gaan daarbij hand in hand. Want je dupeert niet alleen jezelf als je een boek niet gelezen hebt, maar ook de groep omdat zoiets een zichtbaar negatieve impact heeft op de kwaliteit van het gesprek.

Met name niet zo gemotiveerde leesjongens hebben in een dergelijke groepsvorm de gelegenheid om nieuwe inzichten te horen, veel meer dan in de oude situatie waarin overwegend gecontroleerd werd of alles inderdaad gelezen was. Ook horen ze over leesplezier van klasgenoten van wie ze dat niet hadden verwacht of tegen wie ze opkijken.

Dat blijkt heel stimulerend te werken, laat onze praktijk zien. Een enorme leesbevorderingswinst die in de oude situatie ondenkbaar was.

De rol van de docent is daarbij ook veranderd. In plaats van controleur, is de docent nu veeleer een socratische vroedvrouw, -man, die, zo nodig door sturende vragen en coaching, ervoor zorgt dat bepaalde inzichten het levenslicht kunnen aanschouwen.

Uiteraard komen verhaalanalytische vragen ook aan de orde, want theorie en kennis blijven van belang. De doelen dat leerlingen hun literaire begrippen kennen en kunnen toepassen, maar ook dat gelezen werken geplaatst kunnen worden in historisch perspectief (oftewel in de bestudeerde tijdbalk) staan nog steeds centraal.
Ook bepaalde leesbezinningsvragen komen aan bod, zoals de leesattitude vroeger en nu, het praten over lezerstypen, enz. Tijdens de HSN-bijeenkomst komt de werkwijze uitgebreid aan bod, evenals de wijze van beoordeling.

5. Besluit

Voor alle partijen is het inspirerend te merken dat leerlingen na afloop van hun groepsmondeling vaak nog druk napratend met elkaar het lokaal verlaten. Een heel verschil met vroeger: de kans dat deze leerlingen blijven lezen na hun examen is wellicht vele malen groter. En wie weet draagt deze opzet ook bij aan een groter welbevinden van het vak Nederlands.

Referenties

Bal, M. & M. Veltkamp, (2013). "How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation". In: *Plos One*, 8. Online raadpleegbaar op: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0055341.

Cornelissen, G. (2016). 'Maar als je erover nadenkt…'. Amsterdam: Stichting Lezen (reeks 27).

De Wit, M. (2006). "De kracht van de leeskring: spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw". In: *Levende Talen Magazine*, 93 (4), p. 5-7.

Fortuin, A. (2016). "Het nieuwe lezen: bingecoloring is nu ook fokking hot". In: *NRC,* 17 juni 2016.

Huff, Ph. (2016). "Een boek is even leuk als een serie". In: *NRC*, 20 januari 2016.

Kennisnet (2018). "Samenwerken – Met het juiste team kan je overal iets van maken". Online raadpleegbaar op: https://www.kennisnet.nl/artikel/samenwerken-met-het-juiste-team-kan-je-overal-iets-van-maken/.

Kneppers, O. (2016). "Samenwerken". Online raadpleegbaar op: https://www.kennisnet.nl/digitale-vaardigheden/21e-eeuwse-vaardigheden/.

Koopman, E.M.E. & F. Hakemulder (2015). "Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework". In: *Journal of Literary Theory*, 9 (1), p. 79-111.

Van Lenteren, Pj. (2016). "Een boek is een geneesmiddel van niks". In: *Lezen,* 11 (1), p. 28-29.

Van Peer,W. (1995). "Literature, Imagination, and Human Rights". In: *Philosophy and Literature*, 19, p. 276-291.

Ronde 3

Sarah Van Tilburg
Iedereen Leest
Contact: sarah.vantilburg@iedereenleest.be

Schoolbreed inzetten op leesplezier

1. Inleiding

Goed leesonderwijs omvat, naast instructie en oefening van vaardigheden en strategieën, een sterke focus op leesplezier en -motivatie. Want kinderen die plezier beleven aan het lezen van boeken, lezen vaker, waardoor ze leesvaardiger worden en meer succes ervaren bij het lezen. Dat motiveert hen dan weer om te blijven lezen (Mol & Bus 2011).

Veel leerkrachten geven dagelijks leesplezier door aan hun leerlingen in de klas. Maar ook op schoolniveau is inzetten op leesplezier noodzakelijk. Dat kan door het uitwerken van een leesbeleid.

2. Lezen en taal

Een leesbeleid focust op alle aspecten van lezen en sluit aan bij het taalbeleid van de school. Lezen heeft immers een sterk effect op de taalontwikkeling van leerlingen. Net zoals taal in elke les aan bod komt, is lezen ook niet te beperken tot een specifiek lesonderdeel of behoort lezen ook niet enkel tot het vak Nederlands of andere taalvak-

ken. Een leesbeleid is schoolspecifiek en vraagt, net zoals een taalbeleid, om een gedifferentieerde aanpak. Een ruim en divers boekenaanbod dat oog heeft voor en inspeelt op verschillende interesses, culturen, achtergronden en leesniveaus van leerlingen is hierbij onontbeerlijk.

Een lees- en taalbeleid heeft ook aandacht voor andere competenties: 'praten', 'schrijven' en 'luisteren'. Een meta-analyse (Graham e.a. 2017) wijst bijvoorbeeld op de positieve effecten van leesinterventies op de schrijfkwaliteit van leerlingen.

3. Belang van leesplezier en leesmotivatie

Het belang van leesplezier binnen een taal- en leesbeleid mag niet onderschat worden. Leesplezier is geen synoniem voor speels, leuk, vermakelijk of vrijblijvend. Het gaat in essentie om het bevorderen van de leesmotivatie en -attitude (Dhaene 2018). Autonome leesmotivatie leidt tot ander leesgedrag, wat de leesvaardigheid versterkt. De positieve invloeden van lezen zijn legio: het zorgt voor ontspanning, het verruimt de blik op de wereld, het vergroot de participatie aan de kennismaatschappij, het helpt ontsnappen aan de realiteit, enz. Het bevorderen van autonome leesmotivatie berust op 3 pijlers (Van Keer 2018):

1. *autonomie* – bijvoorbeeld: kinderen moeten zelf genres en boeken kunnen kiezen;
2. *verbondenheid* – bijvoorbeeld: door kinderen elkaar boeken te laten aanraden, door als leerkracht model te staan, door te praten over boeken en ervaringen;
3. *competentie* – een kind dat zich geen competente lezer voelt, zal niet tot die autonome leesmotivatie komen. Leerkrachten hebben daarin een belangrijke ondersteunende rol. Differentieer, maar leg de lat voor iedereen hoog en geef leerlingen constructieve feedback.

Een inspirerend leesbeleid op school draagt bij tot een positieve beeldvorming rond lezen en verhoogt de leesmotivatie en het leesplezier bij leerlingen én leerkrachten. Een stimulerende leescultuur op school beïnvloedt bovendien het lezen in de vrije tijd. Omgekeerd beïnvloedt meer vrijetijdslezen ook de taalontwikkeling en leesmotivatie op school. Leesplezier als een basispijler van een effectief lees- en taalbeleid op school is een *win-win* voor iedereen, zowel binnen als buiten de schoolmuren (Dhaene 2018).

4. In zeven stappen naar een lees(plezier)beleid

Een lees(plezier)beleid uitwerken, vraagt een grondige aanpak en tijdsinvestering. Wil de school een duurzame impact hebben op de leesontwikkeling van haar leerlingen, dan is een doordacht plan een absolute voorwaarde. Onderstaande stappen zetten scholen op weg.

1. *Verzamel betrokken partijen* – Uiteraard kan niet iedereen een even actieve rol spelen. Stel een kernteam samen met geëngageerde personen die werk willen maken van een leesbeleid: leerkrachten, zorgcoördinatoren, directieleden, enz. Het kernteam is verantwoordelijk voor de opmaak van het leesbeleid en zorgt dat tijdens dit proces ook andere doelgroepen worden betrokken zoals leerlingen, ouders of externe partners als de lokale bibliotheek. Ook tijdens de uitrol en opvolging van het leesbeleid is het belangrijk om goed te blijven communiceren met alle betrokken partijen.

2. *Verzamel inspiratie en informatie* – Voorbeelden uit andere scholen of een gesprek met de lokale bibliotheek kunnen inspiratie bieden. Praktijkvoorbeelden, wetenschappelijke onderzoeksresultaten en informatie over opleidingen en inspiratiedagen zijn ook te halen bij Iedereen Leest in Vlaanderen of bij Stichting Lezen in Nederland.

3. *Breng de beginsituatie in kaart* – Welke acties rond lezen en leesplezier voert de school of voeren de leerkrachten al uit? Neemt de school al deel aan campagnes zoals de Jeugdboekenmaand of de Voorleesweek? Staat vrij lezen ingeroosterd in het dagelijkse programma? Is er aandacht voor lezen binnen verschillende vakken? Welke visie dragen directie en leerkrachten uit over lezen? Heeft de school een schoolbibliotheek en is er een samenwerking met de openbare bibliotheek?
Iedereen Leest stelde een checklist op die helpt om het huidige lees(plezier)beleid op school in kaart te brengen. Zie: www.iedereenleest.be.

4. *Evalueer sterktes en zwaktes, stel prioriteiten* – Met de verzamelde informatie over de beginsituatie kan een school zien wat de huidige sterktes en zwaktes zijn. Als ouders bijvoorbeeld de leesactiviteiten op school niet kennen, kan het leesbeleid inzetten op communicatie naar ouders. Dit helpt bovendien om bepaalde aandachtspunten een hogere prioriteit te geven. Communicatie naar ouders is belangrijk, maar misschien primeert de uitbouw van een gevarieerd boekenaanbod, omdat er de afgelopen jaren amper titels werden aangekocht? Rangschik bevindingen volgens hun prioriteit, want je kunt niet alles tegelijk aanpakken.

5. *Bepaal doelstellingen op korte en lange termijn* – Doelstellingen moeten ambitieus en uitdagend zijn, maar ook haalbaar en concreet voor zowel de school, de leerkrachten als de leerlingen. De prioriteiten helpen om te focussen, zowel op korte als op lange termijn. Overkoepelende doelen dienen vaak meerdere doelstellingen. Door bijvoorbeeld in te zetten op lezen zichtbaar maken, kan een school tegelijk werk maken van de communicatie met ouders over lezen, van het enthousiasmeren en inspireren van het leerkrachtenteam, van een positief imago rond lezen creëren bij leerlingen, leerkrachten en ouders, enz.

6. *Omschrijf de nodige acties om doelstellingen te behalen* – Voor sommige doelstellingen zullen meerdere acties nodig zijn, op leerling-, klas- en schoolniveau. Sommige acties vragen om een budgettaire investering. Voorbeelden van mogelijke acties om de doelstelling 'lezen zichtbaar maken op school' te bereiken: samen met de leerlingen leesplekken installeren op klas- en schoolniveau, boeken frontaal presenteren in de klas- en schoolbibliotheek, foto's ophangen van lezende leerkrachten en leerlingen, met de oudervereniging meewerken aan de Grote Voorleesdag op school tijdens de Voorleesweek, met de hele school deelnemen aan de Poëzieweek en de Jeugdboekenmaand, enz.

7. *Bepaal hoe doelstellingen worden opgevolgd en geëvalueerd* – Acties uitvoeren is niet voldoende om doelstellingen te bereiken, ze vragen ook om nauwe opvolging en een goede evaluatie. Misschien loopt een samenwerking wat minder vlot of worden de nieuw aangekochte titels voor de schoolbibliotheek toch niet zo gesmaakt door leerlingen. In dat geval is bijsturing van die acties nodig om de doelstellingen alsnog te halen. Er zijn verschillende manieren, zowel formeel als informeel, om acties op te volgen. Regelmatig overleg met het kernteam helpt om de voortgang van het leesbeleid op te volgen.

5. Besluit

Er bestaat geen eenvormig format voor een leesbeleid. Een goed leesbeleid speelt in op de noden en mogelijkheden van de school, op leerlingen en personeel en is dus context-gebonden. Met een leesbeleid is leesbevordering niet meer afhankelijk van dat ene project of die ene leerkracht, maar krijgt het een structurele plek binnen de schoolvisie en de leerlijnen. Bovendien geeft de school zo vorm aan haar engagement als leesambassadeur!

Referenties

Dhaene, S. (2018). "Meer leesplezier: meer en betere lezers!". In: *Fons,* 3 (6), p. 7-9.

Graham, S. e.a. (2017). "Reading for writing. A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing". In: *Review of Educational Research*, 88 (2), z.p.

Iedereen Leest (2018). Online raadpleegbaar op: www.iedereenleest.be.

Mol, S. & A. Bus (2011). "Lezen loont een leven lang". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (3), p. 11-12.

Van Keer, H. (2018). 'Samen beter en liever lezen'. Presentatie op de studiedag Lees je meer (Universiteit Gent, 4 mei 2018).

Ronde 4

Marit Trioen
Portus Berkenboom, Sint-Niklaas
Contact: marit.trioen@portusberkenboom.be

Aarzelende lezers over de streep: met (prenten)boeken aan de slag bij jongeren

1. Inleiding

Een OKAN-klas in Vlaanderen, het laatste uur voor de herfstvakantie. De leerlingen maken op verschillende manieren duidelijk dat ze er geen zin meer in hebben. Tot de leerkracht plots zegt dat ze een geschenk voor hen heeft. Twaalf paar vragende ogen kijken eindelijk in de gewenste richting. "We mogen buiten voetballen!", roept iemand. "Nee, muziek luisteren!", hoopt een ander. De leerkracht lacht en haalt een boek uit haar tas. "Ik ga een verhaal voorlezen", zegt ze veelbelovend. "Ik wist het", kreunt iemand. Mamoud (14) is echt boos. "Mevrouw, komaan, ik haat lezen", protesteert hij en de meisjesnaam waarmee hij zijn linkerarm volkrabbelde, verraadt waar zijn interesses wél liggen. "Ik weet het", antwoordt de leerkracht rustig, "maar dit is een bijzonder verhaal. Het gaat over de liefde, over een meisje dat niet wil trouwen. Luister maar". Mamoud geeft zich niet zo makkelijk gewonnen. Eerst probeert hij al porrend en schuifelend de aandacht van enkele klasgenoten te trekken. Dan, als dat niet lukt, omdat deze al helemaal in het verhaal zitten, begint hij ostentatief zijn agenda te kleuren. Wanneer blijkt dat het meisje wegloopt omdat ze van haar vader moet trouwen, valt zijn pen stil. En wanneer de leerkracht voorleest hoe een gewiekste jongen het meisje voor zich probeert te winnen, trekt Mamoud een wenkbrauw omhoog en stopt hij met kleuren. De rest van het verhaal blijkt zijn nieuwsgierigheid sterker dan zijn trots en werpt hij af en toe een steelse blik op de voorlezer. Na het lezen vraagt de leerkracht: "En, Mamoud, haat je lezen nog altijd?" De jongen antwoordt met een grijns: "Natuurlijk, mevrouw. Heb je nog zo'n verhaal voor mij?"

2. Weg met de weerstand

Niet alleen in OKAN, maar ook in het bso en tso zijn er veel jongeren zoals Mamoud. Ze houden om verschillende redenen niet van lezen: hun technische leesniveau is te zwak, ze kennen te weinig woorden waardoor ze de plot niet meehebben en afhaken, of ze kwamen nooit eerder in contact met een stimulerende (voor)leescultuur en associëren boeken per definitie met 'saai', 'stom', 'moeilijk'. Toch is er hoop, want iedereen

– echt iedereen – houdt van een goed verhaal, ook jongeren zoals Mamoud. Alleen hebben deze aarzelende lezers weinig tot geen succeservaringen met boeken en vinden ze de weg niet naar interessante verhalen en teksten op hun maat. Als leerkracht kan je, met vallen en opstaan, het tij beetje bij beetje keren. Uiteraard hoef je geen wonderen te verwachten. Mamoud zal tijdens de herfstvakantie heus niet naar de bib rennen om een stapeltje boeken te ontlenen. Wel kan je de weerstand tegenover boeken/lezen stap voor stap wegnemen. Samen genieten van een goed verhaal is hierbij een eerste stap.

3. De liefde doet het altijd

De Amerikaanse leesexpert Daniel Willingham (2017) stelt dat leesattitudes in de eerste plaats emotioneel gestuurd zijn. Leeservaringen in het verleden en de aan lezen gekoppelde emoties bepalen of iemand lezen al dan niet een waardevolle activiteit vindt. Een negatieve attitude tegenover lezen kan je alleen maar veranderen door – en hierin schuilt uiteraard de uitdaging – leerlingen te laten lezen. Willingham ziet twee strategieën om kinderen – en dat geldt ook voor jongeren – aan het lezen te krijgen. De eerste: zorg ervoor dat ze lezen een waardevolle activiteit vinden. Werk met teksten en verhalen die je leerlingen interesseren en laat leerlingen ook regelmatig voor het plezier lezen, zonder opdrachten of inhoudsvragen. Een gouden regel voor wie met pubers werkt: verhalen over de liefde en universele volksverhalen doen het altijd goed. Een tweede strategie om leerlingen aan het lezen te krijgen, is ervoor zorgen dat lezen een evidente keuze is. Maak boeken zichtbaar in de klas, lees voor, ga met je leerlingen naar de bib en organiseer op school regelmatig een (voor)leesmoment.

4. Ramen en spiegels

Met het oog op de diversiteit in onze Vlaamse en Nederlandse klassen voegen we twee strategieën aan Willinghams lijstje toe. Voor de eerste lenen we graag een metafoor van Rudine Sims Bishop, Amerikaans hoogleraar in de onderwijskunde en kinderliteratuur. Kinderen en jongeren, zo stelt zij, hebben boeken nodig die ramen zijn en boeken die spiegels zijn (Bishop 1990). Boeken die als ramen fungeren laten de lezer (of luisteraar) verder kijken en nieuwe werelden ontdekken, realistisch of fictief. In boeken als spiegels kan de lezer zichzelf herkennen, wat een belangrijke voorwaarde is voor de emotionele betrokkenheid bij het verhaal. Precies dit trok Mamoud uit de inleiding over de streep: hij had op school nog nooit een verhaal gehoord of gelezen over iemand die, net als in zijn familie, uitgehuwelijkt werd. Als leerkracht moet je dus weten wat je leerlingen bezighoudt, waarmee ze worstelen en waarover ze dromen. Of zoals een leerlinge in een OKAN-klas ontsteld uitriep, toen de leerkracht een verhaal voorlas over een Turks meisje dat ruzie had met haar vader over een vriendje: “Hé mevrouw, dit gaat over míj!”

Ten tweede moet je je leerlingen de weg wijzen naar deze boeken. In het begin betekent dat vaak dat je de boeken haast letterlijk in hun schoot zal moeten werpen. Het volstaat bijvoorbeeld niet om relevante titels op te lijsten. Aarzelende lezers gaan in de bib niet alle achterflappen scannen om te kijken welk verhaal hen het meest interesseert. Ze grissen gewoon het dunste boek uit het rek, ongeacht de inhoud. Breng zelf de boeken mee naar de klas, lees een fragment voor of begeleid je leerlingen in de bib bij het kiezen van een boek.

5. Prentenboeken, niet alleen voor kinderen

Werk je met taalzwakke jongeren? Probeer dan zeker eens prentenboeken uit in je klas. Het genre heeft verschillende voordelen: het verhaal is kort, de illustraties halen je binnen in het verhaal en de combinatie van woord en beeld zorgt voor een beter tekstbegrip, waardoor de jongere een verhaal aankan dat één tot twee niveaus hoger ligt dan het eigen begripsniveau. Dat prentenboeken alleen voor jonge kinderen geschikt (en bedoeld) zijn, is een hardnekkig misverstand. Sommige prentenboeken – denk maar aan de verhalen van Shaun Tan – zijn in de eerste plaats bedoeld voor oudere lezers. Andere vertellen zo'n universeel verhaal dat iedereen, jong of oud, ervan kan genieten. Ook hier zal je moeten uitproberen en aanvoelen wat wel en niet werkt in je klasgroep.

Enkele vuistregels:

- Kies een boek dat je zelf goed vindt.
- Straal enthousiasme uit.
- Wees ervan overtuigd dat wat je doet belangrijk is.

Het kan ook helpen om je doel te expliciteren: vertel waarom je een boek kiest en wat je ermee wilt bereiken. En tot slot: durf te falen. Natuurlijk is het geen pretje om te moeten vaststellen dat een boek niet aanslaat bij je leerlingen, maar het hoort er helaas bij. En wanneer blijkt dat een boekenhater als Mamoud ondanks zijn protestoffensief stiekem zit mee te luisteren naar het verhaal dat je leest, ben je alle mislukte pogingen zo vergeten.

Referenties

Sims Bishop, R. (1990). "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors". In: *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6 (3), z.p.

Willingham, D. (2017). *The reading mind: a cognitive approach to understanding how the mind reads.* San Francisco: Jossey-Bass.

7. Nederlands in een meertalige context

Stroomleiders

Barbara Louwagie (ACTO, Vrije Universiteit Brussel)
Goedele Vandommele (CTO, KU Leuven)

Ronde 1

Rudi Janssens
Vrije Universiteit Brussel
Contact: janssens.rudi@gmail.com

Taaldiversiteit en integratie, de uitdaging voor Brussel

België in het algemeen, en Brussel in het bijzonder, worden gekenmerkt door een lange geschiedenis van taalcontact en taalconflict tussen de twee traditionele gemeenschappen. Het vastleggen van de taalgrens was een onderdeel van een complex pacificatiemodel dat gebaseerd was op het evenwicht tussen de numerieke Vlaamse meerderheid op nationaal niveau en de Franse dominantie in Brussel. Het vastleggen van de taalgrens en het inschrijven van het taalstatuut van Brussel in de grondwet betekende tegelijk het afschaffen van de gecontesteerde talentellingen. Het huidige model weerspiegelt nog steeds de taalsituatie van de stad vóór 1960, toen de gehechtheid aan een van de traditionele taalgroepen vanzelfsprekend leek. Het resulteerde in een specifieke vorm van maatschappelijke tweetaligheid, waarin individuele tweetaligheid als dusdanig geen plaats had.

In het eerste deel van de presentatie wordt dieper ingegaan op de genese van dit pacificatiemodel als een proces van het zoeken naar oplossingen voor het omgaan met taalcontactsituaties vanaf het ontstaan van België tot nu (Janssens 2015). Het legt verschillende mechanismen bloot die ook vandaag nog internationaal gebruikt worden om situaties van taalcontact te reguleren. Hierbij gaat eveneens aandacht naar de logica achter het huidige onderwijsmodel als onderdeel van dit model (Janssens & Vaesen 2015). De keuze voor welke talen al dan niet onderwezen worden, en de manier waarop, is een van de beste illustraties van de manier waarop de maatschappij en het beleid over deze talen denkt. Deze inleiding vormt tegelijk de basis om de huidige mechanismen achter het taalbeleid en het politieke discours te duiden.

Sinds de jaren 1960 evolueerde Brussel naar een migratiestad. Een combinatie van traditionele arbeidsmigratie, van de ambitie van Brussel als Europese hoofdstad en van de Europese uitbreiding na de val van de Berlijnse Muur drukken hun stempel op de samenstelling van de Brusselse bevolking. Momenteel is ruim 60% van de inwoners (naargelang de gehanteerde definitie) van 'buitenlandse origine'. Deze veranderende samenstelling van de bevolking heeft uiteraard een impact op de taalsituatie en het beleid. Niettegenstaande het belang van taal binnen de Belgische politieke en maatschappelijke context, zijn hierover amper data beschikbaar. De enige gegevens over taalgebruik en/of taalachtergrond van de Brusselaars waren de gecontesteerde talentellingsgegevens van net na de Tweede Wereldoorlog. Vanaf 2000 trachtte het BRIO-taalbarometeronderzoek deze lacune op te vullen. Het taalbarometeronderzoek steunt op

een *face-to-face*-bevraging van 2500 volwassenen, een representatief staal van de meerderjarige, Brusselse bevolking.

In het tweede deel van de presentatie wordt gefocust op de huidige taalsituatie in Brussel. Basis hiervoor zijn de analyses van het taalbarometeronderzoek. De veranderingen van de populatie over de laatste 20 jaren worden geschetst. Bij de geschetste analyse gaan we uit van een *bottom-up*-benadering, gebaseerd op *survey*-onderzoek, waarbij we bekijken hoe Brusselaars in het dagelijkse leven zelf omgaan met deze complexiteit (zie o.a. Janssens 2013). De basis wordt gevormd door de thuistaal of -talen van het gezin waarin de ondervraagde opgroeide. Onderstaande tabel geeft de evolutie weer van de *surveys* in 2001, 2007 en 2013.

Thuistaal	TB1-2001	TB2-2007	TB3-2013
Frans	51,8%	56,6%	32,4%
Nederlands	9,3%	6,9%	5,5%
Frans/Nederlands	10,0%	8,4%	14,1%
Frans/andere taal	9,2%	11,3%	16,4%
andere taal / talen	19,7%	16,8%	31,7%

Tabel 1 – Evolutie thuistalen op basis van het taalbarometeronderzoek.

Vertrekkende van de thuistalen als basis, gaat de analyse dieper in op de taalkennis, op het taalgebruik en op het effect van een meertalige bevolking op verschillende private en publieke taaldomeinen (taalgebruik in het gezin, intergenerationele taaloverdracht, taalgebruik met vrienden, op de werkvloer, in de buurt, in de dienstverlening, in het onderwijs, enz.). Kortom: de analyse gaat in op hoe de huidige Brusselse taalsituatie eruitziet, op hoe een meertalige samenleving functioneert en op wat de gebruiken en noden zijn in een dergelijke samenleving. Ondanks het feit dat zo'n 90% van de Brusselaars zich comfortabel in het Frans kan uitdrukken, zien we toch een verhoogde meertaligheid op verschillende terreinen en worden we geconfronteerd met verschillende communicatiestrategieën en met een groeiend belang van de positie van het Engels, de sociale media en het transnationalisme.

Een verhoogde diversiteit betekent niet alleen dat er meer talen gesproken worden, maar brengt ons ook bij het integratiedebat. Brussel evolueerde naar een meertalige stad in een tweetalig keurslijf. Oplossingen voor het omgaan met taalcontactsituaties worden nog steeds vanuit de oude tweedeling op basis van de traditionele taalgemeenschappen bekeken. Voor de integratie van kinderen betekent dit de participatie aan een duaal onderwijssysteem dat gebaseerd is op ofwel het Nederlands ofwel het Frans als onderwijstaal. Voor volwassenen betekent dit de mogelijkheid om vrijwillig te participeren aan een integratietraject dat is uitgetekend door ofwel de Vlaamse ofwel de Franstalige Gemeenschap.

In een derde deel gaan we dieper in op de beperkingen en uitdagingen waarmee het beleid in een dergelijke meertalige, urbane context wordt geconfronteerd. Voor de analyse vallen we terug op een *trade-off*-benadering (zie: Grin e.a. 2014; Janssens 2018), verwijzend naar het beleid dat is ontstaan als resultaat van een kosten-batenanalyse tussen twee ontwikkelingen: de zoektocht naar sociale inclusie in een meertalige en multiculturele stedelijke omgeving enerzijds en de groeiende mobiliteit en migratie anderzijds. Het komt er voor het beleid op aan om een evenwicht tussen beide te vinden waarbij, naast andere variabelen, taal een essentiële rol speelt.

Referenties

Grin, F., L. Maracz, N. Pokorn & P. Kraus (2014). 'Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe: A Position Paper on the MIME Project'. Paper, presented at the *MIME Kick-Off Conference*. University of Geneva (31st March 2014). Online raadpleegbaar op: http://www.mime-project.org/resources/MIME-POSITION-PAPER-V4.pdf.

Janssens, R. (2013). *Meertaligheid als cement van de stedelijke samenleving. Een analyse van de Brusselse taalsituatie op basis van Taalbarometer 3*. Brussel: VUBPRESS.

Janssens, R. (2015). "The Brussels' Language Conflict: Political Mind-set versus Linguistic Practice". In: *International Journal of the Sociology of Language*, 235, p. 53-76.

Janssens, R. (2018). 'The impact of mobility and migration on the identity-constructing policy in Brussels'. In: P.A. Kraus & F. Grin (eds). *The Politics of Multilingualism. Europeanisation, globalisation and linguistic governance. Studies in World Language Problems.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 56-87.

Janssens, R. & J. Vaesen (2015). 'In Contact and/or in Conflict? Ethno-cultural Markers, Language and Schooling in Post-war Brussels'. In: C. Peersman, G. Rutten & R. Vosters (eds.). *Past, Present and Future of a Language Border: Germanic Romance Encounters in the Low Countries.* Berlin: Walter de Gruyter, p. 255-274.

Ronde 2

Lien Doomst
Vrije Universiteit Brussel
Contact: Lien.Doomst@vub.be

Intensieve cursus (academisch) Nederlands voor student-vluchtelingen

1. Het InCAMPUS-programma

In het kader van het *Welcome Student Refugee Programma* biedt de Vrije Universiteit Brussel (VUB) studenten met een vluchtelingenachtergrond sinds 2015 de mogelijkheid om universitaire studies aan te vatten of verder te zetten. Zo was de Brusselse universiteit een van de allereerste universiteiten die aparte inspanningen deed om student-vluchtelingen aan te moedigen of bij te staan in dat proces.

De VUB is ook de eerste Belgische universiteit die zich aansloot bij de internationale coalitie *#WithRefugees*, een initiatief van het vluchtelingenagentschap van de Verenigde Naties (UNHCR) om internationaal de druk op te voeren om mensen te beschermen die omwille van een conflict of vervolging hun land moeten ontvluchten.

Sinds het academiejaar 2017-2018 werd dit programma stevig uitgebreid op basis van de concrete noden van de studenten en werd een InCAMPUS-programma ontwikkeld. Dit programma wordt getrokken door het *International Relations and Mobility Office* van de VUB, in samenwerking met het Academisch Centrum voor Taalonderwijs en het Brusselse onthaalbureau van het Agentschap Integratie & Inburgering.

Het InCAMPUS-programma is een voorbereidend programma dat student-vluchtelingen de benodigde taal- en studievaardigheden wil bijbrengen om een universitaire opleiding succesvol af te ronden. Het programma bestaat onder andere uit intensieve taalcursussen Nederlands en Engels, uit voorbereidingscursussen op onderwijsmethodes en uit studievaardigheden en culturele oriëntatielessen. Er is tevens voorzien in psychologische begeleiding en ondersteuning van de student-vluchtelingen voor de hele duur van hun universitaire traject.

Figuur 1 – Het InCAMPUS-programma.

2. Intensieve taalcursus Nederlands

Tijdens de lessen Nederlands krijgen de studenten een gerichte en tevens gevarieerde aanpak. Ze oefenen op het vlak van taalvaardigheden, woordenschat, grammatica en spelling. Dat gebeurt op basis van het Europees Referentiekader (ERK). Het ERK biedt een instrument om het niveau waarop iemand zijn talen beheerst, te beschrijven. Het is de bedoeling dat de studenten een B2-niveau (= onafhankelijk taalgebruiker) behalen aan het eind van het InCAMPUS-programma. Dat niveau wordt vervolgens gemeten op basis van de ITNA-test, de Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen, die wordt ontwikkeld en afgenomen door de leden van het *InterUniversity Testing Consortium* (IUTC): de Universiteit Gent, KU Leuven, de Universiteit Antwerpen en de Vrije Universiteit Brussel. Wie slaagt voor de ITNA voldoet aan de taalvereisten om te kunnen studeren aan een Vlaamse hogeschool of universiteit.

Er wordt vooreerst veel aandacht besteed aan de communicatieve vaardigheden. De nadruk ligt vooral op lees-, spreek- en luistervaardigheid. Voor luistervaardigheid baseren we ons op de rijke schat aan beeld- en geluidsmateriaal van de VRT die aangeboden wordt via *Het Archief voor het Onderwijs*. Het platform biedt een waaier aan thema's die als inspiratiebron kunnen dienen voor discussiemomenten, voor het beargumenteren van stellingen en voor het geven van presentaties. Wat leesvaardigheid betreft, focussen we voornamelijk op analyserend, beoordelend en interpreterend lezen. Bij het inoefenen van spreekvaardigheid besteden we naast aan vlotheid, grammaticale correctheid en woordkeuze ook aandacht aan kritische reflectie, argumenteren en het aanbrengen van structuur in een betoog.

Op lexicaal vlak wordt vooral gefocust op het uitbreiden van de academische woordenschat. Dat gebeurt aan de hand van (a) artikels uit de toonaangevende Nederlandstalige media, (b) populair-wetenschappelijke bijdrages en (c) contextgere-

lateerde oefeningen, zoals grafieken beschrijven of krantenartikels vervolledigen. De studenten krijgen ook gerichte oefeningen die telkens toegespitst zijn op een bepaald vakgebied (bv. economie, geneeskunde, mens en maatschappij, geschiedenis en politiek). Daarnaast wordt ook het verder uitbreiden van de algemene woordenschat niet uit het oog verloren.

Naast het opfrissen van de basiskennis en het herhalen van specifieke grammaticale kwesties gaan de studenten ook dieper in op de structuur van de Nederlandse taal. Ze oefenen daarbij vooral op het vormen van complexe zinnen, op het gebruik van conjuncties, signaalwoorden en werkwoordtijden, op voornaamwoordelijke bijwoorden en op preposities.

Alle genoemde inhouden worden zo vaak mogelijk geïntegreerd aangeboden. Binnen leesvaardigheid wordt bijvoorbeeld ook woordenschat ingeoefend of een krantenartikel kan de aanzet geven tot een groepsdiscussie.

3. Studentenprofiel

Het InCAMPUS-programma is toegankelijk voor studenten met een vluchtelingenstatuut. Een vereiste om deel te mogen nemen, is dat ze beschikken over een B1-niveau voor Nederlands. De meerderheid behaalde dit niveau via extra taalcursussen in een CVO of in een academisch taalcentrum.

Tijdens het academiejaar 2017-2018 bestond de overgrote meerderheid van de studenten die Nederlands volgden uit Syrische studenten. Daarnaast was er één Iraakse studente. Hun leeftijd varieerde tussen 20 en 30 jaar. Sommigen waren in hun geboorteland net aan een hogere of universitaire studie begonnen, anderen hadden reeds een diploma op zak. Sommigen hadden het geluk omringd te zijn door enkele familieleden, anderen verbleven hier al enkele jaren helemaal alleen. Het is bewonderenswaardig hoe ze, ondanks alle opgelopen trauma's, vastberaden zijn om hun kennis van de Nederlandse taal te perfectioneren, een nieuwe studie willen aanvatten en een weg zoeken in een voor hen vreemd land. Hun meest frequente motivatie: "Ik wil een diploma behalen en vervolgens bijdragen aan de Belgische samenleving".

Als docent bestaat de uitdaging er dus niet alleen in om deze jonge mensen taalkundig te ondersteunen. Gezien hun migratieachtergrond dient er ook oog te zijn voor het menselijke aspect. Elk van deze jongvolwassenen heeft nood aan structuur, (h)erkenning en opvang. Een luisterend oor kan wonderen doen voor hen. Ook zij zijn namelijk op zoek naar een identiteit. Wie ben ik? Welke plaats is er voor mij weggelegd in deze nieuwe samenleving? Ze worstelen evenzeer met dezelfde levensvragen als Belgische jongvolwassenen. Zal ik mijn diploma kunnen behalen? Zal ik een goede job vinden? Meer nog dan Belgische jongeren moeten zij allerlei obstakels en onzekerhe-

den zien te overwinnen. Er is niet alleen een taalbarrière, er is ook een culturele barrière. Als persoon dienen zij continu hun grenzen te verleggen, iets wat ze in het verleden ook al letterlijk gedaan hebben.

Om al deze redenen biedt het InCAMPUS-programma een houvast voor deze studenten. Het is op de korte termijn een toegangsticket en een goede voorbereiding voor universitaire studies. Op langere termijn creëert het InCAMPUS-programma kansen voor academisch succes, faciliteert het de weg naar de arbeidsmarkt en bevordert het de integratie en het functioneren binnen een nieuwe samenleving.

Referenties

Bendadi, S. (2018). "Toekomst maken met een oorlogsverleden. Hoe doen de kinderen van de Syrische oorlog het in België?". In: *MO*, zomer 2018, p. 13-17.

Hardie, K. (s.d.). 'Welcome student-refugees programme'. Brussel: Vrije Universiteit Brussel. Online raadpleegbaar op: http://www.vub.ac.be/en/welcome-student-refugees-programme#incampus.

InterUniversity Testing Consortium (2018). 'Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen'. Online raadpleegbaar op: www.itna.be.

Raad van Europa (2001). *Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen*. Online raadpleegbaar op: http://www.erk.nl/docent/Wat/.

Ronde 3

Canigia Mestdagh & Inge De Cleyn
Vrije universiteit Brussel
contact: canigia.mestdagh@vub.be
inge.de.cleyn@vub.be

Academisch Nederlands @VUB: V-oelen, U-itleggen en B-egeleiden

1. Inleiding

De projectwerking *Academisch Nederlands* van het Academisch Centrum voor Taalonderwijs van de Vrije Universiteit Brussel wordt voorgesteld via de afkorting

'VUB', waarbij de letters respectievelijk staan voor 'Voelen', 'Uitleggen' en 'Begeleiden'. Het ultieme doel van het project is om de eerstejaarsstudenten taalvaardiger te maken en zo het studierendement te verhogen.

2. Voelen

Het project wil nagaan welke instromende studenten taalbegeleiding nodig hebben opdat ze hun universitaire carrière vlot tot een goed eind zouden kunnen brengen. Via diagnostische taaltesten wordt eveneens 'gevoeld' welke taalproblemen er zijn. Ook bij leerlingen uit het secundair onderwijs peilt een pre-instroomtest naar de talige vaardigheden.

2.1 Opbouw en doelgroep van de taaltest

Vier taaltesten, bestaande uit twintig meerkeuzevragen, worden afgenomen op papier of digitaal. De resultaten van de testen worden opgedeeld in vijf verschillende categorieën, namelijk 'begrijpend lezen', 'tekststructuur', 'academische woordenschat', 'academische context' (het academisch register) en 'basistaalvaardigheden' zoals spellings- en grammaticaregels. Via een gepersonaliseerde feedbackmail krijgt de student zowel per onderdeel als globaal feedback.

Uit de universiteitsbrede resultaten blijkt dat voor ongeveer één op drie studenten taal een barrière kan zijn tijdens de studieloopbaan. Vanzelfsprekend vormt deze groep studenten de primaire doelgroep van het project *Academisch Nederlands*.

2.2 Bepaling pijnpunten per categorie

Om de grootste taalproblemen bij studenten op te kunnen sporen, werd de score per testonderdeel geanalyseerd. Gemiddeld scoorden de studenten 61,79% op begrijpend lezen, 70,16% op tekststructuur, 66,68% op academische woordenschat, 61,76% op academische context en 62% op basistaalvaardigheden. Daaruit kon worden vastgesteld dat de geteste studenten vooral moeilijkheden hebben met begrijpend lezen, de academische context en de basistaalvaardigheden.

2.3 Invloed van de moedertaal

Moedertaal	Begrijpend lezen	Tekststructuur	Academische woordenschat	Academische context	Basistaal-vaardigheden
Nederlands	65%	72%	69%	65%	65%
Frans	58%	69%	63%	56%	58%
Engels	43%	58%	65%	63%	67%
Duits	52%	50%	47%	41%	41%
Nederlands & Frans	57%	65%	69%	61%	61%
Ned +	61%	78%	64%	63%	63%
Frans +	46%	59%	57%	45%	48%
Andere	53%	65%	55%	53%	50%
Gemiddelde	62%	70%	67%	62%	62%

Tabel 1 – Scores taaltest 2016-2017 per moedertaal.

Bovenstaande tabel geeft de scores volgens moedertaal weer, per categorie, waarbij de scores die lager zijn dan het universiteitsbrede gemiddelde werden gemarkeerd.
Studenten met als moedertaal enkel Nederlands scoren het best, gevolgd door degene, die het Nederlands en een andere taal als moedertaal hebben (Ned +).
Moedertaalsprekers van het Duits blijken dan weer het meeste moeite te hebben met de test en studenten die niet werden opgevoed in het Nederlands hebben vooral problemen met de basistaalvaardigheden.
Franstalige studenten scoren goed voor tekststructuur, terwijl ze voor de andere categorieën onder het gemiddelde zitten. Wie zowel Nederlands als Frans als moedertaal heeft, scoort minder goed voor begrijpend lezen en tekststructuur, maar doet het goed op het vlak van academische woordenschat, academische context en basistaalvaardigheden.

2.4 Focus voor instromende studenten

De grootste struikelblokken zijn de academische context, begrijpend lezen en basistaalvaardigheden. Om de studenten goede slaagkansen te bieden, worden tekorten op het vlak van basistaalvaardigheden eerst weggewerkt, om vervolgens de overstap naar het academisch register te kunnen maken met begrijpend lezen en de academische context.

3. Uitleggen

Nadat de studenten op de hoogte werden gebracht van hun resultaten is het van belang om hen meteen te motiveren om op zoek te gaan naar hun eigen fouten en uiteindelijk zichzelf te leren verbeteren. Dat kan natuurlijk alleen maar als ze ook weten welke valkuilen ze moeten ontwijken. Voor die 'uitleg' zorgt het project *Academisch Nederlands* op drie manieren.

1. *Facultaire taalsessies: hoorcolleges* – Steeds meer opleidingen willen een leerlijn academisch Nederlands implementeren in hun curriculum. Het projectteam verzorgt dan eerst een algemeen hoorcollege voor de instromende studenten waarin een aantal punten worden aangepakt, zoals verkeerd gebruik van verwijswoorden en een onaangepast register. Via de resultaten van de taaltest en specifieke vragen van de docenten en studenten, wordt de taalsessie zo goed mogelijk toegespitst op de specifieke noden van de faculteit.
   Voor drie faculteiten werd de afgelopen twee jaar een leerlijn uitgewerkt. Vanaf academiejaar 2018-2019 wordt een eerste krijtlijn uitgezet voor andere faculteiten, zodat de taalsessies nauw kunnen aansluiten bij opleidingsonderdelen als 'methodologie' of 'bachelor- en masterproefschrijven'.

2. *Online leerplatform* – Om ervoor te zorgen dat de studenten met een lage score op de taaltest zelfstandig de 'uitleg' kunnen vinden en alle VUB-studenten maximale oefenkansen krijgen, werd een online taalleeromgeving ontwikkeld. Die kan teruggevonden worden via https://canvas.instructure.com/enroll/TTA8HH. Behalve de oefenkansen op het vlak van academische taalvaardigheden wordt binnen deze leeromgeving ook aandacht geschonken aan de cognitieve en metacognitieve strategieën die studenten kunnen inzetten bij het verder ontwikkelen en aanscherpen van hun academische taalvaardigheden. Ook wil de *tool* een aanzet geven tot bewustwording, zodat de zin voor correct taalgebruik wordt aangemoedigd.
   De online oefeningen*tool* is opgebouwd uit twee grote modules rond academische taal. De eerstelijnsmodules omvatten vijf sets oefeningen die studenten helpen om hun academische taalvaardigheden aan te scherpen bij onder andere notities nemen tijdens een hoorcollege, begrijpend lezen van cursusmateriaal, examenvragen beantwoorden en presentaties geven. De tweedelijnsmodules rond taalondersteuning zijn vooral bedoeld voor studenten met problemen met grammatica, spelling, leesteken- en spatiegebruik. Hierbij wordt gebruikgemaakt van authentiek lesmateriaal dat door de docenten ter beschikking werd gesteld.

3. *Richtlijnen zakelijk schrijven* – Vanaf het academiejaar 2018-2019 tracht het project eveneens de richtlijnen die er binnen de faculteiten bestaan omtrent 'refereren' en 'zakelijk schrijven' te verzamelen in een overzichtelijke en heldere handleiding. Deze documenten zullen dan door de faculteit op een centrale plaats ter beschik-

king worden gesteld, zodat vanuit verschillende opleidingsonderdelen steeds naar hetzelfde document kan worden verwezen.

4. Begeleiden

De studenten kregen via de vorige twee fasen van het VUB-stappenplan al te horen waar het schoentje knelt voor een aantal talige items, en aan welke regels en richtlijnen ze zich kunnen vasthouden om die te omzeilen. In deze derde fase doelt het project dan ook op persoonlijke begeleiding van zodra de studenten zelf in actie schieten.

4.1 Facultaire taalsessies: werkcolleges

Vanuit onder andere de faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen kwam de vraag om de studenten te begeleiden bij hun eerste schrijftaken. Ze worden in groep gestimuleerd om op zoek te gaan naar de taal- en stijlfouten in hun eigen eerste versie, maar ook in die van hun *peers*. De discussies die volgen uit al dan niet correcte aanpassingen van de schrijftaken zorgen ervoor dat de studenten taalbewuster worden en hun teksten vanop een meta-niveau leren analyseren.

4.2 Taalatelier academisch Nederlands

Binnen de algemene workshops, georganiseerd door het Studiebegeleidingscentrum van de VUB, kon het project *Academisch Nederlands* zijn plaats verdienen. De studenten die nog geen aanbod academisch Nederlands kunnen genieten binnen hun faculteit en zij die extra begeleiding willen in groepsverband, kunnen hier met hun vragen terecht.

4.3 Persoonlijke afspraken

Er ontstond eveneens een aanbod voor studenten die specifieke vragen hebben bij het schrijven van een verslag, literatuurstudie of master- of bachelorpaper. Zij kunnen een excerpt van hun schrijftaak doorsturen naar de projectmedewerker die met een kleurencode de hindernissen aanduidt. De student wordt nadien uitgedaagd om zijn fouten te analyseren en zelf te verbeteren. Het is bij deze afspraken dan ook de bedoeling dat de student zelfredzamer wordt.

5. Een 'redelijk eigenzinnige' blik op de toekomst

Het project *Academisch Nederlands* wil zich de komende jaren professionaliseren binnen de faculteiten. De taaltesten binnen het luik 'voelen' geven momenteel een realistisch beeld van de algemene taalvaardigheid en kunnen op termijn aangepast worden zodat de opvallendste problemen meteen worden aangekaart. Het tweede luik, 'uitleggen', wil het taalaanbod verder uitbreiden naar de andere faculteiten en zich in de reeds overtuigde faculteiten verder verankeren. De taalsessies worden eveneens elk jaar geoptimaliseerd aan de hand van de feedback van de docenten en studenten. Voor het derde 'begeleidende' luik wil het project vooral werken aan het verlagen van de drempel om nog meer studenten te bereiken.

Ronde 4

Wim Vandenbussche
Vrije Universiteit Brussel
Contact: Wim.Vandenbussche@vub.be

Taalbeleid in het hoger onderwijs

Zowat elke universiteit in de Lage Landen formuleerde in de voorbije jaren een aantal richtlijnen en ambities rond taalbeleid. In essentie betrof het doorgaans een evenwichtsoefening tussen het 'beschermen' van het Nederlands als wetenschapstaal en het aanvaarden van de dominante positie van het Engels in de internationale onderzoeksrealiteit. Los van de duidelijke verschillen tussen Vlaanderen en Nederland, zijn die visies de vertaling van een vrij breed gedragen *communis opinio* en wegen ze niet al te zwaar op de universitaire begrotingen. Vlaanderen en Nederland volgen daarmee de trend die andere Europese landen eerder al inzetten.

Wie meertaligheid breder interpreteert dan kennis van de moedertaal plus een beetje Engels moet die plannen wel als ontgoochelend en weinig ambitieus ervaren. Met een blik op de diverse studies die recent verschenen over taalbeleid en universiteit – zowel in Vlaanderen en Nederland als daarbuiten – proberen we een aanzet te geven voor wat een oprecht en gedurfd taalbeleid zou kunnen zijn.

Ronde 5

Sterre Leufkens (a) & Jantien Smit (b)
(a) Universiteit Utrecht
(b) Hogeschool Utrecht
Contact: s.c.leufkens@uu.nl
jantien.smit@hu.nl

De moedertaal als taalkapitaal in meertalig onderwijs

1. Stand van zaken

Leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, leren de taal op school. Hun thuistaal wordt daarbij vaak als een hindernis gezien, als iets dat een achterstand oplevert. Dat is jammer en onterecht, want onderzoek wijst uit dat een goede beheersing van de moedertaal een voordeel kan bieden bij het leren van een tweede taal. Het is dus gerechtvaardigd om de thuistaal van leerlingen te zien als bron van kennis, in plaats van als een last. Het aanboren en inzetten van het taalkapitaal dat deze leerlingen meebrengen, vereist echter wel iets van leraren.

Leraren weten vaak weinig van en over de thuistalen van hun leerlingen. Dat is logisch: het is nu eenmaal ondoenlijk om inzicht te hebben in de taalkundige eigenschappen van alle talen die leerlingen spreken. Maar om de taalkennis die leerlingen hebben in te zetten bij het leren van Nederlands, is zulke kennis cruciaal. Een leraar die weet dat de woorden in Poolse en Nederlandse zinnen in dezelfde volgorde staan, kan dat benutten in een les Nederlands aan Poolse leerlingen. Een leraar die weet dat het Turks geen onderscheid kent tussen 'hij' en 'zij', kan anticiperen op deze specifieke uitdaging voor Turkstalige leerlingen. Kennis over overeenkomsten en verschillen tussen het Nederlands en andere talen kan leraren dus helpen bij het onderwijs Nederlands in meertalige klassen.

2. Web*app*

Het is onmogelijk voor leraren om alle talen die in hun klassen gesproken worden zelf te leren spreken. Er bestaan soms wel vergelijkende grammatica's, maar die zijn meestal geschreven in een ontoegankelijke, technische taal. Zulke grammatica's zijn bovendien niet makkelijk doorzoekbaar. Om leraren met meertalige klassen hierbij te ondersteunen is aan de Universiteit Utrecht een *app* ontwikkeld, in samenwerking met technologen van het *Digital Humanities Lab* (Leufkens & Hebing 2018). In deze *app* kunnen leraren makkelijk en snel informatie vinden over verschillen en overeenkomsten

op het gebied van grammatica en uitspraak tussen het Nederlands en de moedertalen die in hun klas gesproken worden. Om de *app* voor een zo groot mogelijke groep leraren toegankelijk te maken, is in eerste instantie gekozen voor een web*app*, die in iedere internetbrowser geopend kan worden door naar www.moedint2.nl te gaan. De web*app* is op alle apparaten te gebruiken, ongeacht het besturingssysteem. De vergelijkingen zijn geschreven in een toegankelijke stijl, zodat er geen taalkundige studie nodig is om de informatie te kunnen gebruiken.

Het doel van de web*app* is primair om docenten meer inzicht te geven in de thuistalen van hun leerlingen, zodat ze het taalkapitaal van die leerlingen beter kunnen benutten in het onderwijs Nederlands. Docenten die de web*app* gebruiken, vinden dit zinvol. In de feedback van een eerste groep gebruikers komt regelmatig terug dat de web*app* voor hen veel *eyeopeners* bevat. Leraren vertellen bovendien dat ze hierdoor meer begrip krijgen voor (de fouten van) hun leerlingen, en hun leerlingen beter kunnen helpen.

3. Lesactiviteiten

Behalve informatie over de eigenschappen van allerlei talen, bevat de web*app* ook een aantal beschrijvingen van stimulerende lesactiviteiten, ontwikkeld in samenwerking met taalonderwijsexperts van SLO en Cito. Leraren kunnen deze lesactiviteiten gebruiken om in hun meertalige klas het gesprek te openen over meertaligheid, en hun leerlingen bewust te maken van concrete overeenkomsten en verschillen tussen de talen in de klas. De lessen zijn bedoeld voor leerlingen van 10 tot 14 jaar oud. Bij iedere beschrijving worden tips gegeven over hoe de leraar de activiteit kan aanpassen aan de leeftijd en de taalvaardigheid van zijn leerlingen. Het doel is om in de toekomst ook lesmateriaal voor andere leeftijdsgroepen te ontwikkelen.

De lesactiviteiten in de *app* zijn ontwikkeld met het volgende principe als uitgangspunt: ze moeten oog hebben voor de meertalige identiteit van leerlingen, zodat zij ál hun kennis en vaardigheden in kunnen zetten om ook in de tweede taal vaardiger te worden en zich optimaal te kunnen ontwikkelen in de andere vakken en vaardigheden. De thuistaal functioneert als bron voor talige en vakinhoudelijke kennis en is een middel om andere kennis te verwerven. Hierbij hebben de ontwikkelaars van de *app* de handreiking 'Ruimte voor nieuwe talenten' (LPTN 2017) gevolgd. In de visie van de auteurs hiervan staat de functie van taal centraal: taal wordt gebruikt om bepaalde communicatieve doelen te bereiken, bijvoorbeeld om iemand iets uit te leggen of om een probleem op te lossen. Dat betekent dat de lesactiviteiten beogen de functionele taalvaardigheid te verbeteren door in betekenisvolle en interactieve opdrachten te werken aan taalontwikkeling. Hierbij worden de verschillende talige vaardigheden ('spreken', 'luisteren', 'gesprekken voeren', 'lezen' en 'schrijven') zoveel mogelijk met elkaar

verbonden en geïntegreerd, bijvoorbeeld door leerlingen eerst een tekst te laten lezen, ze er dan onderling over te laten praten, en er vervolgens mondeling vragen over te stellen.

4. Uitwisseling theorie en praktijk

In onze presentatie zullen we meer vertellen over de ontwikkeling van de web*app* en de lesactiviteiten. We bespreken en illustreren hoe leraren de web*app* kunnen gebruiken en gaan in op de reacties uit het veld. Daarnaast willen we graag in gesprek met alle aanwezigen. Denken zij dat de web*app* een nuttige bron kan zijn bij hun onderwijs aan anderstalige leerlingen? Heeft het expliciet maken van taalkenmerken volgens hen meerwaarde? Kunnen ze de lesactiviteiten in hun dagelijkse lespraktijk inzetten? We hopen op een vruchtbare uitwisseling tussen de taalkundige theorie en de praktijk van het schoolvak Nederlands.

Referenties

Leufkens, S.C. & A. Hebing (2018). 'Moedertaal in NT2' [webapplicatie]. Online raadpleegbaar op: www.moedint2.nl.

LPTN (2017). 'Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool'. Online raadpleegbaar op: http://taallectoren.nl/images/pdf/2017 HandreikingNieuwkomersLPTNdef.pdf.

Ronde 6

Charlotte Heremans
Vlaams ondersteuningscentrum voor volwassenen onderwijs, Vocvo
Contact: charlotte.heremans@vocvo.be

Lees- en schrijfplezier vergroten? Gebruik een fragment uit een *Wablieft*boek!

1. Inleiding

In deze introductietekst licht ik kort het belang van lees- en schrijfplezier toe. Ik sta stil bij de werking van *Vocvo* en *Wablieft*, om ten slotte te eindigen met waar ik tijdens deze workshop op focus.

2. Leesplezier

De term 'leesplezier' klinkt licht, ontspannend en ongedwongen. Het klinkt misschien niet zwaar genoeg om voldoende serieus genomen te worden. Leesplezier is echter wel de basis voor leesmotivatie en voor het groeien in leeservaring. Zonder leesplezier geen leescultuur! (Stichting Lezen 2016)

Onderwijs speelt hierin een belangrijke rol. Het moet een brede leesvaardigheid kunnen ontwikkelen bij cursisten. De focus ligt nog al te vaak op het technisch goed kunnen lezen. Dat is makkelijker meetbaar, maar geen doel *an sich*. Een brede leesvaardigheid is belangrijk om te kunnen functioneren binnen een school, maar zeker ook binnen professionele en/of maatschappelijke contexten.

Als leerkracht kan je je cursisten een belangrijk hulpmiddel aanreiken: leesstrategieën. Vooral voor zwakke lezers is het benadrukken van het nut van lezen zeer belangrijk. Hoe minder ze het nut van lezen ervaren, hoe minder ze de behoefte zullen hebben om dit onder de knie te krijgen. Door een betekenisvolle taak te koppelen aan een tekstfragment gaan cursisten bewuster nadenken over hun leesproces, want ze zijn er om een doel te bereiken. Ze leren om deze strategieën toe te passen wanneer ze nodig zijn. Dit toont hen het nut van lezen aan en stimuleert hun autonomie. Succesvol begrijpend lezen en leesplezier hangen daarom nauw samen (Jaspaert & Frijns 2017).

Leesplezier kan technisch en functioneel leren lezen mee ondersteunen, maar dat is lang niet alles. Onderzoek toont aan dat het effect van leesplezier op taalgevoeligheid

en op andere leercompetenties en vaardigheden groot is (Boekenoverleg 2017). Als je leesmotivatie goed zit, dan vergroot je je zelfvertrouwen en heb je redenen om te lezen. Je woordenschat vergroot, je leest vlotter en je vergroot je kennis van de wereld (Van Steensel 2018).

3. Schrijfplezier

Door iets te lezen en daarna te schrijven blijven woorden beter hangen. Wanneer de schrijfopdracht een creatieve toets heeft, is de cursist niet primair bezig met de correctheid en de juiste toepassing van taal, maar met het plezier in taal. De focus ligt op belevingen, vrije ingevingen en persoonlijke ervaringen, en niet enkel op grammaticaal juiste zinnen. Uit onderzoek blijkt dat creatief schrijven een effect op het denken en het leren heeft. Cursisten gaan hun eigen denk-leerproces anders bekijken, waardoor ze kritischer worden (Van Burg 2010).

Schrijven helpt om ervaringen van het leven te verwerken. Verhalen spelen een sleutelrol in de psychologie van mensen. Vertellen en schrijven dragen daarom bij aan een gezonde geest. Wie schrijft, benoemt vaak emoties en ordent zijn ervaringen en gedachten. Zo heeft het positieve effecten op het welbevinden van degene die schrijft (Mieras 2010).

Naast welbevinden, hebben docenten ook het idee dat de taalvaardigheid, de leesinteresse en het leesplezier toenemen door creatief schrijven. Er wordt als het ware een ander motortje aangesproken. In plaats van zich druk te maken over de correctheid van een zin gaan cursisten putten uit hun rijke ervaring aan belevenissen (Stichting Lezen 2016). Het geeft hen vaak een goed gevoel in een leven dat niet altijd even vanzelfsprekend is. De focus op correcte grammaticale zinnen kan, maar laat ons niet vergeten dat taal niet het resultaat is, maar het technische hulpmiddel om het creatief denkproces neer te pennen.

4. Vocvo en Wablieft!

Vocvo begeleidt en stimuleert – in opdracht van de overheid – kwaliteitsvol onderwijs voor volwassenen. *Vocvo* neemt hierbij de rol op van innoverend en inspirerend ondersteuningscentrum voor de Centra voor Basiseducatie (CBE) en de autonome Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO). *Vocvo* is ervan overtuigd dat elke persoon in onze maatschappij recht heeft op toegang tot levenslang en levensbreed leren en op informatie in duidelijke taal. Geletterdheid verhogen is een voortdurende focus van *Vocvo*.

Als expert in die domeinen ondersteunen we organisaties in en buiten het onderwijs en onder de missie van duidelijke taal staat onze *Wablieft*-werking centraal. Lees- en

schrijfplezier zijn voor *Wablieft* dagelijkse praktijk. Mensen haken vaak af als lezen te veel moeite kost of als teksten te moeilijk geschreven zijn. Daarom is het doel van *Wablieft* om op beide problemen in te spelen en dat doen ze aan de hand van vier pijlers:

1. *Wablieft* is een weekkrant in duidelijke taal, een tweewekelijkse *Wablieft Start* en een beperkte digitale krant. *Wablieft* is er voor lezers die op zoek zijn naar vlot leesbare teksten over de actualiteit.
2. Mensen en organisaties die graag willen leren hoe ze hun folders of websites leesbaar maken voor hun doelpubliek kunnen bij *Wablieft* een training volgen. *Wablieft* herschrijft ook teksten voor klanten.
3. Elk jaar wordt de *Wablieft*-prijs uitgereikt. Hiermee bekroont *Wablieft* projecten, organisaties of personen die duidelijke taal gebruiken om informatie voor iedereen toegankelijk te maken.
4. Als laatste zijn er de *Wablieft*-boeken. De *Wablieft*-boeken zijn geschreven in duidelijke taal, opdat laaggeletterde volwassenen geen kinderboeken zouden moeten lezen. Ze bevatten originele verhalen van ongeveer 65 pagina's. De boeken zijn boeiend, spannend, ontroerend, interessant én geschreven door bekende auteurs. *Wablieft* vraagt de auteurs om speciaal voor hun lezers een nieuw boek te schrijven. Onder meer Fikry El Azzouzi, Diane Broeckhoven en Erik Vlaminck schreven al een *Wablieft*-boek. Per jaar verschijnen ongeveer vier boeken. Dat heeft de voorbije jaren een heel aanbod aan mooie en verschillende boeken opgeleverd. *Wablieft*-boeken worden vaak gebruikt in de lessen NT2. De boeken zijn er op verschillende niveaus, waardoor NT2-cursisten in verschillende modules met deze boeken in aanraking kunnen komen.

Wablieft streeft dus naar duidelijke teksten voor iedereen en wil prettig leesbare kranten en boeken voor haar publiek.

5. Aan de slag met fragmenten in de NT2-les

In de workshop breng ik de bovengenoemde aspecten samen. Ik laat jullie kennismaken met het *Wablieft*-boekenaanbod en toon aan hoe je het lees- en schrijfplezier van je cursisten kunt verhogen aan de hand van een fragment uit een *Wablieft*-boek. Ik geef gevarieerde werkvormen, zodat iedere docent een methodiek vindt die hij wil of kan toepassen in de lespraktijk. Mits hier en daar een kleine wijziging kunnen veel van deze werkvormen aangepast worden aan een lagere of hogere module of aan cursisten die sneller dingen oppikken of net meer tijd nodig hebben.

Het werken met boeken hoeft zich niet te beperken tot alleen leesvaardigheid, maar ook andere vaardigheden kunnen ingeoefend worden. De beleving van de tekst grijp ik aan om jullie enkele creatieve schrijfoefeningen aan te bieden.

Ik wil docenten NT2 inspireren om, ondanks het gekende tijdsgebrek, tóch aan de slag te gaan met een boekfragment in de les.

Referenties

Boeken, rapporten en artikelen

Boekenoverleg (2017). 'Actieplan Leesbevordering. Conceptnota'. Online raadpleegbaar op: https://www.jeugdboekenmaand.be/uploads/1493044359-CONCEPT-NOTA_LEESBEVORDERING_DEF.pdf.

Jaspaert, K. & C. Frijn (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Leuven: Lannoo Campus.

Mieras, M. (2010). 'De waarde van schrijven. Effecten van creatief schrijven op gezondheid en welzijn'. Utrecht: Kunstfactor.

Stichting Lezen (2016). 'Meerjarenplan 2016-2020'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Van Burg, S. (2010). "Schrijf je slim'. Onderzoeksinventarisatie: Effecten van Creatief Schrijven in het onderwijs'. Utrecht: Kunstfactor/Hogeschool Utrecht.

Van Dingenen, M. (2017). *Meer leer- en leesplezier. Een docentenhandleiding voor de NT2 en CBE klaspraktijk*. Antwerpen: Iedereen Leest.

Van Steensel, R. (2018). "Succesvolle lezers zijn betrokken lezers". In: *Les*, 36 (206), p. 51-54.

Websites

- www.vocvo.be
- www.wablieft.be

Ronde 7

Sofie Coenen
Pedagogische begeleidingsdienst GO!
Contact: sofie.coenen@g-o.be

Positief aan de slag met de meertalige realiteit op school

1. Aanleiding

Feit 1: leren is nieuwe verbindingen leggen in de hersenen. Taal leren dus ook. Feit 2: om een tweede taal te leren, gebruiken we allemaal onze moedertaal. Dus wanneer anderstalige nieuwkomers Nederlands beginnen te leren, kunnen we als onderwijsprofessionals niet anders dan ook de verbinding met hun moedertaal te zoeken, willen we het natuurlijke proces van taal leren erkennen. Het functionele gebruik van de moedertaal is niet alleen een belangrijk hulpmiddel voor het leren van het Nederlands en het verwerven van schoolse inhouden, maar zorgt ook voor een hogere graad van welbevinden. We kennen sinds Rosenthal al lang de sterke effecten van welbevinden op leren. Positief inspelen op de meertalige realiteit op school is mogelijk en steunt op een aantal belangrijke pijlers: aandacht voor de beginsituatie van leerlingen en ouders, werken aan een meertalige attitude op school – ja, ook op de speelplaats – en een functionele meertalige attitude in de klas. Deze sessie focust op de realisatie van bovenstaande pijlers.

Steeds meer komt de vraag hoe teams op school kunnen omgaan met de moedertaal van lerenden. Is het gebruiken van de moedertaal op school écht bevorderlijk voor het leren van het Nederlands? Wat wordt van leerkrachten verwacht? Hoe kan meertaligheid functioneel ingezet worden? Hoe kan de school ouders betrekken? Deze en nog veel meer vragen hebben leerkrachten en beleidsmakers. In deze sessie worden enkele handvaten aangereikt die veel scholen op weg kunnen helpen om positief aan de slag te gaan met de meertalige realiteit.

2. Wat is meertaligheid?

“Individuen worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan één taal te begrijpen en te produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn) of als zij van meerdere talen regelmatig gebruikmaken” (Van den Branden 2010).

En er is meer… Onderstaande initiatieven uit het aanbod op scholen spelen in op meertaligheid:

- talensensibilisering;
- taalinitiatie;
- formeel Frans;
- facultatief Frans/Duits/Engels;
- moderne vreemde talen;
- CLIL;
- talige repertoires binnen het Nederlands.

3. Waarin zit de meerwaarde van meertaligheid?

De moedertaal van de lerende is de basis waarop verder gebouwd wordt. De moedertaal gebruiken als opstapje voor het leren van het Nederlands ondersteunt het natuurlijke taalleerproces. Tegelijkertijd de moedertaal als hulpmiddel gebruiken in andere vakken, versnelt het leerproces. Het spreekt voor zich dat het Nederlands de onderwijstaal blijft. Het inzetten van de moedertaal als hulpmiddel neemt af, naarmate de lerende het Nederlands beter onder de knie krijgt.

De moedertaal is onlosmakelijk verbonden met de identiteit van de lerende. Erkenning en waardering van de moedertaal verhoogt het welbevinden. Ouders voelen zich sneller betrokken bij de school als ze ervaren dat hun moedertaal – en bijgevolg ook hun identiteit –wordt gewaardeerd en ingezet.

Een schoolcultuur waarin respect en openheid een prominente plaats innemen, wordt in een meertalige context gecreëerd wanneer de moedertaal zichtbaar een positieve plaats krijgt. Dat geeft lerenden de ruimte om zich te ontwikkelen tot actieve burgers met een open geest. Een positieve bijwerking van een meertalig brein is dat het bovendien flexibeler is door het voortdurend schakelen tussen verschillende taalsystemen. Kennis van meerdere talen heeft ten slotte een maatschappelijk en economisch voordeel: het is een sleutel tot succes in het verdere leven.

4. Wat is er nodig om meertaligheid te doen werken op school?

Eén van de belangrijkste voorwaarden om meertaligheid te doen werken op school zijn de attitudes en vaardigheden van leerkrachten. Leerkrachten die meertaligheid stimuleren, zetten in op:

- een veilig en warm leerklimaat;
- een krachtige taalleeromgeving;

- vele (taal-)oefenkansen;
- het aanleren van taalleerstrategieën.

Daarbij een *Growth mindset* hanteren en zich cultuursensitief opstellen, brengt de lerenden verder in hun ontwikkeling. Leerkrachten die daarbij functioneel gebruikmaken van de talige basis van de lerenden, zijnde de moedertaal, kunnen het natuurlijke taalleerproces versnellen.

5. Hoe kun je meertaligheid functioneel inzetten op school?

Om meertaligheid te doen werken op school is het nodig om goed zicht te krijgen op het aanwezige talige kapitaal in de school. Het maken van een grondige beginsituatieanalyse, zowel op klas- als op schoolniveau, is noodzakelijk. Van daaruit vertrekkend kan een school gerichte acties ondernemen, zowel op school- als op klasniveau. Enkele voorbeelden daarvan zijn:

- meertaligheid zichtbaar maken in de schoolomgeving via een 'welkomstmuur';
- talen een plaats geven in de klas via een meertalige klasbibliotheek;
- de moedertaal inzetten bij de voorbereiding van een klastaak;
- meertalig voorlezen bij kleuters met betrokkenheid van de ouders;
- speelplaatsafspraken;
- enz.

6. Van talenbeleid naar meertalenbeleid

Een gedragen schoolvisie op meertaligheid komt tot stand door samenwerking en participatie. Acties en afspraken vastleggen op schoolniveau in een 'meertalenbeleid' geven het item een plaats en voldoende gewicht. Samen focussen en richting kiezen doet meertaligheid werken op school.

Referenties

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs.* Leuven: Acco.

Ronde 8

Eveline Carbone
Onthaalklas anderstalige nieuwkomers VOX, Pelt
Contact: evelinecarbone@gmail.com

Alfabetiseren van niet-gealfabetiseerde anderstalige jongeren tussen 12 en 18 jaar

De vluchtelingenstroom wordt de laatste jaren gekenmerkt door een toegenomen aandeel van niet-gealfabetiseerde anderstalige jongeren. Ze kunnen niet lezen en schrijven in de moedertaal. Een succesvolle schoolcarrière is voor deze doelgroep geen evidentie. Om aan hun noden tegemoet te komen, werd een servicedocument alfabetisering ontwikkeld, want "goed leren lezen is een mensenrecht" (Lyon 2001).

In de vorm van een gedocumenteerd stappenplan wil het servicedocument leraren ondersteunen bij het alfabetiseren van niet- gealfabetiseerde jongeren tussen 12 en 18 jaar. Het servicedocument kwam tot stand binnen een ontwikkelcommissie en is het resultaat van een netoverschrijdende samenwerking tussen GO! (onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap), OVSG (stedelijk en gemeentelijk onderwijs), POV (provinciaal onderwijs) en VUB (Vrije Universiteit Brussel). De resultaten van een praktijkgericht onderzoek van Carbone (2015) in de opleiding *Master Special Educational Needs* (Fontys Hogeschool) werden gehanteerd om het document inhoudelijk en structureel mee vorm te geven.

Tijdens de presentatie zal, naast het servicedocument, ook het alfabetiseringstraject worden toegelicht, zoals dit wordt aangeboden in OKAN VOX Pelt (Vlaanderen).

8. Innovatie en digitale geletterdheid

Stroomleiders

Jordi Casteleyn (Universiteit Antwerpen)
Jeroen Clemens (Helen Parkhurst, Almere)

Ronde 1

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

Meer leesplezier met *e-tools*?

Het gebeurt al te vaak: amper hebben kinderen de lagere school verlaten of ze verliezen hun interesse in lezen. Boeken lezen dan. Kinderen gaan beduidend minder naar de bibliotheek zodra ze 12 à 14 jaar oud zijn. Dan stuurt de puberteit hen andere richtingen uit: naar zichzelf enerzijds en naar de buitenwereld anderzijds. Hun interesses verschuiven, hun emotionele huishouding verandert en helaas verhuizen leesboeken slechts met een minderheid mee.

De steeds verder uitdijende wereld van *gaming*, televisie, internet en sociale media geeft jongeren een overvloed van instant en blitse uitdagingen. De trage en stille wereld van het boek kan daar niet tegenop. En helaas biedt ook de school te weinig tegengewicht. Hoewel leerplannen voor leerlingen in die gevoelige leeftijdscategorie (van 12 tot 14 dus) wel aandacht vragen voor leesplezier, meer dan voor literaire analyse, slagen veel scholen er niet in om lezen echt aantrekkelijk te maken. Het gevolg is dat kinderen hun zin in lezen vaak nog meer verliezen. Ze vinden teksten en boeken vervelend of worden onvoldoende uitgedaagd om te lezen, en dat ondanks de inspanningen van heel wat leraren om het tegenovergestelde na te streven. Hoe breng je boeken tot leven voor *Nintendo*-kinderen?

Daarmee rijst de vraag: als kinderen zo veel bezig zijn met *gamen*, internetten en *Facebook*en, hoe kunnen leraren daar in de lees- of literatuurles dan hun voordeel mee doen? Hoe kunnen leraren literatuur gebruiken om adolescenten ondersteuning te bieden in hun veranderende emotionele huishouding? Met andere woorden: de e-hype is er, laten we er ons voordeel mee doen in plaats van ze als Vijand nr. 1 van het lezen te beschouwen. Precies om dat voordeel vorm te geven, lanceerde de Vlaamse overheid in 2012 een oproep. Een projectgroep van de Artesis-Plantijn hogeschool en de Universiteit Antwerpen ontwikkelde een innoverende leesaanpak met de officiële titel: 'Leesplezier en e-hype'[1].

Waarover gaat het precies? Eerst ging de projectgroep op zoek naar antwoorden op de vraag: hoe kun je leesplezier bij jonge adolescenten bevorderen binnen een schoolcontext? Wat zijn daarvoor de voorwaarden? Met welke principes moet je als leraar rekening houden? Een literatuurstudie leverde de volgende principes/voorwaarden op:

- vrije keuze ('Ik mag zelf een tekst, boek… kiezen');
- intrinsieke motivatie ('O dit wil ik echt lezen');
- identificatie ('Dat personage zou ik wel willen zijn.');
- interactie ('Ik kan praten over wat we gelezen hebben');
- meesterschap ('Ik begrijp dit boek, ik weet waarover het gaat').

Voortbouwend op deze principes werd de hypothese gevormd dat het lezen van teksten mengen met (a) nieuwe media en (b) dialoog leerlingen meer leesplezier en interesse in boeken bijbrengt. Daarop werd een uitgebreide inventaris gemaakt van didactische *tools* waarmee leesplezier op deze manier effectief bevorderd zou kunnen worden. Uiteindelijk werden vier tools geselecteerd:

1. *Role playing game* – Leerlingen worden ondergedompeld in een verhaal/een avontuur met (a) visuele ondersteuning (filmpje, tekeningen, enz.) en (b) uitdagende confrontaties en keuzemogelijkheden. Ze lezen een verhaal en beslissen via samenwerking en dialoog samen over de te volgen verhaallijnen. 'Karakterkaarten' versterken hun identificatie met de personages.
2. *Google Lit Trip* – Leerlingen lezen een tekst/verhaal dat hen naar diverse plaatsen brengt: steden, landen, continenten, enz. Reisverhalen of verhalen die zich op diverse locaties afspelen, lenen zich hier uitstekend voor. Op verschillende punten in het verhaal worden ze gestimuleerd om een locatie te verkennen. Dat doen ze met *Google Earth*. Ze lezen in duo's en bespreken wat ze zien en lezen.
3. *Tablet Tales* – Leerlingen worden in verschillende groepen ingedeeld. Elke groep leest een fragment uit één boek. Via carrousel komen ze met elk boek(fragment) in aanraking. Ze lezen hun fragment op een tablet. Elk tabletfragment bevat hyperlinks die de wereld van hun boek visueel opentrekken: van woordbetekenis over illustratie tot geluidsfragmenten, muziek en filmpjes. Na het lezen, delen ze hun ervaringen met elkaar.
4. *Voelen aan gedichten* – Leerlingen lezen 'visuele poëzie', met name stripgedichten. Ze praten over de emoties die de personages in deze gedichten uitdrukken en betrekken die op eigen ervaringen: "Wanneer heb jij je zo gevoeld als …?" Dat praten doen ze in kleine groepen. Nadien proberen ze emoties zelf vorm te geven, via tekeningen, collages, klei, enz.

Twaalf studenten uit de lerarenopleiding engageerden zich om deze vier *tools* uit te werken voor een specifieke klasgroep (leerlingen van 12 tot 16 jaar oud in een grootstedelijke context). Ze verwerkten hun *tools* in de lessen die ze aan die groepen gaven. Het hele proces (van brainstorm tot klaspraktijk) werd gefilmd.

De reikwijdte van het project was te beperkt om wetenschappelijk valide effecten te meten. Toch valt er heel wat uit het project te leren. Dat bleek uit interviews met leerlingen en leraren, en met de studenten zelf. De *tools* werden als bijzonder motiverend ervaren. Vooral leerlingen die niet graag lazen, voelden zich door de e-component van

elke *tool* (de e van elektronisch, maar ook de e van emotioneel), in combinatie met de eerder genoemde principes voor leesplezier, gestimuleerd om te lezen. De studenten, op hun beurt, vonden het project bijzonder verrijkend voor hun eigen onderwijspraktijk. Tijdens een focusgesprek, afgenomen aan het eind van het project, zeiden velen dat hun visie op literatuuronderwijs sterk verruimd was. Ze maakten ook spontaan de transfer naar andere contexten: "Je kunt de tablets ook in de biologieles gebruiken", "*Google Lit Trip* kan toch makkelijk in de aardrijkskundeles worden aangewend" of "Waarom geen *role playing game* laten spelen tijdens de lessen Frans of Engels?"

Meer weten? Op www.neejandertaal.be/leesplezier.php vindt u een globale projectfilm (ca. 15 min.), aangevuld met kortere filmpjes over elk van de vier *tools*, inclusief lesverloop en lesmateriaal. Bovendien vindt u op rpg.neejandertaal.be een nieuwe *tool* om e-media al schrijvend in te zetten voor meer leesplezier.

Noot

[1] 'Leesplezier en e-hype' is een project van Mathea Simons, Magda Mommaerts, David Caelen en Jan T'Sas, m.m.v. de studenten lerarenopleiding van Artesis-Plantijn hogeschool en Universiteit Antwerpen.

Ronde 2

Ann Schatteman
H.Familie-Secundair, Sint-Niklaas
Contact: ann.schatteman@telenet.be

Voorleestoer – 14-jarigen onderdompelen in woord en beeld = leesbevordering met grote L

1. Inleiding

Eén dag per jaar zetten ruim 1600 14-jarigen de stad Sint-Niklaas op stelten om te worden ondergedompeld in woord en beeld.

2013 werd in heel Europa tot 'het jaar van het voorlezen' uitgeroepen. Voorlezen mag sindsdien zonder schroom én aan alle leeftijden. Reden genoeg om tal van uiteenlopende initiatieven op te zetten. Eén daarvan was (en is!) *de Voorleestoer* in Sint-Niklaas.

2. De Voorleestoer

2.1 Het idee

Het idee is gegroeid uit de ervaringen met auteurslezingen en reflecties van de jongeren, waarin het voorleesmoment steeds als een van de hoogtepunten van de literaire lezing werd bestempeld. Bijgevolg werd het doel van *de Voorleestoer* een leesproject opzetten over alle schoolgrenzen heen en op originele plekken in de stad zodat jongeren, in een breed kader van stimuli, worden geprikkeld om te (blijven) lezen en te genieten van taal en beeld.

2.2 Doelgroep

Wetenschappelijk onderzoek heeft uitgewezen dat jonge lezers rond de leeftijd van 14 jaar afhaken en steeds minder gaan lezen. Mogelijke oorzaken zijn de vele prikkels die jongeren krijgen voor allerhande, al dan niet grensverleggende activiteiten. Het is dus van belang dat deze leeftijdsgroep gestimuleerd wordt om het leesvlammetje op waakstand te houden.
Vandaar de keuze om een voorleestoer te organiseren voor jongeren van het tweede jaar secundair onderwijs van alle richtingen en alle netten.

2.3 Samenwerking

Het was ook het begin van een nog niet geziene samenwerking tussen de leerkrachten Nederlands van de verschillende scholen en de openbare bibliotheek van Sint-Niklaas. De bijeenkomsten waren en zijn uniek en verrijkend. Krachten worden gebundeld en ideeën worden uitgewisseld, met als gemeenschappelijk doel de jongeren een onvergetelijke literaire dag te bezorgen. Inhoudelijk werd gekozen voor een aantal gelijklopende activiteiten en voor een aantal schoolgebonden verwerkingen, eigen aan de studierichtingen en de schoolcultuur van elke school. Zo werd *de Voorleestoer* een begrip op de scholen en vinden er activiteiten plaats in heel uiteenlopende vakken.

2.4 Auteurs

Het leerkrachtenteam leest en beoordeelt boeken en illustratiewerk van Vlaamse auteurs. We zoeken gericht naar auteurs die dicht aanleunen bij de doelgroep. Illustratoren prikkelen jongeren vanuit een andere invalshoek. De ervaring leert dat de ontmoeting met een illustrator een bijzondere meerwaarde betekent en heel leesbevorderend blijkt.

2.5 Unieke plekken in de stad

Naast de zoektocht naar 53 auteurs, illustratoren, striptekenaars en vormgevers, werden ook 53 unieke plekken gezocht binnen de stad. Scholieren de stad leren kennen waar ze dagelijks school lopen, is immers ook een van de doelstellingen: plekken met erfgoed, culturele of sociale factor ontdekken en naar waarde leren schatten.

3. Voorbereiding

Vanuit de werkgroep wordt elk jaar een fragmentenbundel samengesteld om de jongeren voor te bereiden tijdens de lessen Nederlands. Het werk van alle deelnemende auteurs werd gelezen of herlezen, bekeken en gebundeld door het team van leerkrachten. In totaal gaat het om bijna 500 pagina's schitterend materiaal dat in de klas kan worden geprojecteerd, met links naar websites en filmpjes en voorzien van foto's, covers en tal van illustraties van de deelnemende beeldende kunstenaars. Een leerkracht uit het kunstonderwijs ontwierp de affiche en bladwijzers.

Een Facebookpagina werd opgezet (voorleestoer) en een enthousiaste leerkracht/webmaster bouwde *de Voorleestoer*website (www.voorleestoer.be). Al quizzend konden de jongeren de plekken en deelnemende auteurs leren kennen. Zo werden de vakken Aardrijkskunde en Geschiedenis bij de voorbereidingen betrokken. De prijzenpot bevatte uiteraard werk van alle deelnemende auteurs.

Op de website hebben we ook een ingang voor de leerkrachten voorzien met extra materiaal. De studenten Nederlands van de lerarenopleiding in Sint-Niklaas werken lessen uit rond een boek van een deelnemende auteur van *de Voorleestoer*. Dat lesmateriaal verzamelen we op de website. De studenten betrekken we bij *de Voorleestoer* zelf, wat hen een schat aan ervaring oplevert.

Een leerkracht Nederlands omschrijft *de Voorleestoer* als een kapstok waaraan ze de leerdoelen en eindtermen ophangt. Zo leeft *de Voorleestoer* ruim een half jaar in spreek- en schrijfopdrachten, tekstbespreking, leesopdrachten, enz.

Ook in andere vakken komen we *de Voorleestoer* tegen. Enkele voorbeelden:

- leerkrachten Aardrijkskunde trekken met een stadsplan door de stad;
- in de lessen Houtbewerking worden boekensteunen gemaakt;
- in de lessen Geschiedenis worden locaties belicht en wordt kennis gemaakt met cultureel, historisch en folkloristisch erfgoed;
- tijdens de lessen Muzikale Opvoeding gaan leerlingen op zoek naar fragmenten bij een voorleestoerboek en maken ze zelf een trailer;

- in Wiskunde gaan leerlingen op zoek naar congruente figuren in ramen en gevels in de stad;
- bij Voeding worden letterkoekjes en lettersoep gemaakt en *voorleestoer*wafels gebakken;
- in lessen Techniek wordt een voorleestoerspel gemaakt met recyclagemateriaal;
- de bijhorende spelregels worden in de lessen Nederlands geschreven;
- OKAN werkt met op maat gemaakte bundels.

4. Reacties

Unaniem positief is het eindoordeel vanuit de verschillende bronnen, al zal de ene plek al 'warmer' zijn geweest dan de andere, de ene auteur al meer geboeid hebben dan de andere, maar smaken verschillen nu eenmaal. Het zijn natuurlijk de reacties van de jongeren die meest blijven hangen. Uit alle richtingen, alle niveaus en alle netten heeft deze doelgroep ons werkelijk met stomheid geslagen. Nooit hadden we op dergelijke respons en positieve reacties van die omvang durven hopen.

Frappant is ook de enorme stijging in de uitleen van het werk van de auteurs die de jongeren hebben ontmoet. Zowel in de schoolbibliotheek als in de openbare bibliotheek is dat een opvallend verschijnsel.

5. Financiële partners

Om het project te bekostigen werden subsidiedossiers ingediend bij de dienst Cultuur van de Provincie Oost-Vlaanderen, het Vlaams Fonds voor de Letteren en bij Canon Cultuurcel. Ook bij plaatselijke culturele verenigingen hebben we aangeklopt.

6. Vijf edities verder

Ondertussen hebben vijf edities plaats gevonden, is de zesde *Voorleestoe*r in volle voorbereiding voor 6 mei 2019 en is *de Voorleestoer* een vaste waarde geworden.

Ronde 3

Wendy van Krimpen & Mark Zweegers
Uitgeverij Malmberg, Den Bosch
Contact: wendy.van.krimpen@malmberg.nl

Blended werken in de praktijk: hoe kom je tot de ideale mix tussen werken op papier en digitaal?

1. Inleiding

Als het gaat over de combinatie tussen online en offline in het onderwijs ligt de focus vaak op de leerling. Niet gek dus dat er veel wordt gesproken over *blended learning*. Het begrip *blended teaching* kom je nog niet erg veel tegen. Daar brengen we graag verandering in. Juist het perspectief van de docent is belangrijk. Want docenten zijn degenen die *blended learning* mogelijk maken.

2. Blended teaching

Onder *blended teaching* verstaan we: het gebruik van online en offline *tools* in verschillende fases van het leerproces. Bij *blended teaching* bied je de lesstof aan in een mix van online en offline die (afhankelijk van jouw voorkeur en de situatie) ergens zit op de lijn tussen volledig online en volledig offline. Het is de kunst om als docent het beste uit de verschillende lesvormen te combineren.

2.1 Offline teaching

Offline *teaching* (oftewel offline lesgeven) kunnen we het beste omschrijven als: alle onderwijstechnieken waarbij je als docent geen gebruik maakt van hulpmiddelen die verbonden zijn aan internet. Offline beperkt zich daarmee niet tot de opdrachten in het werkboek of een klassikale presentatie. Het kan ook een experiment op het schoolplein zijn. Diverse didactische spel- en gespreksvormen vallen ook in deze categorie. Offline lesmethoden hebben voor- en nadelen.

Voordelen van offline *teaching*:

- *Vertrouwd* – Offline is voor veel docenten een vertrouwde manier van lesgeven. De methoden, de opdrachten en de lesvormen zijn bekend.

- *Onafhankelijk* – Kies je voor offline lestechnieken, dan ben je niet afhankelijk van de aanwezigheid van *devices* en van een digitale infrastructuur.
- *Controle* – Vul je het lesuur met offline lesmethoden, dan heb je een grote mate van controle op het verloop van je les.
- *Rust* – Omdat alles direct in de klas of op de werkplek gebeurt, heb je in grote mate overzicht over waar je leerlingen precies mee bezig zijn. Dat geeft veel docenten rust.

Nadelen van offline *teaching*:

- *Meeliften* – Werk je met offline lestechnieken, dan kun je niet altijd op het moment zelf controleren of iedere leerling de stof ook daadwerkelijk begrijpt.
- *Differentiatie* – Bij offline lestechnieken is het moeilijker om de individuele verschillen tussen leerlingen te ontdekken en daarop in te spelen.

2.2 Online teaching

Online *teaching* kunnen we het beste omschrijven als alle onderwijstechnieken waarbij je als docent gebruik maakt van hulpmiddelen die verbonden zijn aan internet. Online is in het onderwijs een breed begrip. De online leeromgevingen bij lesmethodes zijn een belangrijke component. Maar ook wanneer je het *smartboard* gebruikt, werk je al online.

Veel docenten zien de inzet van online *tools* als een vernieuwing en verrijking van hun lessen. Toch kleven aan online lesmethoden ook nadelen. Hieronder een overzicht van de voornaamste voor- en nadelen.

Voordelen van online *teaching*:

- *Actief* – Gebruik van online *tools* kan bij leerlingen leiden tot actievere verwerking van de stof.
- *Motivatie* – Online lestechnieken kunnen de motivatie van leerlingen verhogen omdat digitaal meer aansluit bij hun belevingswereld.
- *Inzicht en overzicht* – Als leerlingen in de online leeromgeving van een lesmethode werken, heb je bij de meeste lesmethodes direct inzicht in welke leerling extra aandacht nodig heeft en op welk lesonderdeel hij of zij vastloopt.
- *Gepersonaliseerd* – Bij online lesmethoden geef je leerlingen veel autonomie. Ze kunnen zo een gepersonaliseerd leerpad volgen, aangepast aan hun eigen leerbehoeften.

Nadelen van online *teaching*:

- *Devices* – Een goede internetverbinding is een vereiste maar ook wachtwoorden en licenties zijn onmisbaar. Verwerk je online opdrachten in je les, dan betekent dat dat leerlingen ook een eigen PC/laptop, *iPad* of *smartphone* nodig hebben.
- *Onrust en afleiding* – De autonomie die juist als voordeel kan gelden, kan ook een nadeel zijn. Werken leerlingen allemaal op hun eigen laptop, dan zie je niet altijd direct waar ze mee bezig zijn. Ook kan het schakelen tussen de verschillende onderdelen onrustig verlopen.
- *Investering* – Werken met online lestechnieken vergt een investering. Je moet je een bepaalde methode eigen maken. Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat de investeringen in verhouding blijven met wat het effect aan leerrendement is bij je leerlingen.

3. Keuzes maken

Online en offline hebben hun voor- en nadelen. Het is daarom dat je juist door een combinatie van de twee – *blended teaching* – een krachtige les kunt neerzetten. Een duidelijke richtlijn is er niet. De keuze is afhankelijk van meerdere factoren. In deze paragraaf besteden we aandacht aan een aantal factoren die kunnen helpen om jouw ideale mix te bepalen.

3.1 Visie en ontwikkelingen

De keuze begint bij jezelf. Wat is jouw visie als docent? En wat is de visie van jouw school? Als docent geef je een eigen invulling aan de les, maar ben je deels ook gebonden aan het digitale beleid van de school. Profileert jouw school zich juist met nieuwste online onderwijstechnieken, dan zijn daaraan bepaalde verwachtingen verbonden.

Daarnaast zijn er diverse ontwikkelingen binnen het onderwijs die de keuze voor online of offline beïnvloeden. Denk aan differentiëren. Veel docenten zoeken een manier om in hun lessen aandacht te besteden aan de verschillen tussen leerlingen. Digitale leermiddelen zijn niet de enige optie, maar liggen vaak wel voor de hand.

3.2 Stijl

Ook van invloed op de keuze voor online of offline is de stijl waarin je lesgeeft. Hoe vul je het lesuur? Geef je directe instructie en laat je leerlingen geleid oefenen in het lokaal? Of werken de leerlingen voor zichzelf? Houd je het liefst de controle, dan kan

dat prima offline door middel van contactonderwijs en het gebruik van boeken. Maar ook online technieken als het *digibord* en informatieve *YouTube*-filmpjes kun je bij deze stijl inzetten.

3.3 Ervaring

Veel beginnende docenten die we hebben gesproken, gaven aan dat ze zich comfortabeler voelen bij offline in plaats van online werken. Tegelijkertijd kan het zijn dat je als jonge docent juist heel handig bent in het eigen maken en inzetten van online *tools*. Dat kan je helpen om de lessen naar een hoger niveau te tillen.

3.4 Voorzieningen

Beschikt je school over de modernste apparatuur of is het behelpen met een kwakkelende internetverbinding? De voorzieningen bepalen ook je keuze tussen offline en online.

3.5 Doelgroep

Niet alleen de digitale omstandigheden spelen een rol. Ook de klas die je voor je hebt. Wat past het beste bij je leerlingen? Waarmee kun je ze motiveren? Hoe presteren ze het best?

3.6 Les- en leerdoel

Als je weet wat je lesdoel is, kan je een bewuste keuze maken voor de middelen waarmee je dat doel wil bereiken. En daarmee ook een bewuste keuze voor online of offline lesvormen.

Twijfel je over een online hulpmiddel? Stel jezelf de volgende vragen om tot een weloverwogen keuze te komen:

- Wat win ik door een deel van de opdrachten te vervangen door online toepassingen?
- Zorgt de online methode voor een verbetering of verandering van de opdracht?
- Is deze opdracht ook mogelijk zonder online hulpmiddelen?

3.7 Investeringen en opbrengsten

Elke *tool* moet je leren hanteren. Denk aan de moeite die het kost om je een nieuwe *tool* eigen te maken. Weeg dat af tegen de waarde, effectiviteit en mogelijkheden tot hergebruik in de toekomst. De keuze voor online of offline is daarmee ook een kosten-batenanalyse.

4. Tot slot

De keuze voor offline of online hangt af van veel factoren. Je leerlingen, de voorzieningen op je school maar vooral ook waar jij je als docent comfortabel bij voelt. De verhouding online-offline kan daarmee van dag tot dag wisselen. Dat is geen probleem. Juist de flexibiliteit maakt van *blended teaching* een krachtige manier van lesgeven.

Op zoek naar meer informatie over *blended teaching* of nieuwe *tools* voor je lessen? Op www.onderwijsvanmorgen.nl/blendedtools vind je meer tips en inspiratie voor zowel online als offline werkvormen.

Ronde 5

Masja Mesie & Marieken Pronk
De Talengroep
Contact: m.pronk@detalengroep.nl
m.mesie@detalengroep.nl

Video-verhalen bij *viral* filmpjes

De mens is van nature nieuwsgierig, en dat geldt zeker voor jongeren. Dat zie je bijvoorbeeld aan hun gedrag als er een melding op hun *smartphone* binnenkomt of als er ergens een piepje of een sirene te horen is. Iedereen wil dan even kijken wat er aan de hand is. Wie heeft zich gemeld in de *WhatsApp*-groep? Wie heeft een berichtje *geliket* (of *gedisliket*). Enz. Binnenkomende prikkels worden beschouwd op hun 'nieuwwaarde' en op het belang dat ze kunnen hebben. Nieuwsgierigheid is van jongs af aan de basis van alle leren.

Deze nieuwsgierigheid is de basis voor de werkvorm die we in de workshop presenteren. De basis is een bestaand (*viral*) filmpje. Door informatie weg te laten of te mani-

puleren, schrijf je een verhaal bij het filmpje. Dat verhaal vertel je aan de leerlingen. Door dit verhaal te vertellen en er vragen bij te stellen, worden leerlingen het verhaal in getrokken. Als je daarna met elkaar het filmpje bekijkt, ontstaat er een verrassingseffect. Leerlingen zijn bijvoorbeeld op het verkeerde been gezet doordat informatie is weggelaten of zijn nieuwsgierig geworden naar de beelden.

Het stappenplan:

1. De docent leest/draagt het verhaal voor.
2. De docent stelt tussendoor eventueel vragen over het verhaal.
3. De leerling luistert naar het verhaal en maakt daar in zijn hoofd een bepaalde voorstelling van.
4. De docent laat het filmfragment zien en de leerling checkt of het beeld dat hij/zij in gedachten tijdens het luisteren naar het verhaal heeft gemaakt, klopt bij de beelden.
5. De docent stelt vragen over wat de leerling bijvoorbeeld zelf zou doen in deze situatie of wat hij/zij geleerd heeft van het filmfragment.
6. Leerlingen werken (eventueel) aan vervolgopdrachten.

Ronde 6

Hans Dewijngaert
Mater Dei-Instituut, Sint-Pieters-Woluwe
Contact: hans@moviegids.be

Aan de slag met *Vlogboek*: concrete lestips voor leesportfolio, luister- en kijkvaardigheid

1. Inleiding: de lezer is (niet) dood

Naast alle andere problemen waarmee het vak Nederlands blijkbaar te kampen heeft, wordt er door leerlingen ook nog eens minder gelezen op school. Het nieuwe schooljaar was nog maar net begonnen of er stond al een ontnuchterende kop in de Vlaamse krant *De Morgen* (9/9/2018): “Drie boeken per jaar, meer lukt echt niet”. De inhoud van het stuk is nochtans niet echt verrassend voor de gemiddelde leerkracht

Nederlands. Zelfs de grootste boekenwurmen blijken in de loop van het eerste middelbaar de zin in lezen te verliezen.

Ook in Nederland woedt de discussie over hoe we jongeren weer aan het lezen moeten krijgen. Berucht was de column van Christiaan Weijts (NRC Handelsblad, 8/1/2016) waarin hij de klassieke boekenlijst "misdadig" noemde en opriep om de canon helemaal links te laten liggen. Het inspireerde professor Herman Pleij tijdens een memorabele uitzending van *De Wereld Draait Door* (21/1/2016) tot een tien minuten lange lofrede op *Max Havelaar,* overigens tot zichtbaar jolijt van presentator Matthijs van Nieuwkerk. En onlangs verscheen van Alex Boogers (auteur van onder meer *Alleen met de goden*) het pamflet 'Lang Leve de Lezer', de opvolger van 'De Lezer is niet dood', waarna de krant *Het Parool* kopte: "Breng het boek naar de leerling" (16/9/2018).

Is de (jonge) lezer dood? In comateuze toestand? Springlevend? Het levert bij mij in de klas, na het lezen en zien van bovenvermelde uitspattingen van Weijts of Pleij, alleszins boeiende discussies op. Die vormen dan weer een mooie aanzet tot het schrijven van het balansverslag op het einde van het zesde jaar. Jongeren lezen dan misschien niet veel, ze discussiëren er wel (nog) graag over.

2. Een blik op *Vlogboek*

Omdat voorkomen beter is dan genezen, presenteer ik in deze uiteenzetting één (van de vele) manieren om het leesdossier naar de 21ste eeuw te brengen: de *vlogboeken* van Jörgen Apperloo. De presentatie is een bewerking en uitbreiding van een artikel dat ik eerder schreef voor het tijdschrift *Fons* (jaargang 3, nummer 1, november 2017) en biedt een aantal concrete lestips die ik samen met collega's uittestte in de derde graad.

Apperloo is docent Nederlands op het Fioretti College in Lisse (Nederland). Hij begon in september 2014 filmpjes te maken om zijn leerlingen van de bovenbouw te helpen hun leeslijst samen te stellen. Boeken kiezen vonden ze moeilijk. In een interview met VPRO's *Boeken in Beeld* (1/8/2017) vertelde hij daarover: "Leerlingen in de bovenbouw hebben vaak geen idee wat ze moeten kiezen om te lezen. Ik wilde hun een middel bieden dat ik zelf leuk vind om te maken en hen daarbij helpt". Het idee deed hij op bij de Amerikaanse schrijver John Green (van het bekende *young adult*-boek *The Fault in Our Stars*), die het *YouTube*-kanaal *CrashCourse* begon. Daarop vind je educatieve filmpjes over onder meer wetenschap, sociologie en ook literatuur. Apperloo: "Gewoon een videocamera op een standaard en een aparte microfoon". Het format is overigens bijzonder populair geworden (en geprofessionaliseerd) dankzij de filmpjes van *De Universiteit van Nederland* (sinds 2012) en *Vlaanderen* (sinds 2017).

De site van Apperloo groeide snel en begin oktober 2018 stonden er al meer dan 150 *vlogs* online, goed voor zo'n 450 besproken boeken. Dat biedt leerlingen een enorme catalogus, waaruit ze niet alleen kunnen kiezen, maar die hen ook de nodige context biedt. Apperloo is de enthousiaste en goed geïnformeerde gids die leerlingen vaak nodig hebben. Het zoeken op de site kan op verschillende manieren. Een eerste indeling is die per leesniveaus: 'makkelijk' (zonder lastige symboliek), 'gemiddeld' en 'lastig' (boeken met postmoderne deconstructivistische verhaallijnen). Apperloo haakt met die indeling dus aan bij de opvatting van Theo Witte dat we onze leerlingen op hun eigen niveau moeten laten lezen (cfr. het leerplan Nederlands derde graad, VVKSO, september 2014).

Naast een indeling op titels per auteur en verschijningsjaar, vind ik vooral de *tags* interessant. De leerling kan op die manier een boek kiezen volgens interessegebied. Het label '*coming of age*' leidt bijvoorbeeld tot Murat Isiks *Wees onzichtbaar*, 'vriendschap' tot Tim Krabbés *De grot* en 'wraak' tot Lize Spits' *Het smelt*.

Naast de boekbesprekingen biedt Apperloo ook nog een aantal interessante en in de les bruikbare andere rubrieken aan. *Boekblik* is bijvoorbeeld een online boekenprogramma in samenwerking met Hebban.nl waarin elke twee weken verwachte boeken, nieuwe boekverfilmingen en bijzondere evenementen besproken worden.

3. *Vlogboek* in de klas

Vlogboek is uitstekend inzetbaar in de klas: als virtuele bibliotheek, als inspiratiebron, als recensie-archief, enz. De mogelijkheden lijken eindeloos. Hieronder geef ik drie concrete tips:

1. Wie op zoek is naar een leuke manier om de lessen Literatuurgeschiedenis tot leven te brengen, kan terecht bij de animatiefilmpjes over dit onderwerp. Zelf gebruik ik in 6-aso 'Vlogboek #79' (over middeleeuws toneel) om de leerlingen in enkele minuten tijd onder te dompelen in klassiekers als *Esmoreit*, *Mariken van Nieumeghen* en *Elckerlijc*. Voor literatuurlessen vormen ze het ideale voorgerecht om daarna tekstmateriaal te interpreteren, analyseren en evalueren. Of andersom: als samenvattend toetje na de tekstervaring en tekstbestudering.

2. De site biedt ook thematische filmpjes aan die ideaal zijn om de luister- en kijkvaardigheid van leerlingen aan te scherpen. Als voorbeeld neem ik 'Vlogboek #106' (Tijd om te lezen). Dat filmpje gebruik ik aan het begin van het vijfde jaar aso om de vaste tekststructuren te herhalen. Apperloo gebruikt in dit stukje de probleemstructuur. Zijn stelling is dat mensen tegenwoordig denken geen tijd meer te hebben om te lezen. Nadat hij de oorzaak daarvan achterhaalt – we kampen met een

romantisch beeld van het lezen van een boek in een zetel – suggereert hij een tiental oplossingen, gaande van investeren in het begin van een boek en lezen op het toilet tot het organiseren van leesuitdagingen. De leerlingen twee keer naar het filmpje laten kijken is geen overbodige luxe, zo blijkt. Apperloo spreekt aan een sneltreinvaart en de leerlingen moeten tijdens het selectief luisteren ook wat ballast overboord gooien. Een alternatief dat bij zwakkere leerlingen heel goed kan werken, is ze met de *tablet* of laptop op eigen tempo naar het filmpje laten kijken. Linken nodig met taalbeschouwing? Bespreek met de leerlingen de verbale en nonverbale communicatie van de spreker. Een Nederlander! Voor Franstalige leerlingen in mijn klas aan de rand van Brussel is dat alvast een dekselse opgave.

3. De leerlingen zélf laten *vloggen* over boeken: het ligt voor de hand. Vorig jaar maakten we een lessenreeks voor 5-tso en dit jaar mag ook 5-aso aan de slag. Als inleiding bekijken we een *vlog* van Apperloo en leggen we de link met de klassieke boekrecensie (korte inhoud / achtergrondinformatie / beoordeling). Om onze – meestal – taalzwakke leerlingen wat houvast te geven, verbinden we aan deze opdracht ook functionele taalbeschouwing: we bekijken welke bijvoeglijke naamwoorden de *vlogger* kan gebruiken om het boek te beoordelen. Daarna gaan de leerlingen aan de slag met het boek dat ze uit de lange lijst van Apperloo gekozen hebben. Om leerlingen met spreekangst gerust te stellen, mogen ze de opdracht ook per twee of drie maken. Samen staan ze sterk.

4. Conclusie: lang leve de lezer

De lezer is niet dood, ook niet de jonge lezer. Als leerkracht moeten we wel alle zeilen bijtrekken om leerlingen te prikkelen en aan te sporen. Innovatieve projecten als *Vlogboek* kunnen daar zeker bij helpen. De filmpjes zijn altijd bezield en geestdriftig maar – erg belangrijk – boeten niet aan inhoud in. Ze zijn op diverse manieren in te schakelen in de lessen Nederlands: als opstapje naar een les Literatuurgeschiedenis, als medium om luister- en kijkvaardigheid aan te scherpen of als inspiratiebron om in het kader van het leesdossier zélf als *vlogger* aan de slag te gaan. Lang leve de lezer!

Ronde 7

Marcella Veldthuis (a) & Pia Niemeijer (b)
(a) Haagse Hogeschool
(b) Drenthe College
Contact: marcellaveldthuis@hotmail.com
p.niemeijer@drenthecollege.nl

Mijn speelen is leeren, mijn leeren is speelen

1. Inleiding

"Mijn speelen is leeren, mijn leeren is speelen, / En waarom zou mij dan het leeren verveelen?", schreef Hieronymus van Alphen (1821: 11). Een leerling die in de klas zit te spelen, wordt doorgaans snel tot de orde geroepen. Kostbare lestijd moet immers besteed worden aan het actief opdoen en oefenen van kennis. Leren is een serieuze aangelegenheid, terwijl spelen wordt beschouwd als tijdverdrijf, als iets leuks ter ontspanning.

Het bovenstaande wekt de suggestie dat leren en spelen diametraal tegenover elkaar staan. Spelletjes kunnen echter ingezet worden om zowel motivatie als beheersing van de lesstof te vergroten. Het spel zelf vormt daarbij niet het doel, maar is een middel of werkvorm om een bepaald doel te bereiken.

Tijdens HSN-28 werd het prototype van *Taal Telt* gepresenteerd, een digitaal woordenschatspel. Het spel is gebruikt om te onderzoeken aan welke criteria een *game* moet voldoen om ingezet te kunnen worden als motiverende (huis)werkvorm. Op basis van feedback die leerlingen en docenten destijds hebben gegeven, is nu een nieuw spel ontwikkeld: *TaalTwister*. Deze presentatie geeft inzicht in de ontwikkeling van dat spel.

2. Gamekenmerken

Een spel[1] kan het beste worden omschreven als een vrijwillige poging om overbodige hindernissen te overwinnen. Een *game* ontneemt de speler namelijk de mogelijkheid om op de meest logische en efficiënte wijze te werk te gaan. Elk spel bevat een doel, regels, een terugkoppelingssysteem en vrijwillige deelname (McGonigal 2011).

Gamers lijken intrinsiek gemotiveerd om te spelen. De motiverende werking van *games* wordt vaak als *flow* omschreven, een begrip dat de psycholoog Csíkszentmihályi (1999) introduceerde om de geestestoestand te beschrijven waarbij iemand volledig opgaat in zijn bezigheden.

Uit de literatuur valt een aantal kenmerken te destilleren die spelletjes motiverend maken. De eerste is een uitdagende, maar productieve opdracht. Een speler speelt voortdurend op de grens van zijn behendigheidsniveau. Elke uitdaging die de speler aangaat, is lastiger dan de vorige, moeilijk genoeg om betrokkenheid en motivatie op te wekken, maar in principe mogelijk en haalbaar (McGonigal 2011).

Een tweede is een duidelijk omschreven doel met haalbare tussenstappen. *Games* tonen vooraf precies welke paden en stappen nodig zijn om het einddoel te bereiken. Daarmee voorziet een *game* de spelers van een stappenplan om de *game* uit te spelen. Met dat plan worden de relevantie en het belang van elke afzonderlijke stap duidelijk. Door het welomschreven doel en de haalbare, achtereenvolgende stappen hebben *games* een ingebouwde productiviteitsgarantie (Kapp 2012; McGonigal 2011; Renger 2012).

Een derde kenmerk is voortdurende directe feedback. *Games* laten de speler bij elke actie zien hoe hij presteert, zowel op spelniveau als in vergelijking met anderen. Die terugkoppeling wordt gevisualiseerd door levels, *experience points* (XP), trofeeën en *leaderboards* (Kapp 2012; McGonigal 2011; Renger 2012). McGonigal stelt: "[r]eal-time gegevens en kwantitatieve criteria zijn de reden waarom gamers steevast beter worden in vrijwel elk spel dat ze spelen" (2011: 208). Deze terugkoppeling betekent ook dat successen op uitbundige wijze gevierd worden.

3. Woordenschat*game*

Woordenschatonderwijs zou systematisch en planmatig moeten opgebouwd worden, bijvoorbeeld aan de hand van 'de Viertakt' van Verhallen &Verhallen (1994): 'voorbewerken', 'semantiseren', 'consolideren' en 'controleren'. Woorden moeten bovendien naar schatting zeven keer opnieuw geleerd worden om deel te gaan uitmaken van iemands vocabulaire (Huizenga 2005). Een woordenschat*game* zou dan ook aandacht aan dit aspect moeten besteden.

Een spel kan sterke emoties opwekken en door de speler behaalde successen op uitbundige wijze vieren. Een visuele viering van succes zal zeker adolescenten aanspreken die door niet-evenwijdige ontwikkeling van hersengebieden in de puberteit extra beloningsgevoelig zijn. Daarbij zijn gedragingen van adolescenten nog sterk impulsgestuurd. Ze overzien (langetermijn)consequenties niet goed en kunnen in vergelijking met volwassenen relatief slecht handelen naar langetermijnwinst (Crone 2010; Slot & van Aken 2013).

Bij elke educatieve *game* ligt het gevaar van *chocolate covered broccoli* op de loer. Deze woorden beschrijven het resultaat van het verpakken van schijnbaar saaie stof in een

aantrekkelijke spelvorm. Zodra de speler de eerste hap neemt, merkt hij dat er broccoli verborgen zit onder de chocolade. Hij realiseert zich dat dit niet is wat hij gewild had en spuugt het uit (Bouchard 2011). Dat is een van de redenen waarom feedback op een woordenschat*game* zo van belang is: volgens welke ontwerpprincipes moet de *game* worden ingericht om niet door de leerlingen als *chocolate covered broccoli* ervaren te worden?

4. Taal Telt

In 2014 is de digitale woordenschat*game Taal Telt* ontwikkeld. Om *chocolate covered broccoli* zo veel mogelijk te voorkomen, is destijds aan leerlingen gevraagd om in groepjes een woordenschatspel te ontwerpen zoals ze het zelf zouden willen spelen. De ontwerpprincipes uit de door hen bedachte spelletjes en de eerder in dit artikel genoemde *game*kenmerken uit de literatuur zijn gebruikt bij het maken van *Taal Telt*. Aan leerlingen is vervolgens gevraagd om die *game* te spelen en feedback te geven.

Feedback van leerlingen suggereert dat woordenschatverwerving aan de hand van een spel leuker en motiverender is dan via de bij hen bekende leergangen Nederlands[2]. Deze feedback is bovendien gebruikt bij de ontwikkeling van een nieuw woordenschatspel: *TaalTwister*.

In de presentatie wordt nader ingegaan op het onderzoek en wordt een demonstratie van de nieuwe *game* gegeven. Hoe ziet die eruit? Welke functionaliteiten heeft de *game*? En hoe vind je een balans tussen motivatie en leerrendement?

Referenties

Bouchard, S. (2011). 'TEDxManhattanBeach – Sean Bouchard – Chocolate Covered Broccoli: Building Better Games'. Online raadpleegbaar op: http://www.youtube.com/watch?v=VrK7VXCfsS0.

Crone, E. (2008). *Het puberende brein: Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie.* Amsterdam: Bert Bakker.

Csikszentmihalyi, M. (1999). *De weg naar Flow.* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Huizenga, H. (2005). *Woordenschat.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.* San Francisco: Pfeiffer.

McGonigal, J. (2011). *Beter dan echt.* Amsterdam: Maven Publishing B.V.

Renger, W. (2011). 'Willem-Jan Renger – De Kunst van het Inspireren'. Online raadpleegbaar op: https://www.youtube.com/watch?v=6Hafzkwdwho.

Slot, W. & M. van Aken (2013). *Psychologie van de adolescentie: Basisboek.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Van Alphen, H. (1821). *Kleine Gedichten voor Kinderen.* Utrecht: J.G. van Terveen.

Veldthuis, M. (2014). *Taal Telt: Een onderzoek naar motiverende criteria van een woordenschatspel.* Leiden: Universiteit Leiden.

Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen: Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs.* Hoevelaken: CPS.

Noten

1 De Engelse termen werken verhelderend bij een onderscheid tussen 'spel' en 'spelen'. Kapp (2012) stelt dat spelen (*play*) verschilt van een spel (*game*), omdat alleen de laatste gericht, bewust en doelmatig is. In deze tekst worden de termen door elkaar gebruikt, maar altijd wordt het laatste bedoeld.

2 Voor het volledige onderzoek, zie: Veldthuis 2014.

9. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)
Marieke Smit (ICLON, Leiden)

Ronde 1

Erik Blankesteijn (a), Tessa van Kemenade (b) & Marieke Smit (c)
(a) Radboud Docenten Academie
(b) Fontys Lerarenopleiding Tilburg
(c) ICLON, Universiteit Leiden
Contact: e.blankesteijn@docentenacademie.ru.nl
t.vankemenade@student.fontys.nl
m.e.smit@iclon.leidenuniv.nl

Woordenschatdidactiek

1. Inleiding

In het voortgezet onderwijs is aandacht voor de woordenschatontwikkeling van leerlingen van groot belang. Woordenschat is niet alleen een cruciale factor voor tekstbegrip (Hirsch 2006), maar ook voor spreken, schrijven en spellen. Woordenschat zou dus een belangrijk onderdeel moeten zijn van het didactisch repertoire van een docent Nederlands (Van Wanroij 2014).

In de basisschooldidactiek wordt ruim aandacht besteed aan woordenschatontwikkeling; in de vakdidactiek voor het voortgezet onderwijs is dit onderdeel echter veel minder prominent aanwezig. Hoe terecht is dat? Zijn leerlingen in het voorgezet onderwijs voor wat betreft woordenschat 'uitgeleerd'? En zo nee, hoe kunnen we leerlingen in het voortgezet onderwijs hierbij het beste begeleiden?

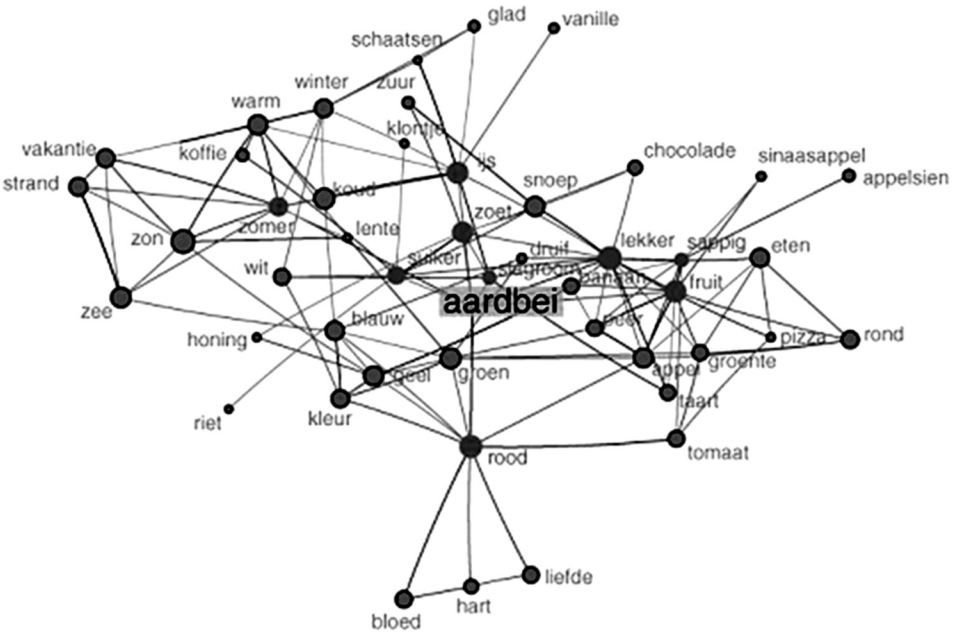
In deze tekst schetsen we eerst hoe we woorden leren. We zien het als belangrijke stap om leerlingen op metaniveau bewust te maken van dit proces en geven daartoe een voorbeeld uit onze eigen lespraktijk. Vervolgens gaan we in op verschillende manieren om met woordenschatonderwijs aan de slag te gaan.

2. Hoe leren we woorden?

De laatste jaren is veel onderzoek gedaan naar hoe we woorden leren. Het mentale lexicon speelt daarbij een cruciale rol. Alle woorden die we leren worden daarin opgeslagen. We slaan verschillende soorten informatie over woorden op, bijvoorbeeld over de betekenis (semantische informatie), maar ook over de uitspraak (fonologische informatie), de klank (akoestische informatie), de schrijfwijze (orthografische informatie), de vervoeging (morfologische informatie) en het gebruik in zinnen (syntactische informatie). Onze kennis van een woord is dieper naarmate we meer over een woord weten

(zie: www.lesintaal.nl – 2.3.1 Mentaal lexicon). Een belangrijke conclusie voor het onderwijs is dat woordenschatuitbreiding niet alleen een kwestie is van meer woorden leren, maar ook van meer *over* woorden leren, van het verwerven van diepe woordkennis.
In de (basisschool-)didactiek wordt dit inzicht weergegeven door te spreken over 'labels' en 'concepten' (Van der Nulft & Verhallen 2009). Het label is de waarneembare kant van het woord, zoals het dus wordt uitgesproken of opgeschreven. Het concept ervan is het onderliggende complex aan betekenissen (inclusief de grammaticale aspecten) zoals zich dat in ieder individueel brein in verloop van tijd ontwikkelt.

Het mentale lexicon kunnen we visualiseren als een netwerk waarin deze concepten onderling samenhangen. Woorden zijn hierin onderling met elkaar verbonden via hun betekenissen en eigenschappen. De Vlaamse experimenteel psychologen De Deyne en Storms hebben enkele van deze conceptuele netwerken in kaart gebracht door via een online enquête duizenden vrijwilligers hun associaties bij bepaalde woorden te laten invullen (De Deyne & Storms 2013). De resulterende figuurtjes zijn illustratief.



Figuur 1 – Voorbeeld van conceptuele netwerken (De Deyne & Storms 2013).

3. Woordenschatdidactiek

We denken dat het belangrijk is om leerlingen op metaniveau te laten zien hoe hun eigen woordenschat zich ontwikkelt. Met de volgende oefening is voor leerlingen

inzichtelijk te maken hoe ons mentale lexicon functioneert en hoe ze dus zelf woorden leren. Ze krijgen de opdracht om in één minuut op een A4'tje een auto te tekenen.

Nabespreking:

- Alle leerlingen zullen in alle voorbeelden een auto herkennen. Docenten kunnen in hun uitleg gebruik maken van *de prototypetheorie* (Hazenbosch e.a. 2017: 241). De prototypetheorie gaat ervan uit dat woordbetekenis uit een concept bestaat van het meest typische voorbeeld. Er bestaan ook auto's met drie wielen, maar bijna iedereen denkt bij een auto aan vier wielen.
- Tegelijkertijd zullen de tekeningen ook van elkaar verschillen. Iedereen heeft bij elk woord een eigen, uniek concept in zijn hoofd dat wordt gevormd door het (unieke) mentale lexicon van een individu. Bespreek bijvoorbeeld de verschillen tussen de tekeningen van jongens en meisjes.

Leerlingen ervaren op deze manier wat conceptuele netwerken zijn en wat dit te maken heeft met hun woordenschatontwikkeling.

Goed woordenschatonderwijs is er natuurlijk ook op gericht om leerlingen verbindingen te laten leggen tussen woorden onderling en tussen betekeniselementen van woorden. Om die onderlinge banden te versterken, is het van groot belang om welbewust en op verschillende manieren met woorden bezig te zijn.

Vanuit het basisonderwijs zijn er verschillende didactische modellen bekend rondom woordenschatdidactiek, zoals *de zesstappenaanpak* van Marzano (samengevat door Joosten & Riemens 2011) en *de Viertakt* van Verhallen (Van den Nulft & Verhallen 2009). Beide modellen lijken op elkaar en beogen hetzelfde: leerlingen komen tot 'diepere betekenis' van aan te leren woorden.

We vatten *de Viertakt* kort samen. Het model bestaat uit vier stappen. Het is van belang dat alle vier de stappen worden doorlopen (zie ook: Van Wanroij 2014):

- *Stap 1 – Voorbewerken*

Woorden worden beter aangeleerd als ze in hun context worden aangeboden. Begin de behandeling van een nieuw woord dus door een context te creëren waarin het aan te leren woord past, door bijvoorbeeld een verhaal te vertellen, een filmfragment te tonen of een gesprek te voeren met leerlingen waarin die context centraal staat.

- *Stap 2 – Semantiseren*

Bij het semantiseren ontstaat de feitelijke vorming, verbreding en verdieping van de nieuwe concepten in de hoofden van de leerlingen. Het is belangrijk dat de docent

hierbij zowel verbale als non-verbale middelen inzet. Het is de bedoeling om tot 'diepere woordkennis' te komen en de nieuwe woorden daarbij ook te koppelen aan woorden die al aanwezig zijn in het mentale lexicon van de leerlingen.

- *Stap 3 – Consolideren*

Woorden blijven na één keer bespreken meestal niet hangen in het langetermijngeheugen van de leerlingen. Herhaling is nodig, met variatie in de verschillende contexten waarin woorden kunnen voorkomen. Dezelfde werkwijzen als bij het semantiseren kunnen hierbij worden ingezet.

- *Stap 4 – Controleren*

Door allerlei vormen van toetsing moet worden vastgesteld in welke mate leerlingen de nieuwe woorden hebben onthouden. Dat kan gebeuren door middel van methodegebonden toetsen, maar ook informeel, door leerlingen ernaar te vragen en op hun woordgebruik te letten.

Een aantal werkvormen die we kunnen inzetten bij 'diepere' woordenschatontwikkeling, zullen we in onze workshop oefenen, zoals *running dictation* (De Coole & Valk 2010). We zullen nabespreken waar we deze opdrachten kunnen plaatsen in *de Viertakt* van Verhallen en hoe ze bijdragen aan conceptuele netwerkopbouw.

4. Praktijkproblemen

Modellen zoals *de Viertakt* van Verhallen hebben sterk bijgedragen aan meer systematisch en verdiepend woordenschatonderwijs. Toch is er ook kritiek: de werkwijze is bijvoorbeeld zo uitgebreid dat er veel te weinig tijd is om alle woorden te behandelen die de leerlingen zouden moeten aanleren (zie o.a. Van Wanroij 2014). Docenten zullen dus moeten kiezen welke woorden 'verdiepend' moeten worden aangeboden. Die selectie is niet eenvoudig. Marzano stelt voor om te kiezen voor school- en vaktaalwoorden. Deze woorden zijn echt relevant voor leerlingen omdat beheersing ervan het sterkst van invloed is op hun schoolsucces (Joosten & Riemens 2011). Op de website van SLO is een schooltaalwoordenlijst te vinden met 180 belangrijke schooltaalwoorden voor de basisvorming (onderbouw voortgezet onderwijs). Deze lijst is te downloaden op http://nederlands.slo.nl/basistaal/taalbeleid/schooltaalwoorden/schooltaalwoordenlijst.

Daarnaast verschuift de aandacht de laatste tijd meer naar het aanleren van strategieën die leerlingen moeten helpen om zelfstandig de nieuwe woorden aan te leren die hun pad kruisen.

Referenties

Bijl-Van Gelder, H. & R. Bots (2016). "Het woordenlerende brein". In: *Van twaalf tot achttien*, jan. 2016, p. 30-33. Online raadpleegbaar op: http://www.cedgroep.nl/~/media/77c92b20079f4fa092992b00840f1d40.ashx.

Brouwer, Tj. (2011). "Woordenschatonderwijs 2.0". In: *Tijdschrift Taal*, 2 (4), p. 14-17.

Deyne, S. de. & G. Storms (2013). 'Nederlands woordassociatieproject Small World of Words'. Online raadpleegbaar op: http://www.smallworldofwords.com/new/visualize/info_nl.html.

Hazenbosch, R. e.a. (2017). "Woorden Werken". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Conferentiebundel eenendertigste conferentie Onderwijs Nederlands.* Gent: Skribis, p. 240-244.

Hirsch, E. D. (2006). *The Knowledge Deficit.* New York: Houghton Mifflin.

Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.

Van Wanroij, T. (2014). "Woordenschat, de viertakt voorbij?". Online raadpleegbaar op: https://www.tonvanwanroij.nl/woordenschat-de-viertakt-voorbij.html.

Ronde 2

Reinhild Vandekerckhove
Universiteit Antwerpen – CLiPS
Contact: reinhild.vandekerckhove@uantwerpen.be

"Hoe erg is da ni da wij chatten op 3m van elkaar??" Standaard en substandaard in het online taalgebruik van Vlaamse adolescenten

1. De basisprincipes van informele online communicatie

Online communicatie heeft een soort schrijftaalrevolutie met zich meegebracht: niet alleen wordt er veel meer geschreven door veel meer mensen, er wordt ook meer interactief en informeel geschreven. Dat laatste heeft het uitzicht van online schrijftaal sterk bepaald. De eigenheid van informele online communicatie kan grosso modo verklaard worden vanuit drie basisprincipes, die we de ongeschreven wetten van het 'chatten'

kunnen noemen (zie o.a. Androutsopoulos 2011).
Het eerste principe sluit aan bij de vaststelling dat chattaal overeenkomsten vertoont met spreektaal en luidt: 'schrijf (in zekere mate) zoals je spreekt'. Door dit spreektaalprincipe vinden heel wat kenmerken uit onze omgangstalige variëteiten hun weg in geschreven online conversaties. Een andere opvallende tendens in online communicatie betreft het streven naar beknoptheid. Het beknoptheids- of economieprincipe vertaalt zich in allerlei vormen van afkorting en verkorting. Het derde principe, tot slot, is het principe van de expressieve compensatie: chatters gebruiken allerlei strategieën om de afwezigheid van niet-verbale communicatie, intonatie en bv. ook stemvolume te compenseren.

De basismaximes bieden een handig kader voor de analyse en categorisering van substandaardtaal in online chat (zie ook Vandekerckhove 2017). Als we de formele schrijftaal als referentiepunt hanteren, komen we tot de vaststelling dat er verschillende dimensies van substandaardtaligheid te onderkennen vallen in informele schriftelijke chatcommunicatie. Naast niet-standaardvormen die hun oorsprong vinden in dialecten, regiolecten en sociolecten, of in de meer algemene informele spreektaal, is er namelijk ook visuele en orthografische niet-standaardtaligheid. In het vervolg van deze bijdrage focussen we op deze oude en nieuwe vormen van substandaardtaal. Maar eerst volgt wat toelichting bij de data die aan de basis liggen van het onderzoek waarover we hier rapporteren.

2. De chatdata

Binnen de onderzoeksgroep CLiPS van de Universiteit Antwerpen werden de afgelopen 10 jaar twee grote chatcorpora aangelegd: het oudste corpus bevat chatconversaties die gevoerd werden tussen 2007 en 2013 door Vlaamse adolescenten uit verschillende regio's, het jongere corpus bevat dan weer online conversaties uit de periode 2015-2016, afkomstig van jongeren uit de provincie Antwerpen. We zien in de tien jaar die beide corpora omvatten een verschuiving in de gebruikte media: de oudere conversaties verliepen via *Netlog*, *MSN* of *Facebook Messenger*, de jongere via *WhatsApp* en *Facebook Messenger*. Beide corpora hebben een aanzienlijke omvang: ze bestaan respectievelijk uit ruim 2 miljoen en 2,5 miljoen 'tokens'. Een token definiëren we als een woord of een andere visuele eenheid (bv. een *smiley*) die door een spatie van een voorafgaand element gescheiden wordt.

3. Oude substandaardtaal: regionale patronen

Met 'oude substandaardtaal' doelen we op spreektaalkenmerken die (vaak al heel lang) deel uitmaken van onze informele omgangstaal, maar tot voor kort zelden hun weg vonden in de schrijftaal. In het online taalgebruik van Vlaamse jongeren zien we het

hele spectrum van dialect tot standaardtaal vertegenwoordigd. Vooral regionale kenmerken met een ruime geografische verspreiding maken een goede kans om geïntegreerd te worden in de chattaal van tieners. Het aanwijzend voornaamwoord *dees* uit de titel van deze bijdrage vormt wat dat betreft een goed voorbeeld. Het gaat hier om een wijdverbreid Brabants-Antwerps dialectkenmerk dat deel uitmaakt van de tussentaal of van de meer algemene omgangstaal van Vlamingen uit die regio. Chattende jongeren zijn lokaliseerbaar op basis van dit soort kenmerken. Dat geldt net zo goed voor uitspraakkenmerken als voor bepaalde grammaticale kenmerken. West-Vlaamse jongeren noteren bv. geregeld *zeggn* of *zegn* i.p.v. 'zeggen', met syllabische <n>, terwijl jongeren uit de centrale regio's frequent voor *zegge* opteren, met n-deletie. En een constructie van het type *dan komtem terug* ('dan komt hij terug') vinden we eveneens in het online taalgebruik van jongeren uit de centrale provincies, maar bv. bijna nooit in dat van adolescenten uit de westelijke periferie. Het corpus 2007-2013 laat toe om dergelijke regionale patronen met concrete data en cijfers te illustreren.

Soms zien we overigens ook nieuwe regiokenmerken opduiken doordat bv. bepaalde jongerentaalkenmerken regiomarkers worden. Mooie voorbeelden leveren de zogenaamde versterkers: zowel voor oudere versterkers als *kei* (bv. 'keigrappig') als voor nieuwere versterkers als *bère* (bv. 'bère grappig') ontwaren we opvallende regionale contrasten. Het is bekend dat versterkers continu aan vernieuwing onderhevig zijn, want nieuwe versterkers werken beter als bekrachtiger dan versterkers die al wat van hun glans verloren zijn. Het mag dan ook niet verwonderen dat het corpus 2015-2016 bepaalde versterkers bevat die in het corpus 2007-2013 nog hoogst ongebruikelijk zijn.

4. Nieuwe substandaardtaal: sociale patronen

Het beknoptheidsprincipe en het principe van de expressieve compensatie leiden tot woordbeelden en grafische representaties die niet beantwoorden aan onze klassieke schrijf- en spellingsnormen of die in elk geval onmiskenbaar afwijken van de formele schrijftaal. Deze nieuwe vormen van substandaardtaal kenmerken de digitale schrijfcultuur (zie: Androutsopoulos 2011; Vandekerckhove 2017). Opvallend is nu dat met name de analyse van het gebruik van expressieve kenmerken heel opvallende en systematische sociale patronen blootlegt. Zowel uit het corpus 2007-2013 als uit het corpus 2015-2016 blijkt namelijk dat jonge adolescenten veel gretiger gebruikmaken van de prototypische expressieve chatkenmerken dan oudere adolescenten en dat meisjes bovendien veel hoger scoren voor deze kenmerken dan jongens. De typische kenmerken van online taalgebruik die vooral het economische principe dienen, blijken dan weer veel minder gevoelig voor sociale variatie. Ze zijn blijkbaar dermate functioneel dat ze bijzonder stabiele markers van het genre geworden zijn. Ook deze patronen zullen geïllustreerd worden met voorbeelden en kwantitatieve data.

5. De impact op het spellingsgedrag in schoolcontext

We sluiten af met een compleet ander perspectief en meer bepaald met een veelgestelde vraag waarachter doorgaans een zekere bezorgdheid schuilgaat: wat is het effect van informele online schrijfgewoontes op de schrijfpraktijk in andere (meer formele) contexten? Ons onderzoek laat niet toe om een allesomvattend antwoord op die vraag te formuleren, aangezien we alleen het spellingsgedrag van jongeren in schoolcontexten onderzocht hebben. Dat is erg beperkend, niet alleen omwille van de aard van de schrijfproducten, maar ook omdat schrijfvaardigheid zoveel meer omvat dan spelvaardigheid. Spelling is bij uitstek een product van taalnormering en daardoor voor veel linguïsten niet het wezen van de taal. Maar aangezien ouders, leerkrachten en andere betrokkenen met name vrezen dat jongeren de 'correcte spelling' verleren door overvloedig chatten en de bijbehorende gewenning aan afwijkende schriftbeelden, beslisten we om precies hun spelgedrag te onderzoeken. We analyseerden de spelfouten in ruim 2500 examens, huistaken en toetsen van Vlaamse leerlingen uit het secundair onderwijs. De foutencategorisering en de cijfergegevens die daarop gebaseerd zijn, laten zien dat de overgrote meerderheid van de gemaakte spelfouten als 'klassieke' spelfouten beschouwd kunnen worden, d.w.z. spelfouten die ook voor het digitale tijdperk gemaakt werden. Slechts 5,5% van de gedetecteerde fouten kon ondubbelzinnig als chattaalinterferentie geïdentificeerd worden. Dat betekent niet dat jongeren weinig spelfouten maken, maar het lijkt er wel op te wijzen dat de meeste leerlingen voldoende registergevoeligheid aan de dag kunnen leggen om informeel online taalgebruik en formeel (al dan niet offline) taalgebruik van elkaar te scheiden.

Referenties

Androutsopoulos, J. (2011). 'Language change and digital media: A review of conceptions and evidence'. In: T. Kristiansen & N. Coupland. *Standard languages and language standards in a changing Europe*. Oslo: Novus, p. 145-161

Vandekerckhove, R. & D. Sandra (2016). "De potentiële impact van informele onlinecommunicatie op de spellingpraktijk van Vlaamse tieners in schoolcontext". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 38 (3), p. 201-234.

Vandekerckhove R. (2017). 'Dees is egt zooo nice! Oude en nieuwe vormen van substandaardtaal in online communicatie'. In: G. De Sutter: *De vele gezichten van het Nederlands in Vlaanderen. Een inleiding tot de variatietaalkunde.* Leuven: Acco, p. 290-310.

Ronde 3

Karel Verhelst (a), Annelies Van Laere (b) & Astrid Wijnands (c)
(a) Virgo Sapiens Instituut, Londerzeel
(b) Virgo Sapiens Instituut, Londerzeel
(c) Radboud Docenten Academie/Hogeschool Utrecht
Contact: Astrid.Wijnands@hu.nl

Gedifferentieerd denken over taalkwesties in de vooreindexamenklassen

1. Inleiding

Niet alle taalvragen kunnen eenduidig beantwoord worden. Er zijn taalkwesties waarvan ook taaladviesdiensten, zoals de diensten van Onze Taal en Taalunieversum, aangeven dat er verschillend over een oplossing gedacht kan worden. In deze adviezen lezen we dan zinsneden als "Het heeft de voorkeur […]", "Wat ons betreft […]", "[…] bij dit soort […] kwesties mag er niet van fouten gesproken worden". Veel leerlingen zullen deze voorzichtige formuleringen niet opmerken en de opvatting over wat correct is overnemen van de dienst. Leerlingen die deze formuleringen wel opmerken, kunnen daaruit afleiden dat alles mag in de taal of raken geïnteresseerd waarom de adviezen zo voorzichtig geformuleerd zijn.

Naslagwerken om met leerlingen naar de achtergronden van deze taaladviezen te kijken, zoals de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (ANS), worden in het onderwijs nauwelijks ingezet (Coppen 2013), terwijl uit een enquête onder docenten blijkt dat zij hier wel een toegevoegde waarde van zien (Van Rijt e.a., te verschijnen; Wijnands 2017). Wat is nu de meerwaarde van het gebruik van referentiegrammatica's zoals de ANS in de klas en hoe kun je didactisch materiaal ontwikkelen, zodat leerlingen met behulp van de ANS zelf een onderbouwde mening kunnen vormen over taalkwesties?

2. Waarom zou je de ANS in de klas willen gebruiken?

De ANS typeert zichzelf als naslagwerk voor mensen die hun eigen taalgebruik of dat van een ander willen toetsen aan een grammaticale beschrijving van het Nederlands (Haeseryn e.a. 1997: 5). Het groot aantal voorbeeldzinnen uit de standaardtaal en uit verschillende variëteiten ('spreektaal naast schrijftaal', 'dialecten', 'sociolecten', 'regiolecten', enz.) geeft een overzicht van de complexiteit van het Nederlands.

Door het gebruik van de terminologie uit de traditionele schoolgrammatica zou de ANS bruikbaar moeten zijn als naslagwerk door leerlingen. Echter, die terminologie is voor hen vaak nog te complex. Daarnaast hebben ze ook een tekort aan algemene grammaticale basisvaardigheden, zoals het herkennen van patronen en het manipuleren van taalvormen (Fontich & García-Folgado 2018; Verhagen 2010) om dit naslagwerk te kunnen hanteren.
Toch is het wenselijk om in het secundair onderwijs aandacht te besteden aan teksten uit een dergelijk naslagwerk. Ten eerste komt het gebruik van de ANS in de klas tegemoet aan de leerplannen in Vlaanderen, waarin voorgeschreven staat dat leerlingen eenvoudige wetenschappelijke teksten moeten leren lezen (VVSKO 2014). Ten tweede is er in Nederland uitgebreid aandacht voor de inzet van creativiteit en nieuwsgierigheid om kennis en vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen (Meesterschapsteams Nederlands 2016; Platform Onderwijs2032 2016). Leerlingen moeten kritische vragen kunnen stellen, moeten kunnen reflecteren op leerprocessen en moeten kennis kunnen opdoen om zich verder te kunnen ontwikkelen. Ze moeten zich ervan bewust worden dat niet elk vraagstuk leidt tot een pasklaar antwoord, maar dat een antwoord op een vraagstuk ook het resultaat kan zijn van een subjectief redeneerproces met verschillende individuele uitkomsten (Camps 2014; Fontich 2014).

Wil je zo'n reflectieve didactische aanpak voor taal hanteren, dan is het van belang om leerlingen te laten redeneren vanuit de perspectieven 'taalnorm', 'taalwerkelijkheid' en 'taalgevoel' (Coppen 2010; Van Rijt & Wijnands 2017). Het huidige, traditionele taalonderwijs is vooral gericht op de taalnorm: wat is goed en wat is fout in taal. Immers, leerlingen moeten het Standaardnederlands foutloos leren gebruiken (Stroop 2016). Echter, door leerlingen ook hun eigen taalgevoel te laten aftasten en de taalwerkelijkheid (de taal om hen heen) te laten bestuderen, kunnen ze erachter komen dat de taalnorm niet overeen hoeft te komen met hun eigen gevoel en met de taalwerkelijkheid. De ontdekking van die spanning vraagt om een onderbouwde, eigen stellingname.
Voor het perspectief 'taalgevoel' zijn de leerlingen op zichzelf aangewezen en op hun klasgenoten (Van Rijt &Wijnands 2017); voor 'de taalnorm' en 'de taalwerkelijkheid' kunnen ze gebruikmaken van eerder genoemde taaladviessites en de ANS.

3. Ontwerpeisen voor didactisch materiaal

Een belangrijke voorwaarde om leerlingen te kunnen laten redeneren over een taalkwestie is dat de taalkwestie geen eenduidig antwoord kent. Anders gezegd: de kwestie moet *ill-structured* zijn (King & Kitchener 1994) om leerlingen de kans te geven en uit te dagen om te redeneren over de kwestie en te laten komen tot een eigen oplossing of stellingname. Een voorbeeld van zo'n niet-welgevormde taalkwestie is het wel of niet aan elkaar schrijven van woorden als *verdergaan* of *verder gaan* of een gramma-

ticaliteitsoordeel over een zin als *Bij Franker aangekomen viel de zwemmer de mensenschare op.*

Elke taalkwestie zullen de leerlingen eerst moeten aftasten: waar gaat het over? Wat weet ik er al van? Vervolgens zullen leerlingen de taalkwestie moeten onderzoeken door deze bijvoorbeeld te vergelijken met andere kwesties of met andere talen, door het in een zin te plaatsen of juist te isoleren, door de woordvolgorde te veranderen, enz. (Coppen 2011). Tot slot moeten leerlingen tot een antwoord komen. Coppen (2012) typeert deze drie stappen van cognitief denken respectievelijk als 'voelen', 'vatten' en 'verwerken'. Binnen deze drie stappen tasten leerlingen vervolgens hun eigen taalgevoel af over de taalkwestie. Daarnaast onderzoeken ze de taalnorm en taalwerkelijkheid met behulp van de eerder genoemde taaladviessites en met de ANS. Ook kunnen ze in een taalcorpus, zoals www.delpher.nl, de taalwerkelijkheid onderzoeken.

Tot slot moet het didactisch materiaal de leerlingen de kans geven om hun eigen reflectief denkvermogen te ontwikkelen. Leerlingen die alleen willen weten wat correct Nederlands is met betrekking tot de taalkwestie, kunnen in navolging van King & Kitchener (1994) gekarakteriseerd worden als 'pre-reflectieve denkers'. Leerlingen die een meer reflectieve denkwijze hebben, zullen begrijpen dat mensen verschillend over een kwestie kunnen denken, maar zulke zogeheten 'quasi-reflectieve denkers' (King & Kitchener 1994) prefereren toch één oplossing. Een reflectieve denker is in staat om een weloverwogen afweging te maken voor een bepaalde analyse van het probleem en kan ook de afwegingen van anderen naar waarde schatten. De ANS zal door een pre-reflectieve denker vooral als prescriptieve bron gebruikt worden en door een quasi-reflectieve denker als een descriptieve bron, waarin wel een passende analyse te vinden is. Een reflectief denker beschouwt de ANS als een van de naslagwerken die helpt om zijn denken te vormen over een probleem (Wijnands 2016).

4. Hoe ziet het ontwikkelde materiaal eruit?

In een docentenontwikkelteam ontwikkelen we in Vlaanderen materiaal om met de ANS te werken aan een taalkwestie in de derde graad van het aso. We hebben de ontwerpeisen gecombineerd, met als resultaat een dambord van opdrachten, waarin leerlingen in kleine groepjes hun cognitief en reflectief denken over taal kunnen ontwikkelen. Elk vakje in het dambord bevat een opdracht die ze, met behulp van de gereedschapskist 'Denken over taal', kunnen uitvoeren. Leerlingen kunnen zelf de route bepalen door het dambord.

In onze presentatie zullen we voorbeeldopdrachten presenteren. Het uiteindelijke materiaal zullen we in klas 5 van het aso uittesten, teneinde te onderzoeken of deze gedifferentieerde manier van werken met de ANS leidt tot een groter reflectief denkvermogen over taal.

Referenties

Camps, A. (2014). 'Metalinguistic activity in language learning'. In: T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (eds.). *Grammar at School. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Brussel: Peter Lang, p. 25-41.

Coppen, P.A. (2010). 'De taal is een rommeltje'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 26-28.

Coppen, P.A. (2011). "Grammatica is een werkwoord". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.

Coppen, P.A. (2012). "Sturen zonder handen". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 207-213.

Coppen, P.A. (2013). "Tegen het leed dat grammatica heet". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXXIV-XXXIX.

Fontich, X. (2014). 'Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction'. In: T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (eds.). *Grammar at School. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Brussel: Peter Lang, p. 255-283.

Fontich, X. & M.J. García-Folgado (2018). "Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. Contribution to a special issue Special issue Working on Grammar at School in L1 Education: Empirical Research across Linguistic Regions". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, p. 1-39.

Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn.

King, P.M. & K.S. Kitchener (1994). *Developing Reflective Judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults.* San Francisco: Jossey-Bas Publishers.

Meesterschapsteams Nederlands (2016). "Manifest Nederlands op School: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat". (2016). In: *Levende Talen Magazine*, 103 (2), p. 38.

Platform Onderwijs2032 (2016). 'Ons onderwijs2032. Eindadvies'. Den Haag: Platform Onderwijs2032.

Stroop, J. (2016). "De leraar Nederlands en z'n spagaat". In: *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkundig onderzoek.* Online raadpleegbaar op:

https://www.neerlandistiek.nl/2016/11/de-leraar-nederlands-en-zn-spagaat/.

Van Rijt, J. & A. Wijnands (2018). "Taalnorm, taalwerkelijkheid en taalgevoel: de casus 'hun hebben'". In: *Levende Talen Magazine*, 104 (7), p. 4-8.

Van Rijt, J., A. Wijnands & P.A. Coppen (te verschijnen). "Dutch Teacher Beliefs on Linguistic Concepts and Reflective Judgement in Grammar Teaching". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*.

Verhagen, A. (2010). 'Taalkundig denken. Denken als een taalkundige'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 20-24.

VVKSO (2014). 'Leerplan secundair onderwijs. Nederlands, derde graad aso-kso-tso'. Brussel: VVKSO (D/2012/7841/0001).

Wijnands, A. (2016). "Dat zoeken we op! Het gebruik van de ANS bij grammatica". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Dertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Drongen: Skribis-Nevelland Graphics, p. 348-354.

Wijnands, A. (2017). 'The use of Reference Grammars in secondary education'. Presentatie gegeven op *ARLE2017*, PhD preconference (14 juli 2017).

Ronde 4

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

Zipfiles en metaforen. Het vergroten van taalbewustzijn in de les

"As you are reading these words, you are taking part in one of the wonders of the natural world." (Steven Pinker)

Taal is een wonderlijk fenomeen. Door de eeuwen heen gebruiken mensen dag in dag uit taal om met elkaar te praten, te lachen, te discussiëren, om de liefde te verklaren, om een opiniestuk te schrijven, om elkaar te leren kennen en te begrijpen, enz. Taal en communicatie gaan hand in hand, maar taal is meer dan een set van communicatieve vaardigheden. Taal hangt samen met 'identiteit', 'macht', 'cultuur' en 'creativiteit'. Taal is geen statisch gegeven, maar verandert met de gebruikers mee. Je zou kun-

nen zeggen dat taal 'het smeermiddel' is van de maatschappij. Wat een leerling na school ook gaat doen, inzicht in de werking van dit smeermiddel, in de mooie en grappige, maar ook in de manipulatieve en gecompliceerde kanten van taal, lijkt essentieel om als volwaardig burger in de samenleving te kunnen functioneren.

Jammer genoeg worden taalvakken door leerlingen vaak afgeschreven als saai of als vakken waar je nu eenmaal eindexamen in moet doen. In het dagelijkse leven lijken kinderen taal echter wel degelijk interessant te vinden. Ze maken bijvoorbeeld graag woordgrapjes, gebruiken hun eigen *slang*-taal of doen verschillende accenten na. In het onderwijs ligt de nadruk vooral op leren communiceren: de vier vaardigheden. Veel interessanter is het om, aan de hand van taalwetenschappelijke onderwerpen, onderwijs te ontwikkelen dat past binnen de eigen schoolpraktijk.

Welke talige interesses leven er onder onze leerlingen? Hoe zou je de meertalige achtergrond van een klas goed kunnen benutten? Welke taalspecifieke onderwerpen zijn de moeite waard om leerlingen mee in aanraking te brengen? Welke taaloverstijgende onderwerpen zou je met andere taalsecties kunnen uitwerken? Het zijn voorbeelden van vragen waarop het afgelopen jaar binnen de Professionele Leergemeenschap (hierna: PLG) '*Leerling*-taalbewustzijn' (VU Amsterdam) het antwoord werd gezocht, in samenwerking met andere taaldocenten. Het doel was om leerlingen verwondering over taal en taalgevoel bij te brengen, en om hen uit te dagen om creatief en kritisch naar taal te kijken. Kortom: om ze taalbewuster te maken. Deelnemers aan de PLG '*Leerling*-taalbewustzijn' waren docenten Nederlands, Engels, Frans, Duits en andere moderne vreemde talen die onderwijs geven aan verschillende niveaus en leerjaren. In acht sessies werden de docenten eerst uitgedaagd om voor specifieke, taalwetenschappelijke onderwerpen (door de groep gekozen) passende les(onderdelen) te ontwerpen. Vervolgens richtten docenten zich in kleinere groepen of individueel op een eigen ontwikkelvraag en op een bijpassende uitwerking voor hun eigen school. Binnen elk plan staat naast de inhoud ook de rol van de deelnemende docenten centraal. Ze staan er met een onderzoekende blik bij stil welk effect ze sorteren met hun ontwikkeling, bij zichzelf en bij hun leerlingen.

Tijdens deze HSN-conferentie bespreken we één van de onderwerpen die het afgelopen jaar aan de orde kwam in de PLG '*Leerling*-taalbewustzijn', namelijk 'metaforen'. Zonder het altijd te beseffen, worden we omringd door metaforen. Ook in het onderwijs. We gebruiken het woord 'metafoor' hier in brede zin, dus als elke vorm van beeldspraak waarin sprake is van overeenkomst.
Er is vrijwel geen onderdeel van de taal dat leerlingen moeten gebruiken, begrijpen of leren waarin geen metaforen voorkomen. "Ralph Hamers is eredivisie, maar werd Jupiler League betaald", kopte een landelijk dagblad. "Het inzicht was vers, het dampte nog", schreef Griet Op de Beek in *Gezien de feiten*, het Boekenweekgeschenk 2018. En Astrid Holleeder zei over haar broer Willem: "Als je een hele lieve hond hebt die kinderen bijt, zul je die kinderen moeten beschermen".

Metaforen kunnen helpen bij het leren van woorden en uitdrukkingen, bij het herkennen van patronen in (geschreven en gesproken) teksten, bij het bieden van inzicht in de manier waarop we denken en in hoe we andere mensen kunnen beïnvloeden – of door hen beïnvloed worden. Redenen genoeg dus om stil te staan bij de mogelijkheden om metaforen aan de orde te stellen in de les. In de PLG besteedden we aandacht aan drie benaderingswijzen:

1. *Patronen in taal* – hoe zien metaforen eruit en hoe worden ze gebruikt?
2. *Metafoor en cognitie* – wat gebeurt er als we metaforen verwerken?
3. *Metafoor en herkomst* – waar komen uitdrukkingen vandaan?

In de workshop op de HSN zal het accent op de tweede benaderingswijze liggen. Aan de hand van concrete voorbeelden en oefeningen verkennen we de mogelijkheden om leerlingen bewust te maken van het feit dat ze omringd worden door metaforen. Aan het eind van de workshop zijn deelnemers zich ervan bewust dat het belangrijk is – en ook heel leuk en interessant – om tijdens de lessen Nederlands aandacht te besteden aan metaforen, omdat leerlingen daardoor beter voorbereid worden op het lezen van teksten, gemotiveerd worden om over taal na te denken en de maatschappelijke relevantie van metaforen in gaan zien.

Ronde 5

Sigo Hoekstra (a), Jolieke Piët (b) & Anneke Wurth (c)
(a) OSG Piter Jelles, Leeuwarden
(b) Revius Lyceum, Doorn
(c) Universiteit Leiden
Contact: SHoekstra@pj.nl
j.piet@reviusdoorn.nl

Goed gebekt: gemotiveerd en zichtbaar leren spreken in de lespraktijk

1. Inleiding

"Je houdt een presentatie van … minuten over …". Hoe vaak horen leerlingen dat wel niet per jaar? En wij, van Nederlands, leren hen dan wel wat presenteren is. Doen we dat? Wat komt er allemaal kijken bij een goede presentatie? Hoe kun je leerlingen bewust maken van zaken zoals 'houding', 'stemgebruik' en 'woordkeus'? En hoe kun je leerlingen elkaar daarin op een goede wijze (mede) feedback laten geven? Een groep

docenten Nederlands boog zich het afgelopen jaar over deze vragen in een docenten-ontwikkelteam (DOT), onder begeleiding van Anneke Wurth, die onderzoek doet naar (*peer*-)feedback bij spreekvaardigheidsonderwijs en docentenopleider is aan de Universiteit van Leiden. De opbrengst van de DOT is een lessenserie die we samen ontworpen hebben op basis van inzichten van diverse onderzoekers.

2. Een tocht langs diverse experts: wat komt er allemaal kijken bij een goede presentatie?

Ons docententeam dacht in de basis positief over het spreekpotentieel van onze bovenbouwleerlingen. Maar hoe stond het er écht voor met onze leerlingen? En welke elementen in de lessen Nederlands zorgen voor zichtbare groei van de spreekvaardigheid? Tijdens de DOT stonden deze vragen centraal in de gesprekken die we hadden met verschillende (wetenschappelijke) experts, met als doel om werkzame bestanddelen te verzamelen voor de lessenserie spreekvaardigheid die we wilden ontwerpen.

Onze eigen leerlingen waren onze eerste te raadplegen 'experts', aangezien zij vanaf de basisschool al ervaring hebben opgedaan met spreken voor de klas en we het te ontwerpen onderwijs op onze leerlingen wilden afstemmen. Ondersteund vanuit het onderzoek vroegen we de leerlingen naar hun ervaringen met spreekvaardigheid en naar hun wensen ten aanzien van de lessen spreekvaardigheid. In het oog springend waren de behoefte van leerlingen aan veiligheid, het leren van goede voorbeelden en het leren van de docent. Of zij ook van elkaar wilden leren, wisselde. Dat leek samen te hangen met het klassenklimaat. In groepen waar meer leerlingen zich op hun plek voelden, was men enthousiaster over leren van elkaar. Deze gegevens namen we in elk geval mee voor onze lessenserie.

Ons gesprek met Else van Nieuwkerk (Stichting Nederlands Debat Instituut) leverde ons een aantal startoefeningen voor de spreekvaardigheidsles op. Deze oefeningen dragen ertoe bij dat elke leerling in staat is om op een laagdrempelige wijze te participeren in de spreekvaardigheidsles. Daarbij gaf Van Nieuwkerk ons het inzicht dat het voor het spreekleerproces van belang is om zo nu en dan *on-the-spot*-feedback te geven aan leerlingen, tijdens de spreekoefeningen dus. De leerlingen zijn op die manier in staat om ter plekke het spreekgedrag aan te passen. Dat zorgt voor een leer- en succeservaring ineen. Zo groeit niet alleen de spreekcompetentie, maar ook het zelfvertrouwen van leerlingen. Dat betekent dat oefenen in ieder geval (ook) in de les moet plaatsvinden. In onze lessen was dat nog geen gemeengoed.

Martijn Wackers (TU Delft/Universiteit Leiden) vertelde ons over zijn werk als presentatietrainer in Delft en over zijn onderzoek naar retentietechnieken in Leiden. We hadden inzage in de in Delft gebruikte spreekvaardigheids*rubric* en zagen veel overeenkomsten met de *rubrics* die we gebruiken in onze lessen Nederlands. In de *rubric*

stonden criteria die te maken hebben met 'houding', 'stemgebruik', 'structuur' en 'kwaliteit van de inhoud'. Ook gaf Wackers adviezen over hoe een spreker ervoor kan zorgen dat zijn presentatie goed te onthouden is. Voorafgaand aan ons gesprek met hem hadden we zijn bijdrage aan de Universiteit van Nederland hierover al gezien (https://universiteitvannederland.nl/college/hoe-vertel-jij-een-onvergetelijk-verhaal). Naast heel wat concrete spreekadviezen leverde de nabespreking ons het inzicht op dat dergelijke bronnen ook heel leerzaam zijn voor onze leerlingen.

Leerlingen (en in onze beleving ook collega's) leggen vaak veel nadruk op de structuur. Ook in lesmethodes wordt voornamelijk gehamerd op een heldere opbouw. Deze nadruk vinden we niet terecht. De grote speeches uit de geschiedenis onderscheiden zich juist door een afgewogen mix van logos, ethos en pathos. Taalverzorging en woordkeus worden juist zelden genoemd. Maar de manier waarop je iets zegt, kan poorten openen of deuren sluiten. Maarten van Leeuwen (Universiteit Leiden) deed onderzoek naar stijlfiguren in het taalgebruik van politici (Van Leeuwen 2015). De gebundelde voorbeelden van Wilders en Pechtold lieten de impact van goedgekozen woorden nog eens zien. We besloten dat ook de kracht van stijlfiguren een onderdeel van onze lessenserie moest worden.

We onderzochten niet alleen welke onderdelen aandacht moesten krijgen in onze lessenserie, maar ook hoe we (*peer*)feedback een rol konden laten spelen. We bespraken onder meer het werk van Sadler (1989) en van Black & William (2009), het feedbackmodel van Hattie & Timperley (2007) en de publicaties van Voerman e.a. (2012; 2016). We namen de feedbackdefinitie van Voerman e.a. (2012) als uitgangspunt: "feedback is informatie met betrekking tot een (groeiende) prestatie of een (groeiend) begrip van een lerende / een leerling met als doel het leren te stimuleren". Alle inzichten uit onze gesprekken namen we mee naar de ontwerptafel. Een belangrijk inzicht was dat bij de ontwikkeling van vaardigheden een combinatie van zelfevaluatie, *peer*-feedback en docentenfeedback zeer ondersteunend kan werken. Een heldere lijst opstellen met spreekcriteria waar de leerlingen reeds bekend mee zijn gemaakt, helpt hierbij. Ook helpt het als leerlingen zelf kunnen aangeven op welke punten ze feedback willen krijgen en als ze in kleinere, veilige groepjes het spreken en feedback geven en ontvangen kunnen oefenen (formatief leren dus), alvorens ze worden gevraagd om zich te wagen aan de grotere taak van het spreken voor (een groter) publiek.

In de hoger genoemde enquête gaven sommige leerlingen aan dat ze negatieve ervaringen hadden opgedaan met feedback op hun spreken of met spreken voor een publiek. Deze kennis zorgde ervoor dat we de leerlingen vooraf zouden gaan instrueren op het geven van constructieve feedback en op hoe je kunt profiteren van de ontvangen feedback. Anneke Wurth deelde met ons een door haar ontworpen werkvorm en ontwikkeld feedbackformulier, gebaseerd op de besproken onderzoeken. In onze spreekvaardigheidslessen wilden we de genoemde elementen integreren en in (een licht aangepaste vorm) aan de slag gaan met de werkvorm en het feedbackformulier.

Tot slot menen we dat het zinvol is om leerlingen zelf, inductief, een lijst van spreekcriteria te laten aanleggen en deze ook te laten aanvullen aan het eind van elke les. Ons start- en eindpunt van elke les werd daarom ook de criterialijst. In de lessen kwam aandacht voor de verschillende onderdelen: 'stemgebruik', 'houding', 'structuur', 'argumentatie', 'woordkeus' en 'stijlfiguren'. Elk onderdeel werd voorzien van voorbeelden van mooie speeches en oefeningen waarbij elke leerling uitgenodigd om wordt te spreken. Eerst in kleine, veilige groepjes en vervolgens toewerkend naar een eindpresentatie voor publiek, waarin elke leerling eigen spreektijd heeft.

3. Besluit

In de ontwerpfase bogen we ons over 'het hoe'. Het ontwerpproces heeft een lessenserie opgeleverd die geheel of gedeeltelijk kan worden gegeven. We hebben geprobeerd om differentiatiemogelijkheden op niveau (de serie is bedoeld voor 4de, 5de en 6de klassen havo en vwo) aan te brengen door bijvoorbeeld verschillende videovoorbeelden te verzamelen en een leerdoelenlijst te maken waaruit gekozen kan worden.

De lessenserie presenteren we u op de HSN-conferentie. We gaan daarbij graag met u in gesprek over onze ervaringen in onze lespraktijk en staan ook graag stil bij uw vragen over onze lessen en bij de wensen die u nog heeft op het gebied van spreekvaardigheid. Uw wensen en ideeën zijn namelijk interessant voor ons en ook voor het tweede DOT dat inmiddels is gestart. Dit DOT bouwt voort op waar we gebleven zijn. Denkt u met ons mee?

Referenties

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

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

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

Van Leeuwen, M. (2015). "Taalkundig-stilistische analyse: de casus Wilders/Pechtold". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37 (1), p. 33-78.

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 mid-*

delbare scholen in de regio Utrecht. Utrecht: Afdeling Educatie en Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht, p. 117-128.

Wackers, M. (2016). "Hoe vertel jij een onvergetelijk verhaal?". Online raadpleegbaar op: https://universiteitvannederland.nl/college/hoe-vertel-jij-een-onvergetelijk-verhaal.

Ronde 6

Vicky Aerts & Ria Van der Mueren
Contact: vickyaerts@hotmail.com
riavandermueren@gmail.com

Moven in taal – Taalvariatie in de eerste graad

1. Een communicatieve uitdaging

Leren gebeurt vaak door zelf dingen te ervaren en door keuzes te mogen maken om met smaak en motivatie in beweging te komen. Een leerling die een uitdaging aangaat, voelt zich geprikkeld om daarnaar toe te werken en wil daarbij stap voor stap eigen talenten inzetten om het doel te bereiken. Het is aan de leraar om, als aanmoedigende coach aan de zijlijn, alle *tools* aan te reiken om samen met hem de communicatieve uitdaging tot een goed einde te brengen.

2. Uitgangspunt

De lessenreeks die in deze tekst wordt beschreven, start met een beeld en laat leerlingen erover nadenken met behulp van vragen die de leerlingen tot het communicatieschema brengen. Want efficiënt communiceren houdt in dat je rekening houdt met verschillende elementen uit het communicatiemodel.

- Welke bekende *move* zie je op de foto?
- In welke situatie zou jij deze beweging kunnen maken?
- Wat betekent het werkwoord *moven*?
- Uit welke taal is dit werkwoord afkomstig?
- …

3. Didactische werkvormen en differentiatie

Wie aandacht besteedt aan de verschillende werkvormen van de les, boekt een beter resultaat en zorgt er vaak voor dat leerlingen niet afhaken tijdens de les. In de lessenreeks is de mogelijkheid tot differentiatie voorzien. De keuze om in groepen te werken zorgt ervoor dat leerlingen op een aangename manier van elkaar leren.

3.1 Duowerk

De leerlingen onderzoeken de taalkrant en duiden 'zender', 'ontvanger', 'boodschap', enz. aan. In de voorbeeldkrant staan verschillende taalvariëteiten.

3.2 Rubriceren/classificeren

Zo snel mogelijk rubriceren de leerlingen de woorden. Ze schrijven boven de gerubriceerde woorden een bepaalde categorie of rubriek.

LMG, VAR, *newsfeed*, internationeel, barista, Bug, *Seasonal Gold*, *Fortnite*, macaron, *neon skin*, *foodista*, redactie, granola, *slushy*, krant, enz.

Rubriek	Woorden
nieuwsbericht	VAR, *newsfeed*, internationeel, redactie, krant
game	*Bug*, LMG, *Seasonal Gold*, *Fortnite*, *neon skin*
culinair/voeding	barista, *foodista*, macaron, granola, *slushy*

3.3 Memory

Laat de leerlingen op zoek gaan naar de betekenis van het woord van de week (zie: https://www.taaltelefoon.be/woorden-van-de-week).

	haarhangen	Tijdens de Gentse Feesten brengen twee Finse vrouwen de opzienbarende oude circusact van het *haarhangen* weer tot leven: hangend aan hun eigen haar halen ze allerlei acrobatische kunsten uit. *Haarhangers* vlechten hun haar eerst secuur om een ijzeren ring en worden vervolgens omhoog getakeld om hun act uit te voeren. Helemaal pijnloos is dat niet, maar haar is veel sterker dan het lijkt.

3.4 Gerubriceerde woorden in de teksten

Elke groep kiest een rubriek en zoekt in de tekst de woorden op. Bijbehorende vragen leren hen dat bepaalde vakgebieden minder gekende woorden bevatten. We spreken hier van vakjargon.

3.5 Nieuwsbericht

Laat leerlingen twee nieuwsberichten met elkaar vergelijken en de verschillen tussen beide noteren. Na een gesprek a.d.h.v. vragen komen leerlingen tot het besluit dat er verschillende taalvariëteiten bestaan.

4. Wat kun je en heb je geleerd?

Na elke oefening volgt een vastzetten van de leerstof. Die inductieve werkwijze geeft leerlingen de kans om zelf tot besluit te komen i.v.m. taalvariëteit. Leerlingen herkennen, onderzoeken, begrijpen, leiden af en besluiten om bij de volgende en laatste stap de leerstof toe te passen.

1. *Taalvariatie* is het verschil in *taalgebruik* binnen een *taalgebied*, zoals Zeeuws, Limburgs, wielertaal, straattaal en sms-taal.
2. *Dialect* of *streektaal* is een variëteit van het Nederlands die alleen in een bepaalde streek gesproken wordt.
3. *Omgangstaal* is de gemoedelijke taal die mensen met elkaar spreken, waarbij ze losjes omgaan met de regels van de Standaardtaal. De dagelijkse spreektaal.
4. *Standaardnederlands (SN)* is het Nederlands dat wordt onderwezen op scholen en dat wordt gebruikt door de overheid en de media.
5. *Tussentaal* is de benaming voor de informele spreektaal in Nederlandstalig België die geen dialect is, maar ook geen Standaardnederlands.

5. *Move* jij mee?

Op het einde van de lessenreeks wordt de leerling uitgedaagd om wat hij geleerd heeft in een nieuwe communicatieve opdracht te verwerken. De taak wordt opgebouwd a.d.h.v. een OVUR-schema. De leerling oriënteert zich op de taak, zet doelgerichte stappen, houdt de eigen vooruitgang in het oog en last tussentijdse evaluatiemomenten in. De leerling stuurt het eigen leerproces. Het coöperatief werken zorgt eveneens voor een positieve motivatie. Ook hier kan de leerling kiezen: wil je wat je leerde uitwerken in een schrijf- of spreekopdracht? Bovendien is het belangrijk dat leerlingen bij het reflecteren een 'werkpuntje' noteren. Op welke manier kan de leerling ervoor zorgen dat zijn taalvaardigheid verbetert?

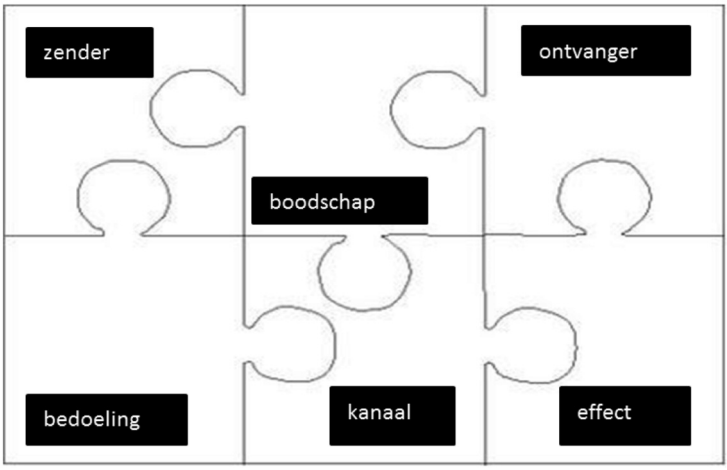
***Move* jij mee?**	***Communicatieve opdracht***

Communicatieschema – opbouw journaal – taalvariëteiten – formeel/informeel

Duik als journalist in de wondere wereld van taal en ga op zoek naar weetjes, nieuwtjes en tips. Presenteer een volledig taaljournaal voor je klasgenoten en leraar.

OVUR

1. Werk in groepen van vijf. Vul voor deze communicatieve opdracht het communicatieschema in.



OVUR

2. Ga op zoek naar nieuws voor de volgende rubrieken. Elk groepslid neemt één rubriek voor zijn rekening. Denk bij de uitwerking aan het beantwoorden van de belangrijkste w-vragen.

   - Woord van de week — Bedenk een eigen 'woord van de week', schrijf de betekenis uit in een kort tekstje en zoek een geschikte foto.
   - Weg met dat woord — Welk woord zou jij willen verbannen uit onze taal? Noteer in een kort tekstje waarom je dat woord wilt verbannen.

- OMG — Ga op zoek naar een veel voorkomend probleem in onze taal (bv. verschil tussen *jou/jouw*) en leg aan de hand van twee duidelijke voorbeelden het goede taalgebruik uit.
- Wik je woorden — Ga op zoek naar één of enkele zinnen die je op een andere manier zult verwoorden bij een verschillend publiek.
- ID van het woord — Kies een woord waarvan je de herkomst gaat opzoeken. Noteer in een kort tekstje waar het woord vandaan komt.

3. Bouw met de gevonden informatie nu een volledig taaljournaal.

TAALJOURNAAL
• Hoe begroet je de luisteraars? • In welke volgorde ga je de info brengen? Welke rubriek komt eerst aan bod? Wat komt daarna? • Hoe maak je de overgang van de ene rubriek naar de andere? Wie praat de rubrieken aan elkaar? • Zorg voor een gepast slot. Hier kun je de belangrijkste items nog even kort herhalen. • Kies de gepaste taalvariëteit voor de taalsituaties. • Verdeel de taken en geef positieve feedback. • Zorg dat iedereen ongeveer evenveel aan het woord komt. • Oefen het journaal een aantal keer in. Gebruik als geheugensteuntje een briefje met enkele sleutelwoorden.

OV<u>U</u>R

Tijd voor het taaljournaal!

OVU<u>R</u>

In orde?	**Op weg naar succes**	jezelf	een klasgenoot
	De informatie die je brengt, past in een taaljournaal.	HG G V OV	HG G V OV
	Je werkt de rubriek voldoende uit a.d.h.v. de w-vragen.	HG G V OV	HG G V OV
	Je taaljournaal bevat een begroeting en een slot.	HG G V OV	HG G V OV

	Je presenteert het taaljournaal op een vlotte, ludieke manier.	HG G V OV	HG G V OV
	Je kiest de gepaste taalvariëteit voor deze communicatieve situatie.	HG G V OV	HG G V OV
Werkpuntje:			

6. Tot slot

Laten we leerlingen nieuwsgierig maken naar taalverschijnselen en hen motiveren om hun taalcompetentie verder te ontwikkelen.

Ronde 7

Donna van der Hulst (a), Josje Melis (b), Liesbeth Stolk-Pronk (c) & Peter-Arno Coppen (d)
(a) Rodenborch College, Rosmalen
(b) Stedelijk College Oude Bossche Baan, Eindhoven
(c) Ichthus College, Veenendaal
(d) Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: d.v.d.hulst@rodenborch.nl
josjemelis@hotmail.com

Grammaticaspelletjes

1. Inleiding

Het is geen nieuws dat leerlingen grammaticaoefeningen vaak saai en moeilijk vinden. Zelfs activerende werkvormen, zoals in De Bruyn e.a. (2016), die wel een stuk beter gewaardeerd worden dan traditionele werkvormen, zijn voor sommige leerlingen (bijvoorbeeld leerlingen met een andere taalachtergrond in de eerste jaren van het vmbo) te moeilijk of te abstract. Voor die leerlingen, en eigenlijk ook voor leerlingen in het algemeen, hebben we in 2017-2018, in een docentontwikkelteam (DOT), een aantal spelvormen ontwikkeld, waarmee leerlingen op een speelse wijze in aanraking komen met grammaticale concepten. Voor de leerlingen op de lagere niveaus is het bezig zijn met en het reflecteren op taalvormen al een belangrijk doel op zichzelf, en voor leerlingen op een hoger niveau kan een spelvorm ook een aanleiding zijn om te reflecte-

ren op de achterliggende concepten. Onze spelletjes onderscheiden zich doordat ze onderbouwd zijn met taalkundige concepten.

2. *Gaming* in het grammaticaonderwijs

Het inzetten van spelvormen in educatieve contexten gebeurt vaak met als eerste doelstelling het verhogen van de motivatie, de betrokkenheid en de activiteit van leerlingen. Positieve effecten worden ook over het algemeen op deze gebieden gerapporteerd. Voor de ontwikkeling van cognitieve of hogere-orde-vaardigheden zijn de effecten minder duidelijk (Qian & Clark 2016). Hainey e.a. (2016) merken op dat meer onderzoek noodzakelijk is om hier betrouwbare uitspraken over te kunnen doen.

In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen *gamification* en *serious gaming* (Karagiorgias & Niemann 2017). Bij *gamification* wordt er alleen een spelvorm gebruikt om traditionele werkvormen anders te organiseren, bijvoorbeeld een ganzenbord waarbij achter sommige vakjes meerkeuzevragen zitten. Bij *serious gaming* daarentegen (ook wel *game based learning* genoemd) is het leren geïntegreerd in de spelvorm zelf. Dat is bijvoorbeeld het geval bij *simulation games*, waarbij de activiteiten in het spel zelf de leeractiviteiten zijn.

Spelvormen in het taalonderwijs (voor een overzicht, zie: Tuan & Doan 2010) hebben vaak betrekking op het verwerven van woordenschat of van communicatieve vaardigheden. In het grammaticaonderwijs is meestal sprake van *gamification* (voor voorbeelden, zie: Coppen 2018; Hadfield 2003): spelvormen hebben dan voornamelijk een motivationele functie en de echte leeractiviteiten bestaan uit het beantwoorden van traditionele vragen, het invullen van woordvormen, het benoemen van woordsoorten of zinsdelen of het opsporen van fouten.

Populair in de Nederlandse *Facebook*groep 'Leraar Nederlands' (en in feite al ooit bedacht door Van Ginneken in 1917) zijn speelse werkvormen waarbij leerlingen zinsbetekenissen visualiseren door het uitbeelden van betekenisrollen ('doen', 'ontvangen', 'ondergaan'). Door de betekenisrollen te verbinden aan grammaticale functies ('het onderwerp doet iets', 'het meewerkend voorwerp ontvangt iets' en 'het lijdend voorwerp ondergaat iets') wordt het ontleden verlevendigd. Anderzijds kan deze werkwijze ook verwarring opleveren, omdat betekenisrollen niet een-op-een kunnen worden gelijkgesteld aan grammaticale functies: in de lijdende vorm (*hij wordt gekust*) en bij sommige werkwoorden (*zij krijgt een pakketje*) is het onderwerp juist niet degene die iets doet, maar degene die iets ontvangt. Deze werkvormen zijn doorgaans niet gebaseerd op de taalkundige concepten, maar op de gangbare ezelsbruggetjes (zoals *wie of wat + pv + onderwerp + gezegde?*).

3. Nieuwe spelvormen voor grammatica

In onze DOT hebben we gewerkt aan drie vormen van grammaticaspelletjes. Allereerst hebben we geprobeerd om de bestaande populaire visualisatiewerkvormen te verrijken en taalkundig beter te onderbouwen door ze te baseren op linguïstische concepten (zoals aanbevolen door Van Rijt & Coppen 2017 en Van Rijt et. al 2018). Dat hebben we gecombineerd met een spelvorm waarbij leerlingen opdrachten krijgen om zinnen te visualiseren en punten kunnen scoren naarmate ze hier beter in slagen. Doordat leerlingen worden gestimuleerd om hierin samen te werken, is het waarschijnlijk dat zij komen tot een gezamenlijke, constructivistische reflectie op de relevante, linguïstische concepten.

Ten tweede hebben we geprobeerd om spelletjes te ontwikkelen rond het principe van het *sentence combining* (het combineren van talige elementen tot grammaticale volzinnen, al dan niet met metalinguïstische reflectie), waarvan de effectiviteit in de literatuur herhaaldelijk is aangetoond (zie bijvoorbeeld: Lee & Lee 2017; Saddler & Graham 2005; Telesca 2015). In een variant op het bekende spelletje *Memory*, en in een uitgebreider kaartspel met varianten geïnspireerd op *pokeren, Boggle* en *jokeren*, moeten spelers op allerlei manieren zinnen bouwen of onthouden. We hebben er nadrukkelijk voor gekozen om het eenvoudig te houden (eenvoudiger dan bijvoorbeeld het *NT2-kaartspel* waarin deelnemers allerlei abstracte grammaticale termen moeten toepassen – zie: Taalinoost 2017), voor een zo laag mogelijke drempel.

3.1 Visualisatiespelletjes

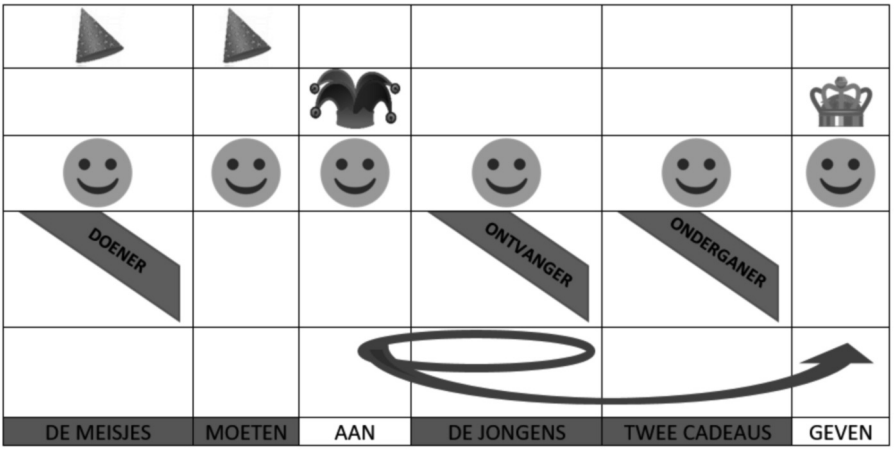
Voor het visualiseren van zinnen hebben we een spelvorm ontwikkeld waarbij leerlingen de zinsdelen van een zin in de juiste volgorde moeten uitbeelden en waarbij ze gebruik moeten of kunnen maken van verschillende soorten attributen:

- *sjerpen,* met daarop semantische rollen (zoals 'doener', 'ontvanger', 'onderganer' en eventueel 'ervaarder' of specifiekere semantische rollen);
- *feestmutsen,* om congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm uit te beelden;
- *kroontjes,* om het hoofdwerkwoord (en eventueel het voorzetsel) te markeren dat de betekenisrollen uitdeelt;
- *linten*, om zinsdelen via een voorzetsel aan andere zinsdelen te verbinden;
- *narrenmutsen,* voor betekenisloze voorzetsels.

Het idee is dat voor elk grammaticaal concept een beeldelement bedacht wordt dat aan de visualisatie kan worden toegevoegd. Er kan worden begonnen met alleen sjerpen, feestmutsen en kroontjes, en de andere elementen kunnen later worden toegevoegd.

Leerlingen werken samen in groepjes en komen zo tot een gezamenlijke reflectie op betekenisrollen. Doordat bijvoorbeeld het concept 'congruentie' apart wordt uitgebeeld met feestmutsen, naast het uitdelen van betekenisrollen met het kroontje, kan het inzicht ontstaan dat het twee verschillende concepten zijn: een werkwoord kan zowel een kroontje als een feestmuts op hebben, maar het hoeft niet. De persoonsvorm draagt de feestmuts, het kernwerkwoord het kroontje.

In Figuur 1 staat een schematisch voorbeeld van een ingewikkelde uitbeelding (in het echt moeten leerlingen het zelf uitbeelden, en daar een foto van maken).



Figuur 1 – Schematisch voorbeeld visualisatie.

Het onderwerp en de persoonsvorm (*de meisjes moeten*) dragen de feestmutsen: dat beeldt de congruentie uit. Het hoofdwerkwoord (*eten*) draagt het kroontje en deelt de sjerpen uit (eventueel kan dat uitdelen ook in de spelvorm geïntegreerd worden). Bij *geven* horen 'een doener', 'een ontvanger' en 'een onderganer'. Het voorzetsel *aan* draagt de narrenmuts, want het deelt geen eigen sjerp uit. Het verbindt alleen het zinsdeel *de jongens* aan het werkwoord *geven.*

3.2 Kaartspelletjes: Woordmemory

Het eerste kaartspelletje dat we bedachten, is een variant op het bekende spelletje *Memory*, waarbij spelers steeds twee kaartjes moeten omkeren die al dan niet bij elkaar passen. We ontwikkelden een variant waarbij de kaartjes bestaan uit 12 kaartjes met een transitief werkwoord, de helft enkelvoud (*ruikt*) en de helft meervoud (*ruiken*), en 24 kaartjes met een dier, ook de helft enkelvoud (*een slang*) en de helft meervoud (*muizen*). De spelers draaien om beurten drie kaartjes om, en als er een zinnetje van

gemaakt kan worden (*een slang ruikt muizen*) mag de speler die aan de beurt is de kaartjes hebben. Anders worden de kaartjes weer omgekeerd.

Dit is een heel eenvoudig spelletje dat echter wel het principe van de tweeplaatsigheid en de congruentie voelbaar maakt: niet alles past bij elkaar en het werkwoord selecteert twee zinsdelen. Dat het spelletje vaak net niet helemaal uitkomt, biedt ook op een abstracter niveau aanknopingspunten voor reflectie (Hoe komt het dat het nu niet uitkomt?). Je wordt beter in het spel als je niet de woorden onthoudt, maar de grammaticale eigenschappen.

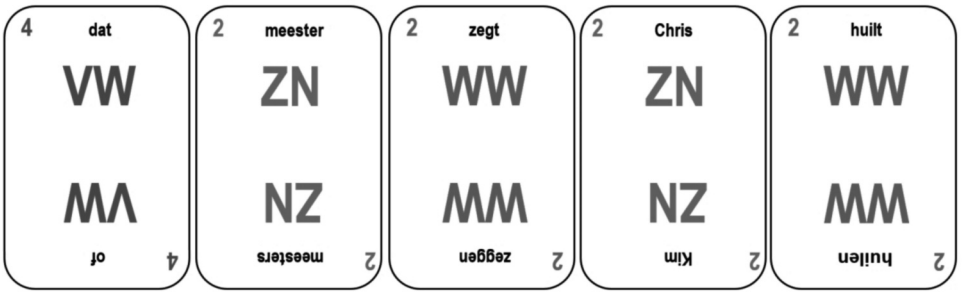
Van *WoordMemory* hebben we ook een online versie gemaakt, die als *app* gespeeld kan worden.

3.3 Kaartspelletjes: Woordpoker

Een rijkere bron van combinatiemogelijkheden hebben we gezocht in de ontwikkeling van een uitgebreider kaartspel (vergelijkbaar met de omvang van een regulier kaartspel), waarin elke kaart verschillende typen informatie bevat:

- In het midden van de kaart staat een woordsoort. We onderscheiden:
  - ZN voor 'zelfstandig naamwoord';
  - WW voor 'zelfstandig werkwoord';
  - BN voor 'bijvoeglijk naamwoord';
  - VL voor 'voornaamwoord/lidwoord' (het lidwoord en het voornaamwoord gelden in de moderne taalkunde beide als *determiner*)
  - VZ voor 'voorzetsel';
  - VW voor 'voegwoord';
  - JO voor joker.
- Aan de bovenkant staat een woord dat gebruikt kan worden bij het vormen van een zin.
- Kaarten kunnen, net als gewone speelkaarten, gedraaid worden. Onze kaarten bevatten twee verschillende woorden die bij het draaien bovenaan komen. Bij werkwoorden en zelfstandige naamwoorden zijn dat altijd de enkelvoudige en de meervoudige variant, bij bijvoeglijke naamwoorden de verbogen en onverbogen versie en bij persoonlijke voornaamwoorden de onderwerpsvorm en de voorwerpsvorm. Bij de andere woordsoorten zijn het twee verschillende exemplaren van de woordsoort.
- Linksboven op de kaart staat ook een getal. Dat is een inschatting van de moeilijkheidsgraad van het woord in het spel. Hogere waardes zijn woorden die moeilijker in een zin in te passen zijn.
- Voor een joker mag een willekeurig woord ingevuld worden (eventueel met restricties).

In een pokervariant worden vijf kaarten uitgedeeld (er zijn verschillende spelvarianten mogelijk). De bedoeling is om met die vijf kaarten een zo lang mogelijke zin te construeren. Een voorbeeld hiervan is te zien in Figuur 2. In het voorbeeld kan een speler het zinnetje *dat zegt meester Chris* construeren. In de eenvoudigste spelvariant is dat prima, maar voor meer gevorderde spelers kan het afgekeurd worden omdat in die zin het woordje *dat* geen voegwoord (VW) is. Door slim omkeren van kaarten kan op basis van Figuur 2 wel de zin *Kim zegt dat meesters huilen* gemaakt worden, of *dat Chris huilt zeggen meesters.*



Figuur 2 – *Woordpoker.*

Woordpoker geeft in eerste instantie aanleiding tot discussie over de correctheid van zinnen (is *Chris zegt of meesters huilen* een goede zin?), maar de zinnen kunnen ook een startpunt zijn voor discussie over de transitiviteit van werkwoorden (*zeggen* moet een voorwerp hebben, dus *Kim huilt of meesters zeggen* is niet goed) of over andere taalkundige concepten zoals 'congruentie', 'specificerende voorbepalingen' (*meester Kim*), 'verbuiging van bijvoeglijke naamwoorden', enz.

De kaarten bevatten meerdere categorieën zelfstandige naamwoorden ('mannelijke, vrouwelijke en genderneutrale eigennamen', 'titels', 'telbare en niet-telbare woorden') en zelfstandige werkwoorden ('eenplaatsig', 'tweeplaatsig', 'drieplaatsig' en 'werkwoorden die een voorzetselvoorwerp of een bijzin als voorwerp kunnen hebben'). Hierdoor kunnen de meeste concepten die belangrijk zijn voor de zinsontleding aan de orde komen.

Ook van *Woordpoker* hebben we een spelvariant als *app* ontwikkeld.

3.4 Kaartspelletjes: Woordslang

Behalve een pokervariant kan met de kaarten ook een spelletje gespeeld worden dat geïnspireerd is op het spelletje *Boggle,* waarbij een zo lang mogelijke 'slang' moet worden gemaakt met aangrenzende kaarten in een raster. In Figuur 3 is een foto van zo'n raster afgebeeld.

In het voorbeeld kan geen combinatie als *nieuwe leerlingen* worden gemaakt, omdat deze twee kaarten niet aangrenzend zijn. Wel mogelijk is *nieuwe slimme leerlingen,* als de joker wordt ingevuld met *slimme*. Elke kaart mag per zin maar een keer worden gebruikt.

Met de joker in het midden kunnen er altijd korte zinnetjes gemaakt worden (in het voorbeeld *hij lacht,* als voor de joker *lacht* gelegd wordt), maar het aantal mogelijkheden wordt snel groter. In het voorbeeld op de foto zijn bijvoorbeeld de volgende zinnen mogelijk (jokerwoord tussen vierkante haakjes):

- *Hij vraagt de leerlingen* (zonder joker)
- *Hij vraagt de leerlingen* [iets]
- *De leerlingen zeggen nieuwe* [dingen] *van hem*

Het is natuurlijk niet toegestaan om een onbeperkt aantal zinnen te maken door in een geconstrueerde zin alleen de joker telkens anders in te vullen.

Figuur 3 – Voorbeeld van een woordslangraster.

Een willekeurig raster (het raster op de foto is een authentiek voorbeeld) geeft al snel aanleiding tot verwoed puzzelen en veel creativiteit. Door langere zinnen met meer punten te belonen, of door alleen de langste zinnen te laten tellen, kunnen verschillende vaardigheden worden gestimuleerd.

3.5 Kaartspelletjes: Woordketting

Een derde spelvariant lijkt meer op *jokeren* (of *rummikub*). Hierbij krijgen de spelers drie kaarten en ze moeten om beurten een kaart toevoegen aan een woordketting. De

woordketting moet uitzicht bieden op een complete zin. De speler die een kaart aanlegt, moet aangeven welke complete zin er nog gevormd kan worden. Spelers die niet kunnen aanleggen, mogen een van hun kaarten ruilen voor een nieuwe kaart. Zolang er nog jokers in het spel zitten, zullen deze op den duur naar boven komen en voor verdere uitbreiding van de zin kunnen zorgen. De speler die het eerst de drie kaarten heeft aangelegd, wint. Voor gevorderden kan het ook toegestaan worden om de volgorde van de woordketting te wijzigen.

In deze spelvariant krijgen leerlingen speciaal inzicht in de mogelijkheden om zinnen langer te maken ('onderschikking', 'nevenschikking'). Ook kan het spel aanleiding geven om op een bepaald moment te speculeren over het woord of de woordsoort die nodig is om de op tafel liggende woordketting uit te breiden.

4. Eerste ervaringen

We hebben deze spelletjes (en vele voorstadia) uitgeprobeerd in onze eigen klassen (van 1-vmbo tot 5-vwo). Daarbij vielen een aantal dingen op. Ten eerste vonden de leerlingen het allemaal leuk om te doen. De gymnasiasten waren zelfs jaloers dat een spel alleen in de vwo-klas uitgeprobeerd werd: "U doet spelletjes en wij zijn er niet bij?" Van vwo tot vmbo werd er enthousiast gespeeld. Leerlingen klommen op de tafels om met elkaar zo lang mogelijke zinnen te maken. In havo-3 corrigeerden de leerlingen elkaar als een woord niet in de juiste woordsoort gebruikt werd. Leerlingen vergaten de tijd en wilden graag nog een keer spelen omdat ze dachten dat ze dan wel zouden winnen. Veelvuldig waren er discussies over de vraag of iets wel een goede zin was. "Zo oefenen wij wat enkelvoud en meervoud is", reflecteerde een vmbo-leerling, "en of iets een goede zin kan worden". En na het betrekkelijk eenvoudige *Memory* merkte een leerling op: "Mevrouw, ik had echt niet gedacht dat ik door dit spelletje zo veel zou leren!"

5. Conclusie

Naar ons idee vormen deze spelletjes een leuke aanvulling op (en deels misschien vervanging van) het bestaande grammaticaonderwijs. Leerlingen van alle niveaus kunnen de spelletjes in hun eenvoudigste varianten spelen en er, behalve plezier, ook succeservaringen mee beleven. Het spelelement geeft het inzicht in grammaticale vormen en structuren een nieuwe dimensie: als je beter snapt hoe zinnen gebouwd worden, heb je daar voordeel van bij het spelen. Bovendien is het een belangrijk didactisch voordeel dat de spellen op degelijke taalkundige concepten gefundeerd zijn, waardoor een discussie binnen het spel, of naar aanleiding van het spel, over taalkundig relevante concepten gaat, en niet beperkt blijft tot de toepassing van ezelsbruggetjes en vuistregels voor benoeming.

Nader onderzoek zal moeten uitwijzen wat precies de effecten kunnen zijn van deze spelletjes. Veel zal afhangen van de wijze waarop de spelletjes worden geïntegreerd in het grammatica- en/of schrijfonderwijs. We hebben in elk geval zelf veel plezier gehad met het spelen, en we hebben bij onze leerlingen hetzelfde gezien. Dat is al winst.

Referenties

Coppen, P.A. (2018). "Scholieren maken spelletjes van taaladviezen". In: *Onze Taal*, 83 (5), p. 7-8.

De Bruijn, T., P.A. Coppen, B. Snel, M. Timmermans, R. Walinski & N. Wassenberg (2016). *Activerende didactiek grammatica.* Nijmegen: Radboud Universiteit.

Hainey, T., T.M. Connolly, E.A. Boyle, A. Wilson & A. Razak (2016). "A systematic literature review of games-based learning; empirical evidence in primary education". In: *Computers & Education*, 102, p. 202-223.

Karagiorgas, D.N. & S. Niemann (2017). "Gamification and Game-based learning". In: *Journal of Educational Technology Systems*, 45 (4), p. 499-519.

Lee, H. & J.H. Lee (2017). "Reassessment of sentence combining and decombining: The effects of sentence manipulation activities on reading comprehension". In: *English Teaching: Practice & Critique*, 16 (1), p. 55-71.

Qian, M. & K.R. Clark (2016). "Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research". In: *Computers in Human Behavior*, 63, p. 50-58.

Saddler, B. & S. Graham (2017). "The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Instruction on the Writing Performance of More and Less Skilled Young Writers". In: *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), p. 43-54.

Taalinoost (2017). *NT2 Taalspel, werkwoorden & woordvolgorde.* Amsterdam: Boom uitgevers.

Telesca, L. (2015). *The Effect of a Metalinguistic Approach to Sentence Combining on Written Expression in Eighth Grade Science for Students who Struggle with Literacy.* [Doctoral thesis]. Florida: University of Central Florida.

Tuan, L.T. & N.T.M. Doan (2010). "Teaching English Grammar Through Games". In: *Studies in Literature and Language*, 1 (7), p. 61-75.

Van Ginneken, J. (1917). *Roman van een kleuter.* Nijmegen: C.G. Malmberg.

Van Rijt, J. & P.A. Coppen (2017). "Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts". In: *Language Awareness*, 26 (4), p. 360-380.

Van Rijt, J., P. de Swart & P.A. Coppen (2018). "Linguistic concepts in L1 grammar education: a systematic literature review". In: *Research Papers in Education*, DOI: 10.1080/02671522.2018.1493742.

Ronde 8

Roy Dielemans
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: r.dielemans@docentenacademie.ru.nl

Taalkundig redeneren binnen de alfavakken

1. Inleiding

In de globaliserende wereld van de 21ste eeuw spelen hogere-orde-denkvaardigheden een steeds grotere rol. Binnen de huidige onderwijsontwikkelingen in de alfavakken is de ambitie dan ook steeds meer gericht op het stimuleren van bewuste geletterdheid, zoals ook naar voren komt in het manifest 'Nederlands op school' (Meesterschaps Taal- en Letterkunde 2016). Het onderzoek dat in deze tekst wordt beschreven, richt zich op het stimuleren van een specifieke hogere-orde-denkvaardigheid, namelijk 'taalkundig redeneren'. Op welke wijze kan de docent taalkundig redeneren met behulp van ICT-middelen integreren in de grammaticadidactiek om bewuste taalvaardigheid te stimuleren?

Als docent Nederlands en Geschiedenis ervaar ik dat bewuste taalvaardigheid cruciaal is in het ontwikkelen van hogere-orde-denkvaardigheden. Het gaat daarbij niet alleen om het kunnen geven van een juist antwoord, maar ook om domeinspecifiek kunnen beredeneren hoe zaken in een bepaalde context, zoals onderdelen van een zin of een historische gebeurtenis, zich tot elkaar verhouden. Voor het schoolvak Geschiedenis zijn de afgelopen jaren diverse onderzoeken verricht naar historisch redeneren en naar actief historisch denken, waarbij leerlingen geleerd wordt om bijvoorbeeld vragen te stellen aan een historische bron en aan de hand van vakspecifieke metaconcepten de causaliteit te beredeneren.

In de dagelijkse lespraktijk is er vaak weinig tot geen kruisbestuiving tussen schoolvakken. Als docent ben ik, met behulp van een promotiebeurs van Dudoc-Alfa, verbonden als buitenpromovendus aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit. Onder begeleiding van promotor prof. dr. Peter-Arno Coppen is in een eerste studie het recent aangepaste model voor historisch redeneren (Van Drie & Van Boxtel 2018) gebruikt als voedingsbodem voor de ontwikkeling van een *framework* voor taalkundig redeneren. Het onderzoek richt zich op de grammaticadidactiek van het schoolvak Nederlands.

2. Taalkundig denken redeneren

Als docent Nederlands en Geschiedenis in het voortgezet onderwijs valt mij in dit verband een duidelijk didactisch verschil op: waar bij geschiedenis de parate kennis wat meer op de achtergrond is komen te staan en juist hogere-orde-denkvaardigheden gestimuleerd worden, is de didactiek bij het schoolvak Nederlands gericht op 'het goede antwoord'. In het bijzonder is dit het geval bij het grammaticaonderwijs, dat sinds de invoering in de laatste decennia van de 19de eeuw vrijwel ongewijzigd is gebleven (Hulshof 1996). Het traditionele grammaticaonderwijs maakt veel gebruik van ezelsbruggetjes en stappenplannen (Dielemans 2015). Dit past echter niet bij de aard van het vak: grammaticale analyse is veel meer het afwegen van mogelijkheden en interpretaties, met een conclusie die voor discussie vatbaar is (Coppen 2011). Leerlingen moeten daarom niet worden toegerust met ezelsbruggetjes, maar met middelen om met die onzekerheid om te gaan: vragen (leren) stellen en taalbewust denken en redeneren.

In de traditionele grammaticalessen, gebaseerd op een deductieve invalshoek, worden leerlingen niet of nauwelijks uitgedaagd om vakspecifiek te redeneren, vragen te stellen en kritisch te denken. Lagere-ordeconcepten ('persoonsvorm', 'lijdend voorwerp') domineren het onderwijs, in tegenstelling tot abstractere linguïstische, hogere-ordeconcepten, zoals 'predicatie', 'valentie' en 'modaliteit' (Coppen 2009). Dit leidt tot oppervlakkige oplossingen voor ontleedvragen, maar niet tot fundamenteel taalbewust zijn en kritisch denken.

Hoewel een belangrijk onderdeel in het schoolvak Nederlands, het grammaticaonderwijs, dus een uitgelezen mogelijkheid kan zijn om leerlingen hogere-orde-denkvaardigheden aan te leren – die overigens ook in het curriculum steeds relevanter worden (argumentatieve vaardigheden maken deel uit van het eindexamenprogramma) – lijkt men deze kans niet te benutten. Het schoolvak Geschiedenis heeft de focus veranderd van het kennen van historische feiten naar het historisch redeneren met historische feiten (Wineburg 1999).

3. Voorlopige resultaten eerste studie

In de eerste studie hebben we zeven experts drie casussen voorgelegd met een taalkundig dilemma. Vervolgens hebben we het taalkundig redeneren geanalyseerd. Daarbij hebben we componenten van het *framework* voor historisch redeneren in kaart gebracht. In de onderstaande figuur is een gedeelte van de voorlopige resultaten weergeven. Het schema omvat ook componenten over het individu en de sociaal-culturele context, maar de kern richt zich op onderdelen die bij taalkundig redeneren op ieder niveau relevant zijn.

Figuur 1 – Componenten van taalkundig redeneren.

4. Vervolgstudies

Na het afronden van een eerste studie komt er een definitie van taalkundig redeneren. In de tweede studie wordt met docenten een educatief ontwerp ontwikkeld en getest waarin taalkundig redeneren wordt geïntegreerd in een ICT-implementatie van een nieuwe grammaticadidactiek. De resultaten van studie 1, het *framework* en de didactische ontwerpprincipes, vormen de theoretische basis, samen met een literatuurstudie naar het gebruik van ICT ter ondersteuning van argumentatieve vaardigheden. Het onderzoek wordt verricht op vier middelbare scholen (I, II, III en IV). Op iedere school nemen twee docenten deel aan de PLG en op iedere school worden twee vmbo-3-klassen (theoretische leerweg), twee havo-3-klassen en twee vwo-3-klassen onderzocht. Er zullen dus vierentwintig klassen (1 t/m 24) met acht verschillende docenten (A t/m G) betrokken worden bij het onderzoek. Er zullen 320 leerlingen worden geanalyseerd. De acht docenten vormen een focusgroep die ontwerpcasussen ontwikkelt (*prototypes*). De eerste losse werkvormen kunnen tijdens de eerste drie fasen gebruikt worden op basis van korte iteraties om de *prototypes* te verbeteren tot een lesmodule, een *completed product*. Het resultaat van studie twee is een concrete online grammaticamethode.

In de derde studie wordt onderzoek gedaan naar de epistemische niveaus van taalbewust redeneren en naar de wijze waarop een ICT-implementatie van een nieuwe gram-

maticadidactiek daarop invloed kan uitoefenen. Bij het ontwikkelen van ontwerpcasussen wordt onder meer gebruikgemaakt van *Argumentation-Based Computer Supported Collaborative Learning* (ABCSCL). Het doel van ABCSCL is het bevorderen van argumentatieve vaardigheden, een belangrijk onderdeel van vakspecifiek redeneren, en uiteindelijk ook het verbeteren van de leerresultaten (Noroozi e.a. 2012). ABCSCL betreft vier elementen van leren bij het leerproces: 'de leerling', 'de leeromgeving', 'het leerproces' en 'de leerresultaten'. ABCSCL verrijkt de didactiek met mogelijkheden om argumenten uit te wisselen en te construeren in een online leeromgeving. Docenten kunnen hierdoor stapsgewijs de stappen van het leerproces volgen met een online analyse*tool*.

Ten slotte zal in studie vier een tweede educatief ontwerponderzoek worden verricht. Op basis van de resultaten van het educatief ontwerponderzoek uit studie twee en de analyse*tool* uit studie drie wordt een interventie uitgewerkt die een docent kan toepassen om taalkundig redeneren te stimuleren. In de opdracht vindt zowel een meting van het niveau van redeneren voor als na de interventie plaats. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in 24 klassen. Een onderdeel is een groepsgesprek van vier leerlingen. De volgende data worden verzameld:

- schriftelijke producten van leerlingen;
- evaluatieformulieren van leerlingen;
- verslagen van de docenten (aan de hand van een vragenlijst over de voorbereiding en uitvoering);
- opnames van groepsgesprekken (per klas worden van drie groepjes van vier leerlingen de gesprekken opgenomen met een dictafoon).

5. Presentatie HSN-conferentie

Tijdens de presentatie worden de componenten uit Figuur 1 toegelicht aan de hand van enkele didactische voorbeelden. Daarbij worden casussen met taalkundige dilemma's voorgelegd en wordt gekeken naar de mogelijkheden voor het secundair onderwijs. Tevens is er ruimte voor interactie en uitwisseling van ideeën om met taalkundig redeneren bewuste taalvaardigheid te stimuleren.

Referenties

Coppen, P.A. (2009). "Actief grammaticaal denken". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.

Dielemans, R.C. (2015). "Van ezelsbruggetjesdidactiek naar taalkundig redeneren".

In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 343-348.

Meesterschapsteams Taal- en Letterkunde (2016). "Manifest Nederlands op School: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat". In: *Levende Talen Magazine*, 103 (2), p. 38.

Van Drie, J. & C. Van Boxtel (2008). 'Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications'. In: S.A. Metzger & L. McArthur Harris, L. *The Wiley Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, p. 149-176.

Wineburg, S. (1999). "Historical thinking and other unnatural acts". In: *Phi Delta Kappan*, 80 (7), p. 488-499.

10. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Gino Bombeke (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)
Gerdineke van Silfhout (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

Ronde 1

Sofie de Laat
Vrije Universiteit Brussel / GO!, Campus Vijverbeek Asse
Contact: Sofie.De.Laat@vub.be

Vakoverschrijdend taalonderwijs

1. Inleiding

Leerkrachten krijgen regelmatig de vraag: "Waarom moeten we dat kennen/kunnen?". Voor sommige lesonderwerpen of doelstellingen heb je een pasklaar antwoord, maar voor andere ligt dat heel wat moeilijker. Een andere veelvoorkomende opmerking van leerlingen is de werklast: "Moeten we nu weer een verslag schrijven, voor chemie moesten we twee weken geleden al één maken". De inzet van leerlingen voor een opdracht hangt echter vaak samen met het antwoord op die ene vraag, want wanneer jongeren een taak zinvol vinden, heeft dat een positieve invloed op hun motivatie (Placklé et al. 2018). Het taalverwervingsproces vormt hier geen uitzondering op. Ook de Taalunie is zich hiervan bewust en stelt dat men zich voor het vak Nederlands in de 21ste eeuw moet richten op "leren omgaan met (functionele) taal in authentieke situaties" (Vanhooren e.a. 2017). De bedoeling van dit artikel is om aan de hand van een aantal praktijkvoorbeelden inspiratie te geven over hoe je met je collega's, dankzij vakoverschrijdende taaltaken en samen met de leerlingen, verschillende leerplandoelstellingen kunt behandelen zonder eindeloos repetitief te worden.

2. Authentieke (taal)taken verhogen de motivatie van leerlingen

Uit het onderzoek van Placké en collega's blijkt dat leerlingen een voorkeur hebben voor authentieke opdrachten en problemen (Placké 2018). De nadruk op betekenisvolle opdrachten vinden we ook terug in alle Vlaamse leerplannen voor het vak Nederlands. In het leerplan Nederlands voor de derde graad aso verwoordde men het als volgt:

"Taalonderwijs gedijt het beste in omstandigheden die zoveel mogelijk aansluiten bij de manier waarop de leerlingen in de buitenwereld hun taal op natuurlijke wijze verwerven. Dat wil zeggen: ingebed in activiteiten die voor de leerlingen betekenisvol, aantrekkelijk en hanteerbaar zijn" (Gemeenschapsonderwijs 2014).

Wanneer je als leerkracht niet enkel de zinvolheid van een opdracht kunt uitleggen, maar deze ook kunt laten ondervinden, verhoog je de motivatie en de inzet van leerlingen.

3. Het belang van vakoverschrijdend werken

De taalcompetentie van leerlingen verhogen en versterken, is een opdracht van het hele leerkrachtenteam en niet enkel van de leerkracht Nederlands. Dat wil zeggen dat elke leraar oog moet hebben voor de ontwikkeling van taalcompetentie en meewerkt aan het taalbeleid (Vanhooren e.a. 2017). We mogen echter niet verwachten dat een praktijk- of zaakleerkracht zonder taalopleiding de expertise heeft om taalspecifieke doelen aan te brengen. Daarenboven hebben ze daarvoor meestal de tijd niet (Vanhooren e.a. 2017). Dat is één van de belangrijkste redenen waarom samenwerken met een taalleerkracht en al zeker met de leerkracht Nederlands interessant kan zijn. Als leerkracht wil je ook steeds het goede voorbeeld geven aan je leerlingen. Een belangrijke vaardigheid die je hen wilt bijbrengen, is het kunnen samenwerken met anderen. Door vakoverschrijdend te werken, toon je de leerlingen meteen dat dat van groot belang is in een job. Uiteindelijk heeft samenwerken met collega's heel wat voordelen voor je eigen professionele ontwikkeling. Het biedt je namelijk de mogelijkheid om van elkaar te leren en het vermindert het professionele isolement (Mitchell 2015).

In Vlaanderen zal het belang van vakoverschrijdend werken enkel toenemen, aangezien de eindtermen van de onderwijsvernieuwing worden vastgehaakt aan sleutelcompetenties in plaats van aan leergebieden of vakken. De leerplanmakers krijgen wel de vrijheid om te bepalen welke competenties binnen welke leergebieden, vakken of vakkenclusters behandeld zullen worden (Vlaams Parlement 2017).

4. Praktijkvoorbeelden

4.1 Schrijfvaardigheid

Volgens het leerplan Nederlands moeten de leerlingen aan het einde van de derde graad in staat zijn om een gedocumenteerde en beargumenteerde tekst te schrijven voor een onbekend publiek. Daarnaast moeten ze correct kunnen citeren met bronvermelding, hun eigen tekst kunnen reviseren, de lay-out van een tekst kunnen verzorgen en gebruik kunnen maken van ICT. Dat zijn heel wat leerplandoelstellingen die je zou kunnen bundelen in één taaltaak. Voor Geschiedenis moesten de leerlingen al een tekst schrijven over het leven aan het hof van Lodewijk XIV in Versailles. Door deze opdracht samen te geven, bespaar je tijd en heb je meer ruimte om de leerlingen voldoende te begeleiden. De leerlingen kregen de opdracht en mogelijke documentatie van de leerkracht Geschiedenis. Als leerkracht Nederlands ga je aan de slag met de taak om het raadplegen en vermelden van bronnen aan te leren of te herhalen. Het onderwerp is een Franse vorst waardoor de leerkracht Frans de gevonden bronnen kan gebruiken voor een leesvaardigheidsles. Tijdens een les over de opbouw van een gedocumenteerde en beargumenteerde tekst wordt de tekststructuur van hun werk opge-

bouwd. Tijdens de les 'reviseren' kunnen ze, na het schrijven van de eerste versie van de tekst, hun eigen werk, maar ook dat van hun medeleerlingen, reviseren. Bij de eindbeoordeling geeft de leerkracht Geschiedenis een punt op het inhoudelijk element en de leerkracht Nederlands op de vorm, de tekstopbouw en de taal.

4.2 Spreekvaardigheid

In het laatste jaar van het technisch en beroepsonderwijs moeten de leerlingen een geïntegreerde proef (GIP) maken. Vaak wordt deze geleid door de praktijkleerkrachten en is deze opleidings-specifiek. Aan het einde van het jaar moeten ze hun eindproduct mondeling voorstellen aan een jury. Voor de meeste leerlingen is dat geen evidentie. Als leerkracht Nederlands kan je dit proces begeleiden door hen voor te bereiden op deze voorstelling en op de vragenronde die volgt. Het leerplan zegt namelijk dat de leerlingen gedocumenteerde informatie moeten kunnen presenteren voor onbekende volwassenen, standpunten of oplossingen voor problemen moeten kunnen uiteenzetten voor onbekende volwassenen en een kritische houding tegenover hun eigen spreekgedrag moeten aannemen (VVKSO 2014). Aan deze doelstellingen kan je werken door te starten met een powerpointkaraoke om samen tot de *do's* en *dont's* van een presentatie te komen. Dan vraag je hen om een eerste versie van hun GIP-presentatie voor te bereiden. Tijdens de eerste presentatieronde krijgen de leerlingen feedback van hun *peers* op basis van een kijkwijzer of kan je hen vragen om zichzelf te beoordelen. Na de herwerkingstijd volgt er een tweede presentatieronde met een onafhankelijke jury. Deze kan bestaan uit collega's, ouders, leerlingen, enz. Wanneer de effectieve presentatiedag aanbreekt, hebben de leerlingen hun voorstelling al meermaals kunnen inoefenen en aanpassen. Naast de presentatietechnieken toon je hen dankzij deze werkwijze ook het belang van meerdere versies.

4.3 Lees- en schrijfvaardigheid

Tijdens hun schoolcarrière krijgen leerlingen heel wat tekstmateriaal te verwerken. Voornamelijk het behandelen van studieteksten is vaak een probleem bij jongeren. Collega's hebben niet altijd de tijd of de talige achtergrond om die teksten uitgebreid met de leerlingen te ontleden. Door aan collega's en leerlingen teksten te vragen die gekend moeten zijn voor het examen kan je werken aan de lees- en schrijfvaardigheid van de leerlingen, maar ook aan het toepassen van de woordstrategieën, het herkennen van tekststructuren en leren leren. Aan het einde van de les(senreeks) hebben de leerlingen een mooi schema dat ze kunnen hanteren bij het studeren.

5. Besluit

Heel wat leerlingen ontbreekt het aan motivatie en ook onderzoek geeft aan dat bepaalde dingen in onze lespraktijk anders kunnen. De huidige richtlijnen geven leerkrachten al wat ruimte om vakoverschrijdend te werken en de nieuwe eindtermen zullen die ruimte enkel vergroten. Door opdrachten te bundelen en nauw samen te werken met collega's van praktijk- en zaakvakken kan je heel wat bereiken met je leerlingen. Je toont hen het belang van de vaardigheden die ze moeten leren, maar ook de samenhang met andere vakken en leergebieden. Daarnaast verhoog je hun motivatie, omdat het afgewerkte product voor meerdere vakken bruikbaar is. Als leerkracht verhoogt deze manier van werken je professionaliteit en ga je efficiënter om met de leertijd die je krijgt.

Referenties

Gemeenschapsonderwijs (2015). *Leerplan secundair onderwijs AV Nederlands. Basisvorming en specifiek gedeelte. Derde graad ASO*. Brussel: Huis van het GO!.

Gemeenschapsonderwijs. (2014). *Leerplan secundair onderwijs AV Nederlands. Basisvorming. Derde graad TSO-KSO.* Brussel: Huis van het GO!.

Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica.

Placklé, I., K.D. Könings, W. Jacquet, A. Libotton, J.J.G. van Merriënboer & N. Engels (2018). "Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education". In: *Educational Studies*, 44 (1), p. 26-44.

Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie.

Vlaams Parlement (2017). 'Voorstel van decreet houdende wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de Codex Secundair Onderwijs, wat de onderwijsdoelen betreft'. Online raadpleegbaar op: http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1342962.

VVKSO. (2014). *Nederlands derde graad ASO-KSO-TSO. Leerplan secundair onderwijs.* Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs.

Ronde 2

Ellis Wertenbroek (a) & Roelie van der Zouwen (b)
(a) Hogeschool Rotterdam
(b) Hogeschool Inholland
Contact: e.j.m.wertenbroek@hr.nl

Aan de slag met taal- en onderzoeksvaardigheden!

1. Profielwerkstuk in het vo

Het profielwerkstuk (PWS) in het voortgezet onderwijs maakt deel uit van het schoolexamen in Nederland. Het is een uitgebreide, praktische opdracht die vaardigheden, in combinatie met kennis en inzicht, toetst. Hiernaast is het profielwerkstuk bedoeld om de samenhang en integratie van leerstofonderdelen binnen een profiel te bevorderen (Eindexamenbesluit VO 2016).

2. Verbondenheid PWS en taalvaardigheid

Onderzoeksvaardigheden en taalvaardigheden zijn nauw met elkaar verbonden. Bij het rapporteren over onderzoek, bijvoorbeeld, wordt een beroep gedaan op schriftelijke taalvaardigheid en op het lezen van literatuur, waarvoor leesvaardigheid van belang is. Het is essentieel dat het onderwijs rondom het profielwerkstuk is ingebed in de doorlopende leerlijn 'Nederlands/communicatie'. Daarbij kunnen de volgende onderdelen een rol spelen:

- *Gerichte instructie en ondersteuning* – Docenten in het vo en het hbo bieden gerichte instructie en ondersteuning bij het opstellen van het onderzoeksplan, het systematisch verzamelen en verwerken van gegevens en het duiden van deze gegevens om tot een logische conclusie te komen.
- *Begeleiding onderzoeksverslag en presentatie* – Docenten in het vo ondersteunen leerlingen bij het opstellen van een onderzoeksverslag volgens de geldende richtlijnen en bij de daaruit voortvloeiende presentatie.
- *Aandacht voor taalvaardigheid bij alle vakken* – Docenten in het vo en het hbo hebben in de totstandkoming van een onderzoeksverslag, zoals het PWS, expliciete aandacht voor de taalvaardigheid van de leerling of student.

Er moet sprake zijn van een geleidelijke en cumulatieve opbouw van kennis en vaardigheden gedurende de vijf jaar in het voortgezet onderwijs (havo). Deze kennis en vaardigheden moeten geïntegreerd zijn in alle vakken en daar dient ook op beoordeeld

te worden. Het moet duidelijk zijn op welke manier het profielwerkstuk de ideale voorbereiding is op het hbo en de hbo-vaardigheden.

3. Onderzoeksvaardigheden in het hbo

Praktijkgericht onderzoek in het hbo is van cruciaal belang (Commissie Veerman 2010, WHW art. 1.3.). Afgestudeerde hbo'ers en academici komen steeds vaker als kenniswerkers in kennisintensieve organisaties terecht. Hogescholen leiden studenten op tot vakkundige, onderzoekende en weerbare professionals. Onderzoekend en reflectief vermogen en maatschappelijk bewustzijn spelen, naast kennis en vakmanschap, een steeds belangrijker rol in de beroepspraktijk, die zich op alle terreinen in hoog tempo ontwikkelt. Deze beroepspraktijk baseert zich in toenemende mate op inzichten uit wetenschap en praktijkgericht onderzoek.

4. Aansluiting PWS en onderzoeksvaardigheden

Het ligt voor de hand dat de onderzoekslijn van vo-scholen (met het profielwerkstuk als eindscriptie en de toetsing van (hbo-)vaardigheden) en die van hbo-instellingen op elkaar aansluiten. Voor een betere aansluiting vo-hbo is het gewenst dat vo-scholen hun leerlingen begeleiden in het hanteren van een gangbare onderzoeksmethodiek met de juiste onderzoeksterminologie en dat zij het onderzoek op een adequate manier kunnen weergeven, beschrijven, rapporteren en presenteren.

5. Aan de slag met *Het Rotterdams PWS-model*!

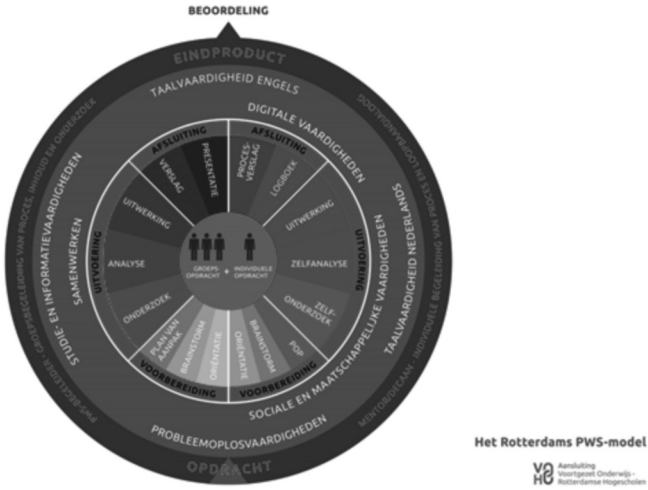
5.1 Het Rotterdams PWS-model

Uit de publicaties *Vo-hbo: dat is andere taal!* (Wertenbroek e.a. 2016) en *Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid!* (Van den Heuij e.a. 2018) blijkt duidelijk hoe het profielwerkstuk verbonden is met taalvaardigheid en met de onderzoeksmodules in het hbo. *Het Rotterdams PWS-model* (Wertenbroek e.a. 2018) is ontwikkeld vanuit de visie dat voleerlingen door het profielwerkstuk kennismaken met de hbo-onderzoekslijn, -vaardigheden en -werkwijze in de propedeuse. Daarnaast krijgen ze inzicht in hun eigen handelen en functioneren binnen een groep en is er aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en studie- en beroepskeuze.

Het model geeft weer dat voor een goede organisatie, invulling en uitvoering van het profielwerkstuk een groot aantal betrokkenen binnen het onderwijs met elkaar samen moet werken. Het profielwerkstuk is, wat betreft de voorbereiding op zowel de vakin-

houd en het onderzoek als op de hbo-vaardigheden, verbonden met het reguliere onderwijsprogramma. Door daarbij gebruik te maken van (beoordelings)materiaal dat gangbaar is binnen de hbo-opleidingen, werken vo-scholen in de lijn van het hbo. Door oriëntatie op een passende hbo-opleiding en de ontwikkeling van hbo-competenties is een vo-leerling beter voorbereid op de propedeuse van zijn hbo-studie.

Het Rotterdams PWS-model biedt ontwikkelaars van het profielwerkstuk een uitgangspunt voor het vormgeven van een lesprogramma. Voor vo-scholen waar het al ontwikkeld is, biedt het de mogelijkheid om het bestaande lesprogramma aan te scherpen. Docenten en anderen die betrokken zijn bij het PWS biedt het noodzakelijke achtergrondinformatie, naast de *Leidraad profielwerkstuk* (Stibbe e.a. 2015), *Aandacht voor vaardigheden in het voortgezet onderwijs* (werkgroep hbo-vaardigheden 2017) en de Profielwerkstuksite van Hogeschool Rotterdam.



Figuur 1 – Rotterdams PWS-model[1].

Het Rotterdams PWS-model is een grafische weergave voor de invulling van het profielwerkstuk in het voortgezet onderwijs. Het geeft weer:

- welke fasen te onderscheiden zijn in de programmering;
- wat de programmaonderdelen zijn en wat hun inhoudelijke samenhang is;
- aan welke hbo-vaardigheden de programmaonderdelen zijn gerelateerd;
- hoe het profielwerkstuk afgesloten kan worden;
- welke begeleiding nodig is.

5.2 Van opdracht naar eindproduct

De cirkels omvatten alle elementen die gericht zijn op de ontwikkeling van de leerling: vanuit een opdracht wordt de leerling procesmatig naar het eindproduct geleid dat beoordeeld wordt. De opdracht is tweeledig en is uitgewerkt in de linker- en rechterkant van het model.

Het model moet gelezen worden vanuit de (groene) cirkel in het midden:

- *links*: de groepsopdracht die gericht is op onderzoek doen en samenwerken;
- *rechts*: de individuele opdracht die gericht is op de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, inclusief loopbaanontwikkeling en -begeleiding (LOB).

Bij beide opdrachten doorloopt de leerling drie fasen (gele cirkel) met acht programmaonderdelen (blauwe voor het groepsproject, oranje voor de individuele opdracht):

- *Voorbereiding* – oriëntatie, brainstorm, plan van aanpak (linkerkant model) en persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) (rechterkant model);
- *Uitvoering* – (zelf)onderzoek, (zelf)analyse, uitwerking;
- *Afsluiting* – verslag en presentatie (linkerkant model) en procesverslag en logboek (rechterkant model).

5.3 Relatie met de hbo-vaardigheden

De relatie van de opdrachten en onderdelen met de hbo-vaardigheden is aangegeven in de lichtblauw-grijze cirkel: 'samenwerken', 'sociale en maatschappelijke vaardigheden', 'studie- en informatievaardigheden', 'probleemoplosvaardigheden', 'taalvaardigheid Nederlands', 'taalvaardigheid Engels' en 'digitale vaardigheden'.

5.4 Begeleiding

In de donkerblauw-grijze cirkel staat aangegeven welke begeleidersrollen nodig zijn tijdens het proces en hoe deze worden vormgegeven. De PWS-begeleider begeleidt de groep op 'proces', 'vakinhoud' en 'onderzoek'. Hij gaat bijvoorbeeld in op de groepsdynamiek, op de formulering van de onderzoeksvraag en op vorderingen bij het verrichten van het onderzoek. De mentor houdt zich bezig met de individuele procesbegeleiding en monitort de individuele ontwikkeling van de leerling. De (eerste- of tweedelijns) decaan is betrokken bij het profielwerkstuk in het kader van loopbaanontwikkeling en -begeleiding (LOB) en voert een of meer studiekeuzegesprekken met de leerlingen, in de vorm van loopbaandialogen. Dat kan groepsgewijs gebeuren. Niet opge-

nomen in het model, maar zeker betrokken bij het PWS, zijn de vakdocenten, de PWS-coördinator en de teamleider havo.

6. Achtergrondinformatie

Het Rotterdams PWS-model is een product van de werkgroep 'PWS-doorlopende leerlijn onderzoeksvaardigheden', onderdeel van het project *Samen werken aan een betere aansluiting vo-hbo*. Het project brengt meer dan 53 vo-scholen en vier hogescholen in de regio Rijnmond/Drechtsteden bij elkaar. Gezamenlijk proberen zij een antwoord te geven op gesignaleerde aansluitingsproblematiek, door kennis te nemen van elkaars onderwijs en door het eindniveau havo en het startniveau hbo beter op elkaar af te stemmen.

Referenties

Hogeschool Rotterdam (2018). 'Profielwerkstuk. Hulp bij het maken van een profielwerkstuk'. Online raadpleegbaar op: www.hogeschoolrotterdam.nl/voorlichting/ondersteuningsprogramma/profielwerkstuk

S.n. (2016). 'Eindexamenbesluit VO'. Online raadpleegbaar op: http://wetten.overheid.nl/BWBR0004593/2017-08-01.

Van den Heuij, K., R. Huysmans, E. van Ree, I. Westheim & E. Wertenbroek (2018). 'Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid! Naar een succesvol taalbeleid vo-hbo in de regio Rotterdam'. Online raadpleegbaar op: https://aansluiting-voho010.nl/images/download/download_file_5a69dc043b4b9.pdf.

Veerman, C.P. (2010). *Differentiëren in Drievoud.* Online raadpleegbaar op: https://research.utwente.nl/.

VOHO (2018). 'Samenwerken aan een betere aansluiting tussen vo en hbo in de Rotterdamse regio'. Online raadpleegbaar op: www.aansluiting-voho010.nl.

Werkgroep Hbo-vaardigheden van het project 'Samen werken aan een betere aansluiting vo-hbo' (2015). 'Leidraad profielwerkstuk'. Online raadpleegbaar op: https://aansluiting-voho010.nl/images/download/download_file_575022e70f188.pdf.

Werkgroep Hbo-vaardigheden van het project 'Samen werken aan een betere aansluiting vo-hbo' (2017). 'Aandacht voor Vaardigheden in het voortgezet onderwijs'. Online raadpleegbaar op: https://aansluiting-voho010.nl/images/download/download_file_5954df8723f7c.pdf.

Wertenbroek, E., M. Cornelisse, M. Engelsman, K. van den Heuij, R. de Zeeuw-Oprel, S. Hutten, R. van Atten, M. Smeman, M. (2016). *Vo-hbo: dat is andere taal!*

Naar een doorlopende leerlijn Nederlands in de regio Rotterdam. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Noot

[1] Noot van de redactie: Het PWS-model is een kleurrijk model. De kleuren kunnen evenwel niet worden weergegeven i.v.m. de zwart-wit-druk van het boek. Het model in kleur kan worden opgevraagd bij de auteurs van deze tekst.

Ronde 3

Camille Welie & Pleuni Hooft van Huysduynen
Hogeschool van Amsterdam
Contact: c.j.m.welie@hva.nl
p.hooft.van.huysduynen@hva.nl

Gefocuste revisie in de schrijfles

1. Aanleiding

Een effectieve manier om beter te leren schrijven, is het verwerken van feedback die door een docent is gegeven op een schrijfproduct (zie o.a. Bogaerds-Hazenberg e.a. 2017). Docenten hebben echter weinig tijd en feedback geven is tijdrovend. Om die reden ontwikkelde Welie (2017) een werkwijze waarmee NT2-leerders hun eigen teksten kunnen verbeteren zonder dat ze feedback op hun teksten hebben ontvangen van de NT2-docent. De werkwijze, 'docentonafhankelijke gefocuste revisie' (DGR) genaamd, houdt in dat NT2-leerders hun eigen teksten met behulp van een checklist met gefocuste vragen reviseren.

De gefocuste vragen houden rekening met het beperkte werkgeheugen van een schrijver dat snel overbelast kan raken bij een complexe schrijftaak. Door schrijvers, als er al een tekst ligt, achtereenvolgens hun tekst op één enkel aspect te laten reviseren, is hun taak gefocust en minder belastend voor het werkgeheugen. Daarnaast komt DGR tegemoet aan de behoefte aan autonomie (eigenaarschap) van de schrijver. Vanwege de positieve ervaring van Welie (2017) met DGR in het NT2-onderwijs rees de vraag in hoeverre DGR ook een geschikte methode is voor schrijvers met Nederlands als moedertaal en onder welke voorwaarden dat het geval is.

2. *Lesson Study* over Gefocuste Revisie

In het schooljaar 2017-2018 voerden studenten van de Lerarenopleiding Nederlands in groepsverband onderzoek uit naar DGR bij leerlingen in het voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs. De studenten ontwierpen en herontwierpen lessen op basis van lesobservaties en interviews met leerlingen en door middel van de praktijkgerichte onderzoeksmethode *Lesson Study*.

3. Opbrengsten

De onderzoeken lijken erop te wijzen dat DGR een geschikte methode is om de schrijfvaardigheid te verbeteren, zowel wanneer leerlingen hun eigen teksten verbeteren met behulp van gefocuste vragen als wanneer leerlingen de feedback van klasgenoten verwerken die met behulp van gefocuste vragen hun teksten hebben bekeken. Uit de onderzoeken is ook naar voren gekomen dat een gepaste hoeveelheid vragen (in relatie tot tekstlengte) een belangrijke voorwaarde is voor het laten slagen van DGR en dat die vragen moeten aansluiten bij het kennisniveau van de leerlingen. Ook bleek tijdens de lessen dat de leerlingen behoefte hadden aan bekrachtiging van hun revisie, al begrepen ze de vragen en waren ze in staat tot effectieve revisie. Tot slot bleek het afzonderlijk presenteren van de vragen op kaartjes (in plaats van in een lijst) leerlingen te motiveren om met de revisie aan de slag te gaan.

4. Vraag voor publiek

Deelnemers aan de workshop zullen de methode DGR zelf gaan ervaren. Daarnaast zullen we tijdens onze workshop lesplannen aanreiken om zelf aan de slag te gaan met DGR. Onze vraag is: werk jij al met DGR in je klas? Zo niet, wat heb je nodig om hiermee te gaan werken?

Referenties

Bogaerds-Hazenberg, S., R. Bouwer, J. Evers-Vermeul & H. van den Bergh (2017). "Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 18 (2), p. 21-29.

Welie, C. (2017). 'Docentonafhankelijke gefocuste revisie: beter leren schrijven zonder feedback van de NT2-docent'. Amsterdam: conferentie Beroepsvereniging NT2, 20 mei 2017.

Ronde 4

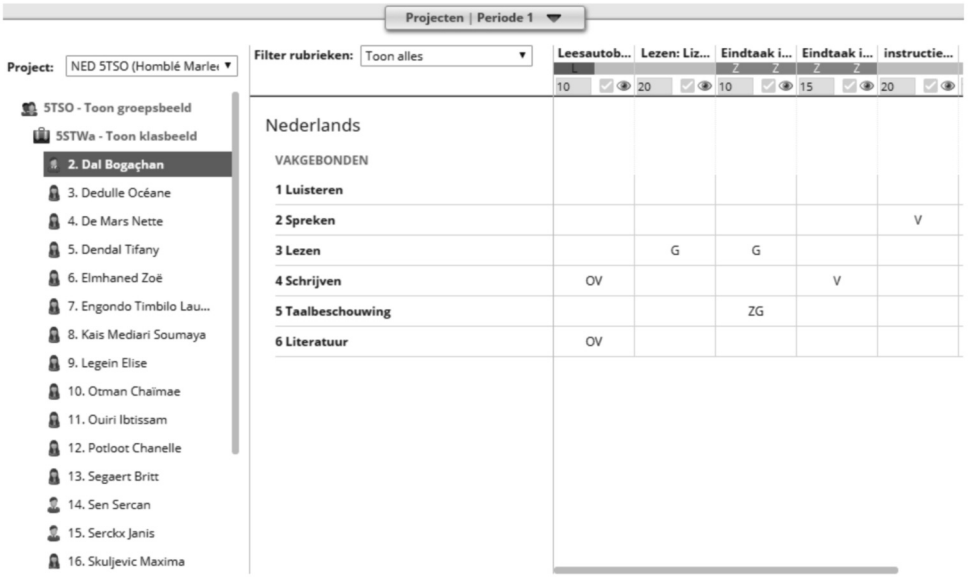
Andreas Arts & Litsa Hellings
ZAVO, Zaventem
Contact: artsa@zavo.be
helll@zavo.be

Competentiegericht evalueren

1. Achtergrond

Op onze school heeft elke leerling een eigen laptop. Die luxe heeft ertoe bijgedragen dat we meer en meer zijn beginnen nadenken over activerende werkvormen, over nuttig en geïntegreerd taalonderwijs en over zelfstandig werk tijdens blokuren Nederlands. Sinds het schooljaar 2016-2017 gingen we een stap verder en lieten de leerkrachten Nederlands het klassieke evaluatiesysteem met punten los. In plaats daarvan kwam een systeem met waarderingen (OV = onvoldoende, V = voldoende, G = goed, ZG = zeer goed), waarbij de leerkracht verplicht werd om meer en rijkere feedback te geven op basis van de leerplandoelen die voor elke evaluatie in een duidelijk evaluatiekader gegoten werden.

Centraal binnen ons evaluatiesysteem staat het individuele groeiproces van de leerling. Daarvoor zijn een groot aantal evaluaties en tussentijdse feedback nodig. Ook een duidelijk rapport dat deze groei in kaart brengt, is cruciaal voor het welslagen van het systeem. In *Skore* (een *tool* binnen het scholenplatform *Smartschool*) staan binnen het vak Nederlands de zes vakonderdelen opgelijst: 'lezen', 'luisteren', 'spreken', 'schrijven', 'taalbeschouwing' en 'literatuur'. Achter die zes vakonderdelen gaan de leerplandoelen schuil en die leerplandoelen worden bij elk project, elke taak, elke toets, enz. expliciet gemaakt. De leerlingen weten daardoor goed wat van hen verwacht wordt, voor welk onderdeel ze voordien reeds goed scoorden of waar ze extra aan moeten sleutelen. De leerling krijgt waarderingen (OV, V, G, ZG) per geëvalueerd onderdeel (zie: Figuur 1) en nadien berekent *Skore* een totaalwaardering (OV, V, G, ZG) voor het vak op het rapport. Die totaalwaardering krijgt ook een kleurtje, zodat over de vier rapportperiodes heen het groeiproces zichtbaar wordt gemaakt (zie: Figuur 2).



Figuur 1 – *Skore* Nederlands – Waarderingen bij de 6 vakonderdelen.

Godsdienst	Mooi resultaat. Fijne vakantie.	G	ZG	ZG	G	G
Geschiedenis	Je inzet was dit laatste trimester beperkt, Nette. Je diende twee rapporteringsopdrachten niet in en kwam ook niet opdagen voor een inhaaltoets. Gelukkig maakte je dit ruimschoots goed met je examen! Hier bereikte je alle doelstellingen, voor de meeste scoorde je zelfs goed. In totaal ben je wel niet geslaagd voor begrippenkennis en rapporteren. Jammer dat je voor deze laatste doelstelling niet hebt willen oefenen, want deze vaardigheid zal je in de toekomst zeker nog nodig hebben.	G	G	G	G	G
Lichamelijke opvoeding	Nette, geniet van jouw vakantie, geniet van de festivals en de speelpleinen die je zal geven! Vergeet daarnaast ook niet zelf te sporten en te bewegen, want een gezonde geest in een gezond lichaam!	G	ZG	G	ZG	ZG
Nederlands	Jaartotaal NED = lui/lit: ZG, spr/le/tb: G, sch: V. Ik stel een positieve evolutie vast, Nette. Tijdens het mondeling examenmoment kon je prima argumenteren en scoorde je ZG over de hele lijn. Proficiat! Neem schrijfvaardigheid als werkpunt mee naar volgend schooljaar zodat je ook hierin nog maximaal kan groeien. Een fijne vakantie!	OV	G	ZG	G	G
Engels	Je weet je erg vlot uit te drukken in het Engels, zowel schriftelijk als mondeling. Jammer van het schoonheidsfoutje in periode 3, dat het gevolg was van het niet indienen van opdrachten. Dat heb je gelukkig weer rechtgetrokken. Prima werk! Geniet van de vakantie!	ZG	G	OV	G	G
Frans	Je bent een gemotiveerde leerling en een harde werker, Nette! Hierdoor behaalde je bijna tijdens dit hele schooljaar een goed resultaat voor Frans! In de laatste periode zakte jouw motivatie en scheelde er duidelijk iets met jou waardoor je concentratie verzwakt werd.Proficiat en geniet van jouw welverdiende vakantie!	G	G	G	V	G
Wiskunde	Heel goed gewerkt!	ZG	G	G	V	G
Natuurwetenschappen	Nette, je legde een goed examen af en slaagde voor alle onderdelen. Je constante inzet tijdens het schooljaar zorgden er ook voor dat je het heel jaar door mooie resultaten hebt behaald. Een dikke proficiat! Je mag trots zijn op jezelf.	G	G	G	G	G
Sociale wetenschappen	Nette, je inzet ging in dalende lijn naarmate het einde van het schooljaar naderde. Toch bracht je je examen tot een goed einde. Geniet van de vakantie!	G	G	V	V	G
Integrale opdrachten		OV	V	G	V	V
C1 Onderzoeken	Zie woordfeedback individuele evaluaties.	OV	G	G		G

Figuur 2 – *Skore* rapport 4 – Alle vakken van 1 leerling gedurende een schooljaar.

3. In concreto

Bij de aanpak van procesmatig en competentiegericht evalueren spelen drie pijlers een grote rol:

1. kennisconstructie op basis van authentieke taalsituaties;
2. leerkansen bieden;
3. de leerling benaderen als een actieve participant (www.steunpuntgok.be).

De eerste pijler binnen procesmatig en competentiegericht evalueren is 'kennisconstructie'. Van den Branden definieert competentiegericht onderwijs als volgt:

"onderwijs waarbij kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd aan bod komen. Een leerling kan bijvoorbeeld de kennis bezitten om een lezersbrief op te stellen, hij kan de vaardigheid bezitten om die lezersbrief effectief op te stellen en de attitude om deze na te lezen op spellingscorrectheid. Deze drie elementen komen samen in de competentie om in een authentieke situatie een lezersbrief correct op te stellen naar een bepaalde krant. Wanneer het onderwerp, de context, de geadresseerde of een ander element veranderen en je je hier vlot en doeltreffend aan kunt aanpassen, verhoog je je competentie in het schrijven van een lezersbrief bovendien" (Van den Branden 2017).

Samen met medeleerlingen een paper schrijven, een actueel debat voeren, reflecteren over het mentaal lexicon in je hoofd, een aanrijdingsformulier opstellen, een sollicitatiebrief en cv schrijven, een sollicitatiegesprek voeren, enz., er zijn onnoemelijk veel voorbeelden van authentieke taalsituaties waarbij leerlingen kennis, vaardigheden en attitude samen moeten inschakelen om tot een mooi eindresultaat te komen. We vinden elk onderdeel binnen het grote geheel zo belangrijk dat het onmogelijk is om één eindexamen op te stellen. Zijn we dan immers niet opnieuw kleine onderdelen uit die grotere gehelen aan het filteren en aldus beperkend aan het werken? Hebben de leerlingen dan nuttige feedback gekregen om te kunnen herwerken?

Met Kerstmis houden we presentaties over een boek dat de leerlingen in groep lazen, telkens na een oefenmoment in de klas. De leerlingen krijgen nadien uitgebreide feedback en werkpunten. Aan de slag gaan met hun individuele werkpunten stelt hen in staat om een mooi eindresultaat neer te zetten. In het zesde jaar nodigen we op dat moment ook een externe jury uit; een welkome ijsbreker voor het jurymoment dat in juni aan het eindwerk gekoppeld wordt. In het vijfde jaar volgt aan het eind van het schooljaar een individueel examenmoment, waarbij de leerling focust op de vaardigheid die het minst goed ging. In het zesde jaar schrijven de leerlingen op dat moment een sollicitatiebrief voor een concrete vacature, waarna ze uitgenodigd worden voor een écht sollicitatiegesprek.

Naast die kennisconstructie, onderstrepen we het belang van feedback binnen ons evaluatieproces. We alterneren zo vaak mogelijk tussen het maken van een tweede versie na feedback van de leerkracht en *peer*feedback. De belangrijkste rol binnen competentiegericht evalueren is immers weggelegd voor de leerling. Hij en zijn groeiproces staan

steeds centraal. Zoals reeds aangehaald, biedt de leerkracht de leerkansen en geeft hij rijke en constructieve feedback aan de leerling. De leerling moet hiermee op zijn beurt aan de slag. Hij dient leerkansen met beide handen te grijpen en autonoom zijn leerproces in handen te nemen en bij te sturen, waar nodig. Het aandeel van de leerkracht en de leerling zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden.

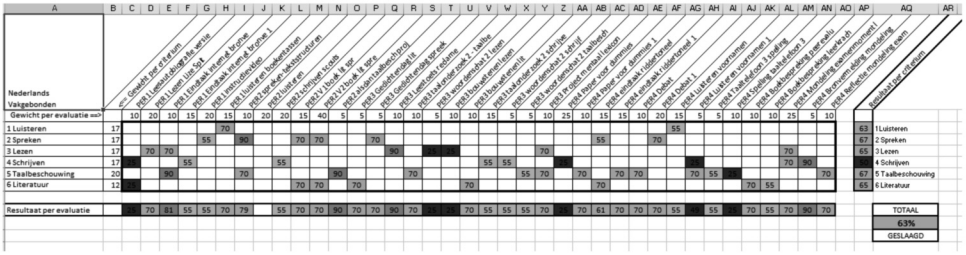
Ten slotte geniet de leerling binnen dit soort van evaluatiesysteem ook een grotere vrijheid dan voorheen en blijkt hij daardoor intrinsiek gemotiveerd te worden. Het staat voor ons buiten kijf dat een leerling meer leert als hij zich bewust is van wat hij aan het leren is en waar zijn individuele groeipunten liggen. Het eindexamen in het vijfde jaar, waarbij de leerlingen aan de slag gaan met een zelfgekozen onderwerp binnen de vaardigheid waarvoor ze doorheen het jaar het zwakst scoorden, motiveert de leerlingen onmiskenbaar. Dit examen staat dan ook model voor het systeem dat we ambiëren.

4. Groeipunten

We zijn enthousiast over deze manier van werken en hopen vooral de voordelen in de verf te kunnen zetten. Tegelijkertijd is dit ook voor ons een groeiproces en botsen we in de realiteit soms op moeilijkheden.

Een eerste pijnpunt bleek de werkdruk. Zo werkten we enkele schooljaren geleden allemaal nieuwe projecten uit, wat onhaalbaar bleek te zijn. We besloten ons daarom opnieuw meer op het handboek te baseren en daarbij competentiegerichte, authentieke eindevaluaties op te stellen. Ook daarbij blijven we kritisch voor onszelf en beseffen we dat we nog meer zouden kunnen inzetten op observerend evalueren met onmiddellijke feedback.

Daarnaast zijn we voor onze rapportering gebonden aan *Skore*, hetgeen een aantal beperkingen met zich meebrengt. Het voornaamste pijnpunt bij het werken met waarderingen is het visualiseren van de individuele groei van de leerling binnen de verschillende vaardigheden. Om dit probleem aan te pakken, werkte een collega een *add-in*-programma uit (zie: Figuur 3). Het programma laat ons toe om een eindwaardering te berekenen en te illustreren en dat zowel voor de afzonderlijke vaardigheden als voor het vak Nederlands als geheel.



Figuur 3 – *Add-in*-controle *Skore* – werkpunt schrijven voor deze leerling duidelijk in beeld.

We nuanceren hierbij dat er 'punten' (interval) werden gekoppeld aan waarderingen, zodat een eindwaardering per rapportperiode automatisch berekend kon worden. Dat was nodig: het is enkel werkbaar om zelf een eindresultaat in te geven bij een kleine groep leerlingen.

Als derde groeipunt geven we mee dat een mentaliteitswijziging broodnodig is om dit evaluatiesysteem werkbaar te houden. We merken dat leerlingen die instromen in het vijfde of zesde middelbaar en minder vrijheid en autonomie kregen in het verleden, ook minder openstaan voor feedback en vaak minder goede resultaten behalen. Ook bij heel wat collega's en ouders merken we dat het moeilijk is om los te komen van het klassieke evaluatiesysteem.

Referenties

Steunpunt GOK (z.d.). Online raadpleegbaar op: http://www.steunpuntgok.be/downloads/evaluatiefiche_kenmerken.pdf.

Van den Branden, K. (2017). "Competentiegericht evalueren in een notendop". In: *Duurzaam onderwijs*. Online raadpleegbaar op: https://duurzaamonderwijs.com/2017/02/08/competentiegericht-evalueren-in-een-notendop/.

Ronde 5

Kim Van Ammel
Universiteit Gent
Contact: Kim.vanammel@ugent.be

Begrijpend lezen bij 15-jarige leerlingen: is er een verband met leerling-, leraar- en/ of schoolgerelateerde factoren?

1. Inleiding

Het voorbije jaar kon je er niet omheen in de media: het niveau van begrijpend lezen van onze Vlaamse leerlingen is dramatisch gedaald. Vele redenen voor deze achteruitgang passeerden de revue. Hieronder een korte samenvatting uit *De Standaard* (2017):

"Waarom de leesvaardigheid begrijpend lezen zo sterk is afgenomen bij Vlaamse kinderen? Volgens Danny Jonckheere is de voornaamste oorzaak dat de leraren zelf achteruitgaan. Sander Van Acker vindt dat ons onderwijs in de 20ste eeuw is blijven hangen: we moeten de nieuwe technologie benutten. Jan T'Sas gelooft sterk in een strategie die Nederland gebruikt".

In deze discussie gaat het niet enkel over het basisonderwijs – denk maar aan de vele artikels over de PIRLS-studie – maar ook het secundair onderwijs komt ter sprake. Uit het internationaal vergelijkend PISA-onderzoek van 2015 blijkt immers dat 17,1% van de Vlaamse 15-jarige leerlingen niet over de noodzakelijke vaardigheden rond begrijpend lezen beschikt. Tussen 2009 en 2015 was er zelfs een significante stijging van 13,4% naar 17,1% (Universiteit Gent 2015).

Deze confronterende onderzoeksresultaten doen ons meer dan ooit realiseren dat er problemen zijn en dat leesvaardigheid in ons onderwijs blijvend aandacht behoeft. Daarbij weliswaar rekening houdend met de uitdagingen waar leraren en scholen vandaag voor staan en in de praktijk dagelijks mee kampen. Denken we bijvoorbeeld aan de toenemende diversiteit tussen leerlingen op het vlak van sociale en/of economische achtergrond, thuistaal, leermoeilijkheden, enz. We weten dan ook dat er in scholen al veel aandacht uitgaat naar taal, taalbevordering en leesvaardigheid. En niet enkel tijdens de lessen Nederlands, maar ook in andere leergebieden en vakken, waarbij het interpreteren en studeren van tekstuele informatie vaak centraal staan.

Deze vaststellingen vormen de aanleiding voor een wetenschappelijke studie die kadert binnen mijn doctoraatsonderzoek. Deze studie gaat in op de leerling-, leraar-, en

schoolgerelateerde factoren die mogelijk verband houden met begrijpend lezen. Andere onderzoeken peilden hier al naar bij leerlingen uit de lagere school of deden dit slechts voor één of enkele van deze factoren. Met deze studie kijken we naar leerlingen in het derde jaar secundair onderwijs en nemen we een veelheid aan factoren samen in rekening. 2495 leerlingen uit 196 klassen en 29 scholen toonden interesse in dit onderwerp en namen deel aan de studie.

2. Leerling-, leraar-, en schoolgerelateerde factoren en hun verband met begrijpend lezen

Het leesbegrip van leerlingen wordt natuurlijk niet enkel beïnvloed door factoren op school of in de klas. Ook hun thuissituatie heeft hier bijvoorbeeld een invloed op. Hieronder volgen enkele van de voornaamste factoren op leerling-, leraar- en schoolniveau die hiermee kunnen samenhangen.

2.1 De leerling

Lezen is iets wat leerlingen (hopelijk) niet enkel op school doen. Leerlingen lezen thuis een (e-)boek, een strip of een krant. Is het zo dat hoe meer ze thuis lezen, hoe beter? Daarnaast is er de leesmotivatie en het leesengagement van de leerlingen. Waarom lezen ze? Zijn ze gefocust tijdens het lezen? Zeker leesmotivatie krijgt in vele projecten op school aandacht. Verder zijn er nog de leesstrategieën die leerlingen gebruiken: 'samenvatten', 'voorspellingen maken', 'de titels en prenten bekijken', 'doelen vooropstellen bij het lezen', 'zichzelf vragen stellen', enz. Presteren leerlingen beter als ze meer strategieën gebruiken? Zijn alle strategieën even relevant? Ten slotte zijn er de achtergrondkenmerken van de leerlingen: hun geslacht, de thuissituatie, enz. Uit vele onderzoeken blijkt bijvoorbeeld dat meisjes beter presteren dan jongens.

Enkele weetjes uit dit onderzoek:
- 52,5 % van de leerlingen geeft aan dat ze gewoon niet goed zijn in het begrijpen van teksten.
- 11,4 % van de leerlingen geeft aan dat ze lezen in hun vrije tijd omdat ze lezen plezierig vinden.

2.2 De leraar

Uit veel internationaal onderzoek blijkt dat de leraar een cruciale rol heeft in het bevorderen van het leesbegrip van leerlingen: "*teachers matter, especially for complex cognitive tasks like reading for understanding*" (Duke et al. 2011: 51). Kenmerken die hier-

bij aan bod komen, staan voornamelijk in verband met de instructie van de leraar. Er zijn algemene instructiekenmerken, zoals de manier van vragen stellen aan de leerlingen en het creëren van een aangename leeromgeving (Creemers & Kyriakides 2012). Voor begrijpend lezen zijn natuurlijk ook de eerder genoemde leesstrategieën van belang. Welke komen aan bod in de klas? Hoe vaak komen ze aan bod? Voelen de leraren zich competent om hierover les te geven? En net zoals bij de leerlingen zijn er achtergrondkenmerken zoals de leeftijd, het geslacht en de onderwijservaring van de leraar.

Een weetje uit dit onderzoek:
- De strategie die het vaakst aan bod komt in de lessen Nederlands is verbanden leggen tussen verschillende ideeën in de tekst. Memoriseren komt het minst vaak aan bod.

2.3 De school

Ten slotte zijn er enkele kenmerken op het niveau van de school. Sommige scholen zullen begrijpend lezen hoger in het vaandel dragen dan andere en dat dan ook uitdrukken in hun beleid en/of visie. Voorbeelden zijn leesuurtjes of projecten, in samenwerking met de bibliotheek. Daarnaast is er de samenwerking tussen de leraren onderling als belangrijk onderdeel van de schoolcultuur. En opnieuw, de achtergrondkenmerken van de school zoals de schoolgrootte en de buurt.

Een weetje uit dit onderzoek:
- 33,2 % van de leraren geeft aan dat ze op hun school een leerlijn hebben, over verschillende leerjaren heen, waarin het bevorderen van leesbegrip uitdrukkelijk is opgenomen.

3. Doel van dit onderzoek

Het doel van deze studie is om een zo breed mogelijk beeld te verkrijgen van de factoren die samenhangen met het leesbegrip van leerlingen uit het derde jaar secundair onderwijs. We gaan hierbij in op de factoren die hierboven vermeld staan. Voor meer gedetailleerde informatie over hoe het onderzoek te werk ging, kunt u terecht op: https://onderzoeksprojectbegrijpendlezen.weebly.com/.

4. Tijdens de sessie

Tijdens deze sessie zullen de voornaamste resultaten kort worden voorgesteld. Hierbij

gaan we zowel beschrijvend in op de leesprestaties, leesmotivatie, leesstrategieën, enz. én gaan we na welke van deze factoren samenhangen met de leesprestaties van de leerlingen. Er zal voldoende ruimte voorzien worden voor de praktijkgerichte en onderzoeksmatige mogelijkheden die deze resultaten bieden, zowel vanuit mijn input als die van het publiek.

Referenties

Creemers, B.P.M. & L. Kyriakides (2012). *Improving Quality in Education. Dynamic Approaches to School Improvement.* New York: Routledge.

Duke, N.D., P.D. Pearson, S.L. Strachan & A.K. Billman (2011). 'Essential elements of fostering and teaching reading comprehension'. In: S.J. Samuels & A.E. Farstrup. *What research has to say about reading instruction (4th ed.).* Newark: DE, z.p.

Redactie (2017). "Begrijp wat je leest". In: *De Standaard* (12 december 2017). Online raadpleegbaar op: http://www.standaard.be/cnt/dmf20171211_03238021.

Universiteit Gent (2016). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Vlaams rapport PISA 2015.* Gent: Vakgroep Onderwijskunde. Online raadpleegbaar op: http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/140/1485507054477-Vlaams%20rapport%202015(2).pdf.

Ronde 6

Anouk ten Peze (a), Tanja Janssen (b) & Gert Rijlaarsdam (b)
(a) Het Schoter, Haarlem
(b) Universiteit van Amsterdam
Contact: A.A.tenPeze@uva.nl

Het Schrijflab – Een lessenserie creatief schrijven voor leerlingen in de bovenbouw havo/vwo

1. Inleiding

De laatste tijd is er gelukkig weer aandacht voor creatief schrijven. Zo publiceerde Stichting Lezen vorig jaar de onderzoekspublicatie *Zo fijn dat het niet fout kan zijn*, naar het effect van creatief schrijven op lezen, en onlangs pleitten Bas Jongenelen en

Marc Faes om het vak Creatief Schrijven onder te brengen bij het schoolvak Nederlands (*Brabants Dagblad*, 9 mei 2018). Deze aandacht past binnen een bredere maatschappelijke tendens, waarin creativiteit steeds belangrijker lijkt te worden, ook in het onderwijs. Zo ontwikkelde TNO een meetinstrument om het creatief vermogen van leerlingen in het voortgezet onderwijs te meten (Stubbé 2015). Toch is er sinds het schrappen van het opstel in 1999 minder tijd en ruimte voor creatief schrijven in de bovenbouw van havo en vwo. Hoog tijd dat daar verandering in komt!
Voor mijn promotieonderzoek naar het effect van creatief schrijven in het voortgezet onderwijs heb ik met docenten Nederlands van twee verschillende scholen in het schooljaar 2016-2017 een lessenserie Creatief Schrijven ontwikkeld voor 4-havo/vwo: *het Schrijflab*. Deze lessenserie hebben we het afgelopen schooljaar met vier docenten gegeven op twee scholen en in zeven verschillende klassen.

2. Creatief schrijven

Veel docenten en leerlingen zijn niet gelukkig met het huidige schrijfonderwijs (Bonset 2010). Bovendien zijn er vanuit het hoger onderwijs klachten dat beginnende studenten niet goed genoeg kunnen schrijven. De (her)invoering van creatief schrijven (het schrijven van verhalen en poëzie) in de bovenbouw van havo/vwo zou het plezier in schrijven kunnen bevorderen en wellicht een bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van het schrijfonderwijs.

Suzanne van Burg analyseerde elf onderzoeken naar creatief schrijven en stelde vast dat creatief schrijven invloed heeft op "[...] het denken, het leren, het leren denken, het lezen, het discussiëren, het waarderen, het schrijven en de prestaties van leerlingen" (van Burg 2010: 13). Bovendien kan creatief schrijven de waardering van leerlingen voor literaire teksten vergroten (Janssen & van den Bergh 2010). In haar analyse is Van Burg uitgegaan van de door Broekkamp & Kieft gegeven definitie van creatief schrijven. Volgens hen gaat het bij creatief schrijven om "[…] het tot stand brengen van producten die passen binnen de situatie of het genre dat wordt beoefend en tegelijkertijd origineel en vernieuwend zijn" (Broekkamp & Kieft 2005: 1). Vaak wordt nog als derde kenmerk genoemd dat het product persoonlijk is en iets uitdrukt van de maker. Hiermee past deze definitie binnen de bredere definitie van creativiteit: werk dat zowel nieuw als passend is. Zoals Van Burg al liet zien, is creatief schrijven niet alleen waardevol voor het schrijfonderwijs, maar ook belangrijk voor de ontwikkeling van leerlingen. Of zoals de bekende creativiteitsonderzoeker Robert Sternberg het verwoordt: "[...] *schools need to place more emphasis on the creative side of writing (and everything else), and that in doing so, they will produce not only more creative writers but also people who are more creative as they go about their lives*" (2009: 16).

3. Het Schrijflab

De opzet van onze lessenserie is een schrijflab, waarbij leerlingen korte verhalen en verhaalfragmenten schrijven. Er wordt in groepjes volgens een soort snelkookpanprincipe gewerkt: het tempo ligt hoog en korte (schrijf)opdrachten wisselen elkaar af. Hierdoor is er tijd voor schrijven, maar ook voor het lezen van en luisteren naar elkaars teksten en – in sommige lessen – voor het geven van feedback en voor herschrijven.

Alle lessen zijn opgebouwd volgens een vaste lesstructuur. Om leerlingen te helpen om ideeën te genereren, is er bijvoorbeeld steeds een terugkerende, divergerende denkfase door de lessenserie heen. Doordat leerlingen tijdens de eerste les leren wat divergent denken is en daarmee geoefend hebben, weten ze al wat van hen verwacht wordt en wat het doel is van deze oefeningen. Dat maakt deze manier van denken voor hen sneller toepasbaar, waardoor er niet te veel tijd verloren gaat. Tot slot is er sprake van een opbouw in de schrijfopdrachten: de opdrachten tijdens de eerste lessen waren meer gesloten en sturend, en werden vrijer en meer open naarmate de lessen vorderden.

Het hoofddoel van de lessenserie is om leerlingen te leren om korte creatieve verhalen te schrijven en om verhalen en verhaalfragmenten te herschrijven tot een creatievere versie. Daarnaast hebben we drie ondersteunende doelen geformuleerd:

1. *Leerlingen kunnen divergerend denken/schrijven*: leerlingen durven los te komen en zonder al te veel drempels/beperkingen te schrijven.
2. *Leerlingen krijgen inzicht in het creatieve proces van anderen en van zichzelf*: leerlingen begrijpen daarvoor (a) hoe het creatieve proces verloopt, (b) dat er meerdere mogelijkheden zijn om tot een creatief product te komen en (c) dat creatief denken niet zonder moeite gaat.
3. *Leerlingen krijgen inzicht in de creativiteit van een tekst:* leerlingen kunnen omschrijven welke aspecten van een tekst ze creatief vinden en ook aangeven waarom.

Voor de lessen is een docentenhandleiding ontwikkeld en een boekje waarin de leerlingen werken.

4. Leservaringen en de beoordeling van creatieve schrijfopdrachten

In mijn presentatie zal ik vertellen hoe de lessenserie tot stand is gekomen, voor welke leeractiviteiten en schrijfopdrachten we hebben gekozen, welk lesmateriaal we hebben gebruikt en wat de ervaringen van de leerlingen en docenten zijn. Daarnaast zal ik een aantal door de leerlingen geschreven verhalen meenemen en zal ik kort ingaan op hoe we zijn omgegaan met feedback tijdens de lessenserie en hoe we de eindteksten hebben beoordeeld en nog verder zullen beoordelen in het kader van het onderzoek.

5. Vraag voor het publiek

Op welke manier zouden we de lessenserie voor een volgend onderzoek kunnen verbeteren?

Referenties

Bonset, H. (2010). "Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan?". In: *Levende Talen Magazine*, 97 (3), p. 16-20.

Faes, M. & B. Jongenelen (2018). "Vak 'creatief schrijven' geeft brein een dreun". In: *Brabants Dagblad* (9 mei 2018). Online raadpleegbaar op: https://www.bd.nl/opinie/vak-enlsquo-creatief-schrijvenenrsquo-geeft-brein-een-dreun~ae4c51e9/.

Janssen, T. & H. van den Bergh (2010). "Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (1), p. 3-16.

Sternberg, R.J. (2009). 'Foreword'. In: S.B. Kaufman & J.C. Kaufman. The *psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-17.

Stichting Lezen (2017). *"Zo fijn dat het niet fout kan zijn". De invloed van (re)creatief schrijven op lezen.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Stubbé, H.E., A.M. Jetten, G.L. Paradies & G.J. Veldhuis (2015). *Creatief Vermogen – de ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op school*. Soesterberg: TNO.

Van Burg, S. (2010). *"Schrijf je slim". Onderzoeksinventarisatie. Effecten van creatief schrijven in het onderwijs*. Utrecht: Kunstfactor.

Ronde 7

Jeroen Steenbakkers
Ludgercollege Doetinchem / Rijksuniversiteit Groningen
Contact: j. steenbakkers@ludgercollege.nl

Stijlperspectieven – nieuwe lessen schrijfstijl voor midden- en bovenbouw vo

1. Inleiding

In oktober 2017 is een docentontwikkelteam Nederlands begonnen met het ontwikkelen van lessen 'Schrijfstijl' voor klas 3 en 4 (havo en vwo). Zeven ervaren bovenbouwdocenten van verschillende scholen hebben allereerst in hun les drie schrijfopdrachten afgenomen. De leerlingen schreven twee voorlichtingsteksten en een betoog. Tijdens twee teambijeenkomsten bespraken de docenten leerling-teksten, waarbij de aandacht uitging naar schrijfstijl. Een eerste vraag was: komen de stijl- en formuleerfouten van leerlingen overeen met de onderwerpen die in de les behandeld worden? Daarnaast reflecteerden de docenten op hun eigen lessen 'Stijl' en 'Formuleren'.

2. Lessen 'Stijl' en 'Formuleren': zinvol?

Alle deelnemende docenten werken met *Nieuw Nederlands, 5de editie* (Frank e.a. 2013). Ze volgen in grote lijnen de methode en gebruiken bij dit onderdeel weinig eigen materiaal. Meestal geven docenten er ieder jaar één lessenserie over van zeven tot negen lesuren. Daarna volgt een toets. De leerlingen bestuderen in de les vaak docentonafhankelijk de theorie en ze maken oefeningen. 'Lastigere' onderwerpen, zoals 'de foutieve samentrekking' of 'foutieve verwijzingen', worden klassikaal besproken. In deze lessen gaat het om het voorkomen van formuleerfouten. In *Nieuw Nederlands, klas vwo-4* komen bij de cursus 'Formuleren' vijftien standaardfouten aan bod: 'onjuiste herhaling', 'tautologie', 'pleonasme', 'contaminatie', 'dubbele ontkenning', 'onjuist verwijswoord', 'onduidelijk verwijzen', 'incongruentie', 'dat/als-constructie', 'foutieve samentrekking', 'foutieve beknopte bijzin', 'losstaand zinsgedeelte', 'zinnen aan elkaar plakken', 'onjuiste inversie' en 'geen symmetrie'. Hierbij horen ongeveer twintig opdrachten. Bij veel opdrachten gaan leerlingen fouten benoemen en verbeteren. Dit type opdracht keert terug in de toets.

Is dit zinvol? Dat weten we niet zo goed. Docenten weten natuurlijk wel hoe leerlingen scoren bij de toets. Er is echter nog nauwelijks onderzoek gedaan naar het effect

van dit schrijfstijlonderwijs op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Op basis van een voorlopige analyse en van eerder onderzoek kunnen we al wel iets zeggen. 'Incongruenties', 'onjuiste verwijzingen' en 'losstaande zinsgedeelten' komen veel voor in teksten van leerlingen. Andere behandelde fouten komen veel minder voor en soms zelfs vrijwel niet. Het betreft bijvoorbeeld 'foutief beknopte bijzinnen', 'tautologieën' en 'pleonasmen'. Daarnaast maken leerlingen fouten die niet of nauwelijks in methodes worden behandeld: ze vermengen vaak schrijf- en spreektaal, ze wisselen tussen formeel en informeel taalgebruik, ze schrijven lange en warrige zinnen en plaatsen daarbij leestekens op verkeerde plaatsen.

Er is winst te halen door het lesaanbod meer in overeenstemming te brengen met de stijlkwesties die bij leerlingen vaak misgaan. 15- en 16-jarigen formuleren zelden een beknopte bijzin – en nog minder vaak een foutieve beknopte bijzin. Ook een foutieve (?) samentrekking van het type *De gemene bokser beet zijn tegenstander in zijn oor, maar uiteindelijk toch in het stof* kom je in (leerling)teksten zelden tegen. Wellicht is het leuk om deze zin als opwarmer klassikaal te bespreken, maar het is niet zinvol om hem op te nemen in een oefening stijlfouten, tussen allerlei stijlfouten die wél veel voorkomen. Dat wekt verwarring in de hand, zeker bij taalzwakke leerlingen. En wat moeten leerlingen met een congruentiefout (?) van het type *Reizigers voor de richting Den Haag worden vriendelijk verzocht in Amersfoort over te stappen*? Ook die constructie komt in leerlingenteksten vrijwel nooit voor. Wel kom je geregeld de volgende constructie tegen: *Ik vond het een spannende verhaal*. Maar dit type fout wordt juist niet behandeld in veel lesmethodes (en lessen).

3. Lessen stijl en formuleren: betekenisvol?

Welk beeld van schrijven en schrijfstijl zouden leerlingen overhouden aan een cursus met vijftien verschillende stijlfouten, onderbroken door tientallen oefeningen en uitmondend in een toets? Stijlfouten worden vaak samen met spelling getoetst. Het lijkt wel of die twee onderwerpen bij elkaar horen. Onder een opstel lezen leerlingen vaak: "aftrek voor spelling en stijl: … punten". Op veel scholen kun je stijl, net als spelling, niet 'goed' doen, maar het kan wel gemakkelijk 'fout'. Het verstandigst is het dus om stijlexperimenten te mijden, want dat is vragen om aftrek. Spelen met taal is überhaupt (barbarisme?) geen goed idee. In *Op niveau, tweede editie, klas 3* (Buhler e.a. 2017) staat achterin een lijst met 22 'Afspraken en regels Schrijven'. Afspraak 16 luidt: "Voorkom ontspoorde zinnen: schrijf duidelijke, niet te lange zinnen".

Wanneer we schrijfstijl reduceren tot een cursus stijlfouten, doen we niet alleen de vakinhoud tekort, maar maken we het onderwijs ook plat. Dat kan anders. Het ontwikkelteam streeft niet alleen naar effectieve lessen, maar ook naar goede lessen. We betrekken dus normatieve vragen bij de ontwikkeling van lesmateriaal. Recente, pro-

grammatische studies van onderwijspedagogen dragen taal en theorie aan om dergelijke vragen te stellen. *Het prachtige risico van onderwijs* (Biesta 2015) en *Apologie van de school* (Masschelein & Simons 2012) bieden een inspirerende vernieuwingsrichting. Biesta maakt een onderscheid tussen 'leren' en 'onderwezen worden'. Leren kan op veel manieren en op veel plekken en is in essentie een individuele aangelegenheid. 'Onderwezen worden' heeft een betrekkingsaspect: het veronderstelt een relatie tussen de onderwijzer en de leerlingen. Veel cursussen 'Stijl' en 'Formuleren' zijn zo vormgegeven dat leerlingen alles docentonafhankelijk kunnen doornemen. Stijl is teruggebracht tot eenduidigheid: iets is goed of fout. Nooit ertussenin, want dat zou vragen om nadere toelichting of om een goed gesprek. Dergelijke cursussen passen in een cultuur van 'zelfstandig leren', 'gepersonaliseerde digitale oefeningen' en 'eenduidige toetsing'.

Bij de bespreking van de leerling-teksten bleek dat docenten zich comfortabel voelen waar het gaat om het aanwijzen van stijlfouten, maar dat ze het lastig(er) vinden om uitspraken te doen over 'effectieve stijl' en 'geslaagde stijl'. Een stijlfout is een schending van een vaststaande taalnorm. Dat behoeft weinig uitleg; de kans op discussie is gering. Het benoemen van 'effectieve stijl' vraagt wel om interpretatie en toelichting: stijl is immers effectief ten opzichte van een retorisch doel. Het benoemen van 'geslaagde stijl' heeft een subjectief aspect. Het vraagt van de docent om zijn eigen voorkeur relevant te achten en kenbaar te maken. Biesta (2015) stelt dat handelen in het onderwijs altijd een 'risico' inhoudt. Deze notie is hierbij relevant. Stijlonderwijs dat zich beperkt tot het (digitaal) oefenen met zinnen met stijlfouten, maakt onderwijs zo risicovrij mogelijk. De prijs daarvoor is verlies aan betekenisvolheid. Het alternatief heeft echter ook zijn prijs. Docenten kunnen leerlingen ertoe uitnodigen om hun eigen stijl te onderzoeken en in te brengen, maar dan zullen ze zelf ook hun eigen stijl moeten inbrengen. In het ontwikkelteam achten we dit een inspirerend perspectief. De vragen zijn: 'Hoe dan?' en 'In welke mate?'

4. Stijlperspectieven

Leerlingen moeten leren om zich te verhouden tot taalnormen. Ze horen kennis te maken met stijlkwesties die vaak fout gaan. Dat is nodig, maar niet voldoende. Taal is ook is een bron waaruit leerlingen kunnen putten. Ze kunnen spelen met taal, ze kunnen experimenteren en creativiteit ervaren. Iemand die stijlvaardig is, heeft het vermogen ontwikkeld om dezelfde inhoud op verschillende manieren onder woorden te brengen. Op school kunnen leerlingen daar een begin mee maken. Ze kunnen leren nadenken over de effecten van verschillende formuleringen en zo taalbewustzijn ontwikkelen. De reguliere lessen bieden daartoe vaak maar weinig aanknopingspunten. Ik geef een voorbeeld. Het pleonasme wordt traditioneel behandeld bij de stijlfouten. "Voorkom de stijlfouten foutief pleonasme en foutieve tautologie", zo luidt afspraak

21 in *Op niveau. Vieze stank* is dus fout, als een leerling dat schrijft. Maar als Tjitske Jansen deze combinatie zou gebruiken, is die opeens zeer geslaagd. Kortom: de stijlfouten zijn voor de leerling, de stijlbloemen zijn voor de schrijver.

Er is een breder perspectief mogelijk, maar dan moet stijl in context worden behandeld. In bepaalde teksten vormt *vieze stank* immers een stijlversterking en in andere teksten een -verzwakking. Een stijl*verzwakking* is overigens nog geen stijl*fout*. Het is daarom verwarrend om pleonasmen in dezelfde foutenlijst op te nemen als incongruenties. *De media schrijft* gaat in tegen een grammaticale norm; *vieze stank* niet. De vraag of het adjectief 'vieze' een versterking of juist verzwakking is, kan prima in de les besproken worden. Zo'n gesprek kan taalbewustzijn stimuleren. Het oordeel 'goed of fout' kapt een gesprek juist af. Dat is zinvol bij incongruenties, maar het is niet zinvol bij veel andere stijlkwesties. *In het westen van het land valt in de ochtend natte regen. In de middag is er kans op witte sneeuw*. Dat hoor je een weerman niet snel zeggen. Maar een dag later zegt de weerman wel: *In de avond is er kans op gladde ijzel*. Wanneer we in de les een pleonasme niet meteen onderbrengen in 'goed of fout', transformeert deze van een fout tot een interessant taalverschijnsel. Dat opent perspectieven. "Schrijf een tekstje waarin 'witte sneeuw' een sterke combinatie is'". Of: "Schrijf een sprookje met zoveel mogelijk pleonasmen en tautologieën". Er zijn ook andere vragen te stellen. Wanneer houdt een woordcombinatie op een pleonasme te zijn? Is *rood bloed* een pleonasme? Ook bij prinses Amalia? En een *slimme vwo-er*? Een *rijke directeur*? Een *knap fotomodel*? En *een mager fotomodel*? En een *dikke Amerikaan*? Wat gebeurt er eigenlijk als bepaalde bijvoeglijke naamwoorden steeds weer met dezelfde zelfstandig naamwoorden in verband wordt gebracht? Waar eindigt spot en begint *framing*?

Het ontwikkelteam ontwikkelt nieuwe lessen voor schrijfstijl, die een bijdrage willen leveren aan bewuste taalvaardigheid. We brengen met hulp van leerling-teksten zorgvuldig in kaart welke stijlfouten diepgaand aan bod moeten komen. Dat zijn er minder dan docenten nu vaak behandelen. Tegelijkertijd ontwikkelen we nieuwe opdrachten die stijl in context plaatsen en uitnodigen tot 'speelse toewijding'.

Referenties

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Den Haag: Boom Lemma.

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

Buhler, J., G. Plug, E. Renckens, J. Rittersma, J. Tromp-Lantman & M. Verseveld (2017). *Op niveau, leeropdrachtenboek 3-vwo.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Frank, H., E. Grezel, M. Kooiman, W. Steenbergen & H. Zetstra (2013). *Nieuw Nederlands 4-vwo.* Groningen: Noordhoff.

Masschelein, J. & M. Simons (2012) *Apologie van de school; een publieke zaak.* Leuven/Den Haag: Acco.

Ronde 8

Bart Devos
IVV Sint-Vincentius Gent
Contact: Bart.devos@ivv-gent.be

Improvisatietheater spelen om spreekangst te verminderen

1. Inleiding

Het idee om te moeten presenteren, is voor veel mensen bijna ondraaglijk. Ook veel leerlingen worden al nerveus op het moment dat de leerkracht nog maar de spreekopdracht opgeeft. 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 deze 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 bij 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 net vaak iets positiefs. Je wordt je bewust van hoe je spreekt; van je lichaamstaal en stemgebruik, maar eerder 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 i.v.m. spreekangst invullen (Hook et al. 2008) en gaven ze een eerste opdracht. Ze moesten een minuut lang 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 risico's te nemen en hun grenzen te verleggen. Ze leerden 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 improlessen had gevolgd wel degelijk meer vooruitgang had geboekt.

Op het einde van het experiment hadden we 64 video's van de spreekopdrachten. 8 ervaren docenten van de Arteveldehogeschool en 5 leerkrachten-in-opleiding van

UAntwerpen hebben deze video's gescoord via de online vergelijkende beoordelings-*tool* D-Pac (Lesterhuis et al. 2017). Dit resulteerde in 566 vergelijkingen, wat ongeveer 40 vergelijkingen of 2 uur scoren per beoordelaar betekent. 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 leerkrachten-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 voorspelt de spreekangst voor een significant deel de kwaliteit van de spreekvaardigheidsoefening, maar dit 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 dit 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 tussen de eerste en 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? Misschien is het onderwerp van de spreekoefening van invloed? Toch is het onderwerp van de spreekoefening 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 het onderwerp van de spreekoefening 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 uiteindelijk als doel 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 zouden we de invloed van de improvisatie-oefeningen kunnen detecteren.

Dit onderzoek leverde boeiende resultaten op waarmee we verder kunnen. We kunnen de relatie tussen spreekangst en het onderwerp van de 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 (2017). *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement*. USA: Hershey, PA, p. 120-137.

11. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

José Vandekerckhove (Netwerk Didactiek Nederlands)
Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

Ronde 1

Kevin Absillis & Gwennie Debergh
Universiteit Antwerpen
Contact: kevin.absillis@uantwerpen.be
gwennie.debergh@uantwerpen.be

1. Context

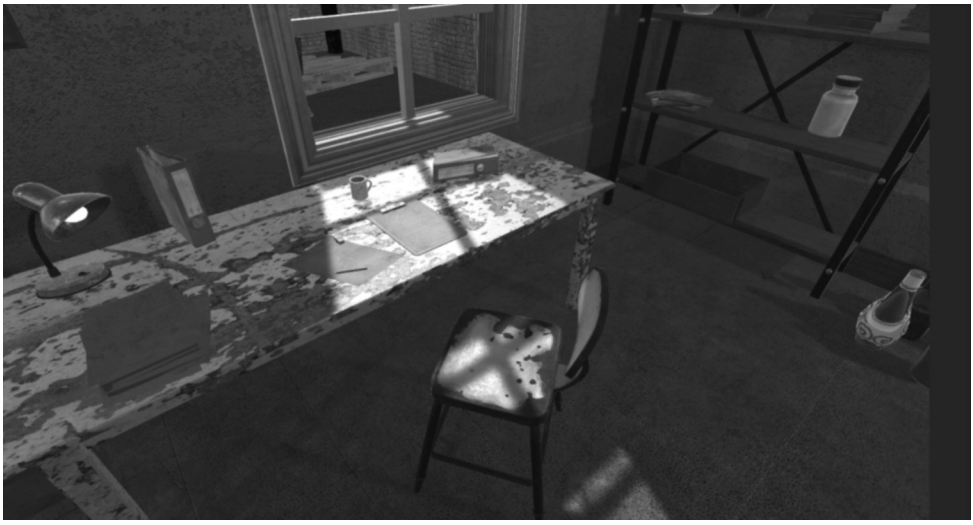
De digitale revolutie van de voorbije twintig jaar heeft onze omgang met literatuur ingrijpend gewijzigd: lezers kunnen hun boeken nu downloaden op e-readers, hun leeservaringen delen via *social media* of *chat*sessies houden met hun favoriete auteur. Die formele veranderingen zullen niemand zijn ontgaan.

Maar misschien heeft de opkomst van het internet onze houding tegenover literatuur ook op een minder zichtbare, inhoudelijke manier beïnvloed. Heeft ons voortdurende surf- en *Twitter*gedrag er bijvoorbeeld voor gezorgd dat we de voorbije jaren sneller en oppervlakkiger zijn gaan lezen? Zijn we minder gaan lezen, of misschien alleen anders? En als onze leesgewoonten aan het veranderen zijn, heeft 'moeilijke' literatuur dan nog een toekomst, of vormen *Netflix*series de hedendaagse variant van Marcel Prousts *A la recherche du temps perdu*? Als dat laatste inderdaad het geval zou zijn, is dat dan erg?

Iedereen die literatuur doceert aan jongvolwassenen probeert een antwoord te vinden op dit soort vragen en denkt na over strategieën waarmee we het onderwijs aantrekkelijk kunnen houden voor de *digital natives* van vandaag, zonder daarbij in te boeten aan kwaliteit of overstag te gaan voor populisme. De kunst bestaat erin om de technologische mogelijkheden zodanig in te zetten dat ze leiden tot een beter begrip van teksten, ook wanneer die complex en veeleisend zijn, of op het eerste gezicht weinig of niets te maken hebben met de leefwereld van de gemiddelde achttienjarige.

In onze bijdrage willen we noch een cultuuroptimistisch, noch een cultuurpessimistisch verhaal vertellen. We zullen een aantal tendensen signaleren binnen verschillende media waarin verhalen een belangrijke rol spelen. Naast literatuur gaat het onder meer over films en televisieseries, *videogames* en de narratologische mogelijkheden van het internet. We zullen tonen hoe bepaalde verhaalpatronen, die vroeger voorbehouden leken voor moeilijke, experimentele, literaire teksten, nu zonder enig probleem lijken op te duiken in verhalen die zijn bedoeld voor een groot en jong publiek. *Bingewatchers* lijken het bijvoorbeeld niet erg te vinden om in verwarring achter te blijven wanneer de eindgeneriek van een tv-serie wordt getoond en *gamers* voelen zich vaak net uitgedaagd door computerspellen met een gelaagde plot. Hoe kunnen we die

ervaring gebruiken om leerlingen en studenten enthousiast te krijgen voor literaire werken waarin in wezen hetzelfde gebeurt? We zullen twee voorbeelden kort bespreken.



2. *Case study* 1: De verwondering als computerspel

Aan het Hugo Clauscentrum van de Universiteit Antwerpen wordt sedert een jaar gewerkt aan een driedimensionaal computerspel waarin de speler in de huid kruipt van Victor-Denijs De Rijckel, hoofdpersonage van Hugo Claus' roman *De verwondering*. Dat is een van de meest complexe en hermetische prozateksten uit de Nederlandse literatuur, en daardoor bij uitstek geschikt voor dit pilootproject.

Bedoeling van de *game* is om leerlingen en studenten kennis te laten maken met het universum van een roman waarin weinig zekerheden zijn: het hoofdpersonage zit waarschijnlijk vast in een psychiatrische instelling en schrijft daar een verslag voor zijn behandelend arts. Naast dat officiële document houdt hij een geheim dagboek bij, waarin hij een andere visie op de gebeurtenissen geeft. Heeft hij moeite met het interpreteren van de werkelijkheid of doet hij alsof? Een sluitende verklaring is er niet. De *game* geeft inzicht in de verschillende interpretaties van de roman en leert de spelers onbewust omgaan met complexe literaire principes zoals 'intertekstualiteit' en 'metafictie'. Naast het spel zelf wordt een lespakket ontwikkeld waarmee docenten in de klas aan de slag kunnen gaan.

3. *Case study* 2: BookTube Contemporaine literatuur

Een tweede project dat we kort willen voorstellen, is het *BookTube*kanaal dat we hebben opgericht om studenten te leren schrijven voor verschillende media. Hier worden filmpjes geüpload met boekbesprekingen, literaire promotiecampagnes. nieuwsberichten, enz. De digitale revolutie heeft gezorgd voor een toegenomen wisselwerking tussen woord en beeld en dat vraagt om een ander soort teksten dan geschreven media. Met hun projecten op *BookTube* leren studenten de essentie van hun boodschap zo helder en beknopt mogelijk te formuleren en die op een aansprekende manier te visualiseren.

Ronde 2

Maarten Lemmens
Université de Lille
Contact: maarten.lemmens@univ-lille.fr

Exotisch Nederlands: inzichten vanuit de cognitieve semantiek

Moedertaalsprekers zijn zich meestal niet bewust van de vreemde keuzes die hun taal maakt om bepaalde dingen uit te drukken. Alles is toch altijd heel logisch? Toegepast

op het domein van deze lezing, is het toch voor elke Nederlandstalige de logica zelve dat een bed in de kamer *staat*, het water in de fles *zit* en het ziekenhuis in het midden van de stad *ligt*. Vreemdetaalleerders weten wel beter. Waarom wordt over iets dat meer horizontaal is dan verticaal gezegd dat het *staat*? Hoe kan water nou *zitten*? En dat ziekenhuis, hoe kan dat nou *liggen* wanneer het nog functioneel is en niet in puin ligt? En dan zwijgen we nog van oorzaken die in het verleden *liggen*, mensen die met een probleem *zitten* of teksten die op het internet *staan*. Helemaal gek wordt het als je *achter iemand aan zit*, als je *zit* rond te lopen of als iets er *zit aan te komen*. "Wacht even", zegt de Franstalige leerder, "in het Nederlands ga je dus het werkwoord *zitten* gebruiken (dat een statisch gebeuren uitdrukt) om een beweging uit te drukken?" Je zou voor minder raar opkijken, toch? Objectief beschouwd, maakt het Nederlands dus helemaal niet zo'n logische keuzes; wel integendeel. Het is een van de talen in de wereld die het gebruik van de drie positiewerkwoorden *liggen*, *zitten* en *staan* het verst heeft doorgedreven, en deze gebruikt in uiterst gevarieerde contexten. Bovendien doet het dat nog eens dunnetjes over met de plaatsingswerkwoorden *leggen* ('doen liggen') en *zetten* ('doen staan'). Met nog het bijkomend probleem dat dat laatste oorspronkelijk eigenlijk 'doen zitten' betekende (zoals nog steeds gebruikt in Vlaanderen, bijvoorbeeld in *Zet u* in plaats van *Gaat u zitten*).

Hoewel het Nederlands geen uniek geval is in dit uitgebreide gebruik van positie- en plaatsingswerkwoorden (waarvan je enkele parallellen vindt in andere, soms zelfs niet verwante talen), bekleedt het Nederlands toch een speciale positie, niet enkel omdat het dit gebruik zo ver heeft doorgedreven, maar ook omdat positiewerkwoorden vaak verplicht gebruikt moeten worden. In tegenstelling tot bijvoorbeeld het Frans (of ook het Engels, toch een aan het Nederlands verwante taal), is het gebruik van het positieneutrale werkwoord *zijn* in het Nederland vaak niet idiomatisch (of zelfs onaanvaardbaar) in een plaatsbeschrijving, bijvoorbeeld *Mijn sleutels *zijn/liggen op tafel* vs. *Mes clefs sont sur la table* en *My keys are on the table.*). Een dergelijke verplichting vind je ook in sommige metaforische gebruikswijzen, bijvoorbeeld *De tijd staat (*is) stil*; *Het gokken zit (*is) hem in het bloed*. In andere gevallen is er een duidelijk verschil in betekenis tussen het gebruik van *zijn* en een positiewerkwoord, bijvoorbeeld in *Het huis staat leeg* vs. *Het huis is leeg* of in *Hij zit in de gevangenis* vs. *Hij is in de gevangenis*. Deze semantisch verschillen zijn niet altijd makkelijk te karakteriseren. Neem bijvoorbeeld de constructie met een adjectief dat verbazing uitdrukt (*verbaasd*, *verbijsterd, perplex*, *verstomd*, enz.). Deze adjectieven kunnen allemaal gecombineerd worden met *zijn* of met *staan*, maar ze doen dat niet allemaal even makkelijk: *verbaasd* combineert makkelijk met zowel *zijn* als *staan*, maar *verbijsterd* heeft een duidelijke voorkeur voor *zijn*; *verbijsterd staan* klinkt niet erg idiomatisch. Bij *versteld* is het net omgekeerd: *versteld staan* klinkt prima, *versteld zijn* absoluut niet.

In deze lezing gaan we dieper in op deze op het eerste zicht rare kronkels in de Nederlandse taal. We belichten verschillende aspecten van het gebruik van positiewerkwoorden (en in mindere mate plaatsingswerkwoorden).

In het eerste deel schets ik kort een cognitieve analyse van de positiewerkwoorden *liggen*, *zitten* en *staan*. Hierbij toon ik aan dat er toch een mooie en subtiele systematiek zit (!) in het gebruik van deze werkwoorden. Eens je de sleutel hebt die toegang geeft tot het juiste gebruik, wordt het inderdaad allemaal erg logisch. De logica voor deze betekenisuitbreiding is niet voorspelbaar, maar wel vaak gemotiveerd vanuit een bepaald antropocentrisch perspectief. Dat wil zeggen dat je vaak een (abstracte) gelijkenis poneert tussen de menselijke houdingen en de positie van dingen. Deze gelijkenis spitst zich toe op een aantal belangrijke kenmerken die ofwel inherent zijn aan het object waarvan de locatie beschreven wordt (zoals bijvoorbeeld de aanwezigheid van een basis) ofwel voortvloeien uit het perspectief van waaruit men de situatie beschrijft of conceptualiseert. Neem bijvoorbeeld een pakje boter in de koelkast waarvan je kunt zeggen dat het in de koelkast *ligt*, *zit* of *staat*. Elk van deze mogelijke zegswijzen incorporeert een bepaalde visie op een en dezelfde werkelijkheid. Aan de hand van taalgebruik door (gevorderde) Franstalige leerders van het Nederlands, zullen we illustreren hoe de leerders soms een andere logica volgen, en daarmee uit de bocht gaan wat idiomatisch gebruik van deze werkwoorden betreft.

We gaan ook verder in op het gebruik van de positiewerkwoorden om een aan de gang zijnde handeling uit te drukken (bijvoorbeeld: *zitten te lezen*), vooral dan in contrast met andere vergelijkbare constructies, zoals *aan het lezen zijn*. Als je weet dat *zitten* niet noodzakelijk naar een zittende houding verwijst (bijvoorbeeld: *zitten rond te lopen*), wordt het verschil tussen de twee mogelijkheden erg lastig te bepalen. Toch zijn er bepaalde tendensen te zien, die in lijn liggen van de algemene typologische kenmerken van het Nederlands.

Hoewel ten dele onvoorspelbaar, komt het verregaande gebruik van deze positiewerkwoorden niet helemaal uit de lucht vallen, maar kan het ingebed worden in een ruimer typologisch kenmerk van het Nederlands (en van andere Germaanse talen) dat ook de bewegingswerkwoorden betreft. Het zijn deze ruimere typologische kenmerken die kunnen verklaren waarom het gebruik van positiewerkwoorden vaak verplicht is, of op z'n minst vaak idiomatischer klinkt, zoals hierboven al vermeld.

In het laatste deel van deze lezing licht ik deze typologische kenmerken kort toe en bespreek ik ook het gebruik van gebaren (*coverbal gestures*) bij spatiale beschrijvingen, zowel door moedertaalsprekers van het Nederlands als door (Franstalige) leerders.

Referenties

Lemmens, M. (2015). "Zit je te denken of ben je aan het piekeren? Persistentie in het synchrone gebruik van de PREP- en POS-progressiefconstructies in het Nederlands". In: *Nederlandse Taalkunde*, 20 (1), p. 5-36.

Lemmens, M. (2005). "Aspectual posture verb constructions in Dutch". In: *Journal of Germanic Linguistics*, 17 (3), p. 183-217.

Lemmens, M. (2002). 'The semantic network of Dutch posture verbs'. In: J. Newman (ed.). *The Linguistics of Sitting, Standing, and Lying*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 103-139.

Lemmens, M. & J. Perrez (2010). "On the use of posture verbs by French-speaking learners of Dutch: a corpus-based study". In: *Cognitive Linguistics*, 21 (2), p. 315-347.

Lemmens, M. & J. Perrez (2012). "A quantitative analysis of the use of posture verbs by French-speaking learners of Dutch". In: *Cognitextes*. Online raadpleegbaar op: http://cognitextes.revues.org/609.

Lemmens, M. & J. Perrez (2018). 'French Onions and Dutch Trains: Typological Perspectives on Learners' Descriptions of Spatial Scenes'. In: A. Tyler, L. Huang & J. Hana (eds.). *What is Applied Cognitive Linguistics? Answers From Current SLA Research*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, p. 121-150.

Lemmens, M. & D.I. Slobin (2008) "Positie- en bewegingswerkwoorden in het Nederlands, het Engels en het Frans". In: *Verslagen en Medelingen van de Handelingen van de Koninklijke Academie voor Taal- en letterkunde*, 118 (1), p. 17-32.

Ronde 3

Gert De Sutter (a), Stefan Grondelaers (b) & Steven Delarue (c)
(a) Universiteit Gent
(b) Radboud Universiteit Nijmegen
(c) Onderwijscentrum Gent
Contact: gert.desutter@ugent.be

Het eeuwigdurend spagaat? De leraar Nederlands tussen taalpraktijk en taalbeleid

1. Inleiding

U herinnert zich vast nog dat het West-Vlaamse *jeunen* vorig jaar door de krant *De Standaard* en *Radio 1* uitgeroepen werd tot het mooiste dialectwoord van Vlaanderen. Ook *apsjaar*, *tjiepmuile* en *hennig* scoorden goed. Kinderen die *hangde* zeggen in plaats

van *hing* lachen we begripvol toe en wanneer de Vlaamse acteurs in de populaire reeks *Wat als?* zich een Marokkaans accent aanmeten, vinden we dat met z'n allen grappig.

2. Angst voor variatie

Door een jarenlang monotoon en variatievijandig taalbeleid verstart die spontane, natuurlijke omgang met taalvariatie totaal zodra men de les Nederlands betreedt, met als voornaamste slachtoffer de leraar Nederlands. Die bevindt zich in een erg pijnlijk en schijnbaar onoplosbaar spagaat tussen het erkennen van taalvariatie als studieobject en het bestraffen van diezelfde taalvariatie als communicatiepraktijk in de klas, vooral wanneer die een te grote bedreiging voor het onaantastbare Standaardnederlands vormt. In dat verband moet vooral de tussentaal het ontgelden: tussentaalsprekers worden geregeld 'onbeschoft' genoemd, of 'lui' of 'slordig'. Leerkrachten die dan de moed hebben om de tussentaal en andere niet-standaardvariëteiten als evenwaardig te beschouwen (zoals Sofie Begine vorig jaar met haar project *goesting in taal*) worden daarbij vrijwel meteen genadeloos neergesabeld door de zelfverklaarde hoeders van de standaardtaal. Opiniemakers als Mia Doornaert, Joël De Ceulaer en Walter Zinzen, niet gehinderd door enige kennis van zaken, zijn berucht om hun onverzettelijke houding ten opzichte van de tussentaal en doen elke standaardtaaldiscussie ogenblikkelijk ontaarden in scheldpartijen die alle deelnemers de loopgraven injagen en de leerkracht verweesd achterlaten. Ook voor de oud-ministers van onderwijs, Vandenbroucke en Smet, kan er geen twijfel over bestaan dat leerlingen de lat 'hoog' moeten leggen en dat professionele communicatie enkel plaats kan vinden in de standaardtaal. Wie geen standaardtaal kan of wil spreken, plaatst zich volgens hen buiten de maatschappij. De Nederlandse Taalunie vaart daarentegen een veel gematigder koers en vindt dat taalnormering niet van bovenaf moet worden opgelegd, maar *bottom-up* zou moeten gebeuren.

In deze kakafonie van meningen en visies proberen leerkrachten zich weliswaar zo goed mogelijk te houden aan de traditionele standaardtaalnorm, maar daardoor leren jongeren enkel die ene variëteit spreken, die nog steeds wordt voorgesteld als 'neutraal' en 'algemeen bruikbaar'. Dat laatste klopt misschien wel – aangezien standaardtaal door alle Vlamingen begrepen wordt – maar écht neutraal is standaardtaal in deze postmoderne tijd al lang niet meer. Onze maatschappij is sinds de late jaren 1960 sterk veranderd: ze is multicultureler en welvarender geworden, en daardoor is de manier waarop mensen hun leven invullen ook sterk veranderd. Tradities gaan verloren, antiautoritaire gevoelens steken de kop op en er is een nieuw en onontkoombaar soort identiteitsbeleving ontstaan. De "Laatmoderne" mens heeft volgens sociologen als Anthony Giddens niet langer de vrijheid om geen identiteit te hebben. In het zog van die nieuwe identiteitsprofilering is een ander perspectief op taalvariatie ontstaan: variatie is geen vermijdbare 'ruis' meer, maar een medium waarmee taalgebruikers hun identiteit gestalte geven. Om die reden bestaan écht neutrale taalvariëteiten ook niet

(meer). Wie standaardtaal gebruikt, krijgt etiketten als 'hoogopgeleid', 'professioneel' en 'prestigieus' op gekleefd, en daar heb je op straat, bij de bakker of in het jeugdhuis niet meteen veel aan.

3. Naar een hedendaagse invulling van de standaardtaalnorm

In het boek *De vele gezichten van het Nederlands in Vlaanderen* (De Sutter 2017) roepen we in het laatste hoofdstuk op om tegen de achtergrond van die maatschappelijke veranderingen na te denken over een zinvollere invulling van de standaardtaalnorm. Nogmaals (en wellicht ten overvloede), we pleiten er niet voor om de standaardtaalnorm overboord te gooien. We roepen wel op om tegen de achtergrond van empirisch vastgestelde, sociologische inzichten te streven naar een meer hedendaagse invulling ervan. De standaardtaalnorm moet om te beginnen realistischer zijn: het iconische taalgebruik van VRT-coryfeeën Martine Tanghe en Bavo Claes (dat de meeste Vlamingen niet kunnen en ook niet meer willen realiseren) kan het best ingeruild worden voor het taalgebruik van mediafiguren die getoond hebben dat ze een rijk en realiseerbaar palet aan taalvariëteiten kunnen hanteren: mensen zoals Meryame Kitir, Stijn Meuris, Wannes Cappelle en Adriaan Van den Hoof, om er maar enkele te noemen.

Een nieuw standaardtaalbeleid moet daarnaast ook veel meer inzetten op registerbewustzijn: in plaats van bepaalde taalvariëteiten te verketteren, is het belangrijker om jongeren en anderstaligen te leren ontdekken wat voor taalgebruik gepast is in welke context. Het flexibel kunnen wisselen tussen verschillende variëteiten (en identiteiten) is immers een levensnoodzakelijke strategie geworden in deze digitale tijden, waarin communicatie vrijwel geen enkele beperking meer kent (en identiteit steeds vaker uitsluitend via taal geprofileerd wordt: wie chat, ziet zijn of haar gesprekspartners vaak niet en kan zich enkel van taal bedienen om zichzelf geslaagd in beeld te brengen).

Ten derde moet een hedendaagse invulling van de standaardtaalnorm vertrekken vanuit een individuele verantwoordelijkheid en niet vanuit centraal gezag. Taalgebruikers hebben in toenemende mate de vrijheid om meer of minder van hun identiteit prijs te geven in hun taal, maar ze moeten beseffen dat aan die vrijheid ook een risico verbonden is: in de foute zin opvallen door slordig taalgebruik is dodelijk tijdens een sollicitatiegesprek, maar de afstand met je vriend(in) vergroten door een 'hogere' code te kiezen dan hij of zij gebruikt, is minstens even nefast.

Cruciaal is echter vooral dat (jonge) taalgebruikers – of het nu moedertaalsprekers of anderstaligen zijn – moeten leren dat hun taal niet fout, niet slecht, niet verkeerd en niet minderwaardig is. Is de essentie van onze multiculturele samenleving niet dat iedereen trots moet kunnen zijn op zijn of haar taal en achtergrond, zonder ook maar ooit met de vinger gewezen te worden?

4. Het einde van deze linguïstische discriminatie?

De eenzijdige afwijzing van (tussen)taalvarianten waarmee sprekers zichzelf een bepaalde regionale, sociale of etnische identiteit bij elkaar praten, is in dit verband dan ook ongelukkig en onacceptabel. We hebben dit soort linguïstische heksenjacht ooit 'een ideologisch fossiel' genoemd, maar dat is eigenlijk geen geschikte term: van fossielen gaat namelijk geen schadelijke werking meer uit. Linguïstische discriminatie, daarentegen, is net zo schadelijk als raciale discriminatie. Laten we proberen de beide vormen van discriminatie zo snel mogelijk de wereld uit te helpen.

Ronde 4

Rik Vosters & Jill Puttaert
Vrije Universiteit Brussel / FWO Vlaanderen
Contact: Rik.Vosters@vub.ac.be
Jill.Puttaert@vub.ac.be

Ouder Nederlands in een nieuw jasje. Recente inzichten uit de taalgeschiedenis

1. Inleiding

Taalkunde is een huis met vele kamers, en zo nu en dan wordt in dat huis een vertrek gerenoveerd of wordt er zelfs een kamer bijgebouwd. De historische sociolinguïstiek is één van die nieuwe kamers in bijbouw, net naast het hoofdvertrek dat de (hedendaagse) sociolinguïstiek is. Maak je geen zorgen als je je niet direct veel voorstellingen kunt maken bij het concept 'historische sociolinguïstiek'. Deze bijdrage heeft namelijk tot doel om enkele kernbegrippen uit dit nieuwe veld voor te stellen. Gaandeweg proberen we aan te tonen hoe deze nieuwe kijk op taal, geschiedenis en maatschappij, met name vanuit de zogenaamde 'taalgeschiedenis van onderop', tot nieuwe inzichten in de Nederlandse taalgeschiedenis heeft geleid. We putten daarvoor uit recent onderzoek dat de afgelopen jaren werd gevoerd aan de twee belangrijkste centra voor de historische sociolinguïstiek van het Nederlands, te weten de Vrije Universiteit Brussel en de Universiteit Leiden. Eerst bespreken we kort wat historische sociolinguïstiek is en waarom een dergelijk nieuw perspectief op taalgeschiedenis noodzakelijk is. Daarna presenteren we bij wijze van casestudy twee voorbeelden van mythes die door historisch-sociolinguïstisch onderzoek werden ontkracht. Met de zogenaamde mythe van het Zuidelijke taalverval als vertrekpunt gaan we in negentiende-eeuwse armenbrieven na of het Nederlands in het Zuiden van het taalgebied wel zo dialectisch was als vaak

wordt aangenomen. Het voorbeeld illustreert hoe een historisch-sociolinguïstische kijk op de Nederlandse taalgeschiedenis tot nieuwe inzichten noopt.

2. Historische sociolinguïstiek

2.1 Blinde vlekken in de taalgeschiedenis

Zoals we in de inleiding al suggereerden, vertrekt de historische sociolinguïstiek vanuit de hedendaagse sociolinguïstiek. Sociolinguïsten bestuderen de relatie tussen taal en maatschappij. We laten de grammatica ter wille van de grammatica achter ons en buigen ons over thema's zoals 'taal en sociale klasse', 'regionale taalvariatie en dialecten' of 'taal en gender'. Historische sociolinguïstiek probeert deze band tussen taal en de bredere maatschappelijke context net ook historisch uit te diepen (Auer et al. 2015). De gewone historische taalkunde heeft daar immers weinig oog voor. Klassieke historisch linguïsten gaan bijvoorbeeld aan de hand van taalvergelijking na hoe we oudere stadia en voorlopers van onze huidige talen en taalfamilies kunnen reconstrueren, maar stellen zich minder de vraag met wie, wanneer en waarom een spreker kiest voor de ene of de andere taalvorm of variëteit. Om dit soort vragen te kunnen beantwoorden, proberen historisch sociolinguïsten dus de uitgangspunten van de hedendaagse sociolinguïstiek toe te passen op het verleden. Daarbij gaan ze uit van het zogenaamde actualiteitsprincipe: het idee dat de abstracte processen en basisprincipes die vandaag de dag ten grondslag liggen aan taalvariatie en taalverandering ook gelden in het verleden (Bergs 2012). Als we bijvoorbeeld weten dat we in interactie ons taalgebruik steeds aanpassen aan onze gesprekspartner – het principe dat te boek staat als 'linguïstische accommodatie' –, kunnen we ervan uitgaan dat dat vroeger niet anders was. We mogen dan aannemen dat we, bijvoorbeeld in brieven uit het verleden, op vergelijkbare accomodatieprocessen zullen stoten.

Een dergelijke aanpak, waarbij de verwevenheid van taal en maatschappij centraal staat, is nodig, omdat er in het klassieke beeld van de Nederlandse taalgeschiedenis nog heel wat blinde vlekken bestaan, zoals Marijke van der Wal in 2006 in haar oratie aan de Universiteit van Leiden reeds aangaf. Ze beargumenteerde dat dat beeld niet zozeer fout is, maar op zijn minst wel onvolledig. Het gros van wat we weten over het Nederlands in de afgelopen eeuwen is immers gebaseerd op het taalgebruik van een heel select clubje (Van der Wal 2006). De bronnen die taalkundigen vooral bestudeerden, werden zo goed als altijd geschreven door mannen met een meer dan gegoede sociale achtergrond en met een gewichtig beroep, die meestal afkomstig waren uit het centrum van het land. Denk bijvoorbeeld aan de grote literatoren uit de Gouden Eeuw, zoals Vondel, Hooft of Huygens. Het spreekt voor zich dat het hier gaat om een bijna verwaarloosbaar klein deel van de eigenlijke bevolking, en dat terwijl de geletterdheidsgraad voor de (Noordelijke) Nederlanden al in de zeventiende eeuw tot de

top van Europa behoorde. Bovendien zijn de geschriften die als uitgangspunt werden genomen voornamelijk gepubliceerde en vaak literaire teksten, die soms wel erg gekunsteld aandoen en daarenboven meticuleus werden geredigeerd. Het is alsof taalhistorici van de toekomst een studie van het Nederlands rond het einde van de twintigste eeuw zouden maken op basis van de boeken van Peter Verhelst of Cees Nooteboom – knappe literatoren, dat zonder meer, maar hun taalgebruik kan je moeilijk representatief voor ons hedendaagse gesproken Nederlands noemen.

2.2 Van vogel- naar kikkerperspectief

Om de genoemde blinde vlekken in te kleuren, werd vanuit de historische sociolinguïstiek werk gemaakt van een perspectiefwissel (Elspaß 2005): in plaats van enkel uit te gaan van formele teksten afkomstig van de elite, kwam er ook heel wat aandacht voor minder formele en doorgaans ook handgeschreven teksten, geproduceerd door mannen en vrouwen uit diverse lagen van de bevolking. Met name bronnen van minder geletterde schrijvers, vaak uit de sociale onderlaag van de samenleving, geven ons een heel andere kijk op het taalgebruik in het verleden. Eenvoudig zijn deze bronnen niet te vinden. Ook al was de geletterdheidsgraad in de Nederlanden relatief hoog, dit soort bronnen van gewone lieden werden (en worden!) doorgaans niet bewaard in archieven. Als je goed gaat zoeken, vind je echter meer dan je zou denken. Vaak gaat het dan om documenten die bijna bij toeval zijn overgeleverd of die te velde en te lande verspreid zitten over lokale archieven en bewaard worden in kleinschalige familiearchieven. Zo beschikken we bijvoorbeeld over een unieke collectie brieven van Vlaamse soldaten in het leger van Napoleon, die van op het front correspondeerden met hun ouders en familieleden thuis, vaak met de vraag om hun geld op te sturen (Rutten et al. 2015; Van Bakel 1977). Deze brieven zouden normaal gezien nooit bewaard zijn gebleven, ware het niet dat de legerwet destijds stelde dat dienstplichtigen uitstel van dienst kregen als ze al een broer onder de wapens hadden. Aantonen dat je broer aan het front zat, kon door een brief van hem in te leveren bij de lokale militieraad, waar deze brieven vervolgens bewaard en later gearchiveerd werden en waardoor we nu een prachtige inkijk hebben in het taalgebruik van honderden Vlaamse jongens uit alle lagen van de maatschappij ten tijde van Napoleon.

2.3 Bad data

Toch is dit soort materiaal niet ideaal. Het is, zoals gezegd, vaak moeilijk te vinden, en wat we overgeleverd hebben gekregen, is natuurlijk niet meer dan een willekeurig klein deeltje van alles wat destijds geschreven werd. Daarnaast beschikken we, in tegenstelling tot moderne sociolinguïsten, ook over zeer weinig metadata of informatie over de schrijvers zelf. Omdat het vaak over eenvoudige – en dus grotendeels anonieme – lieden gaat, kunnen we niet terugvallen op biografieën of uitvoerige levensberichten.

Informatie over 'leeftijd', 'herkomst' en 'sociale achtergrond' is vaak moeilijk te achterhalen. Bovendien geldt ook auteurschap als nog een extra uitdaging. Met name bij teksten van lager opgeleide schrijvers is het moeilijk om zeker te weten dat degene die zich als schrijver opwerpt ook daadwerkelijk de pen voerde. Soms wordt in brieven expliciet gemeld dat iemand anders de brief schreef voor een ongeletterde compagnon of wordt een document ondertekend met een kruisje. Maar soms lijkt een twijfelend en ongeoefend handschrift ook te suggereren dat de brief zelfgeschreven is. Moderne computationele technieken kunnen ons een heel eind verder helpen, onder andere door handschriften automatisch te vergelijken, maar ook auteursherkenningstechnieken uit de forensische taalkunde kunnen worden ingezet op dit soort historische teksten. Bovendien helpen ook historici ons met heel wat informatie over geletterdheid tijdens specifieke periodes. Zo weten we dat ongeletterde mensen vaak te rade gingen bij vrienden of familieleden die iets meer vertrouwd waren met het geschreven woord om een brief op te maken of voor te lezen. Bij deze zogenaamde 'sociale scribenten' heb je misschien niet de ondertekenaar van de brief zelf te pakken, maar is de eigenlijke schrijver wel nog steeds iemand uit hetzelfde sociale milieu.

Oplossingen bedenken voor al dit soort problemen maakt deel uit van het vak en het is dan ook niet verwonderlijk dat de bekende sociolinguïst William Labov de historische taalkunde omschreef als "*the art of making the best use of bad data*" (Labov 1994: 11). Hoewel we dus niet – zoals in een laboratoriumomgeving – onder perfecte en gecontroleerde omstandigheden kunnen werken, mag dat in de historische sociolinguïstiek geen reden zijn om de uitdaging af te slaan. en moeten we proberen om de gegevens waar we wel over beschikken maximaal te benutten. Tegenover het genoemde *bad data problem* stellen historisch sociolinguïsten dan ook het principe van *informational maximalism* (Nevalainen 2015: 21).

2.4 Oraliteit in geschreven taal

Vaak wordt aangenomen dat minder geletterde schrijvers hun gesproken dialect naïef naar het schrift vertaalden wanneer ze een pen ter hand namen. Dat is een hardnekkige mythe, waar we zo dadelijk nog op terugkomen. Toch gaan historisch sociolinguïsten idealiter op zoek naar bronnen die zo dicht mogelijk bij de dagelijkse spreektaal staan, net zoals moderne sociolinguïsten graag spontane, ongedwongen spraak bestuderen. In een tijd vóór geluidsopnames is dat natuurlijk niet zo eenvoudig en moet gezocht worden naar sporen van gesproken taal in geschreven vorm. Ideale bronnen daarvoor zijn brieven (liefst van persoonlijke aard) of andere soorten egodocumenten. Dat zijn private geschriften waarin de schrijver vanuit een ik-ervaring spreekt over zijn of haar eigen leven of ervaringen. Denk dus naast brieven ook aan dagboeken, reiskronieken of persoonlijke aantekeningenboekjes. Dit soort documenten geeft een inkijk in wat men *Sprache der Nähe* of *language of immediacy* noemt (Koch & Oesterreicher 1985; Elspaß 2012), en hoewel ze qua medium geschreven zijn, benaderen ze concep-

tueel het gesprokene in die zin dat ze informeel, weinig gestyleerd en niet voor de openbaarheid bedoeld zijn.

Toch bevatten dit soort brieven ook heel wat formulaïsch taalgebruik. Met name in het begin en op het eind van de brief maken de schrijvers gebruik van heel wat geijkte formules. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de eerder genoemde Napoleontische soldatenbrieven. In het voorbeeld hieronder schrijft een zekere soldaat Kesteloot, in 1806, vanuit zijn uitvalsbasis in het Italiaanse Bolzano, naar zijn ouders en familieleden thuis in Geluveld, nabij Ieper. Zijn brief begint als volgt:

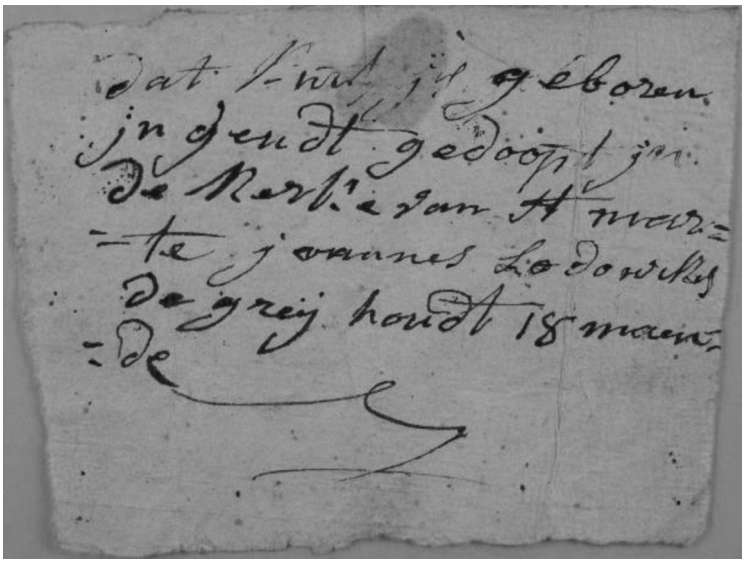
(1) Mijn weld bemynden vaeder
ende moeder ende suster ende broeder
jk en kan u niet naerlaeten van
u nogt eens desen brijft te schrijv
en als dat jk nog in een goede
gesondheijt bem

Na deze formulaïsche inleiding slaat hij echter een veel creatievere toon aan en wijkt hij af van de platgetreden paden die de geijkte briefformules hem bieden. Dat deze passage elementen bevat die dicht bij de spreektaal staan, mag bijvoorbeeld blijken uit het typisch West-Vlaamse behoud van de eerstepersoonsuitgang *-e* in *houpe*, uit de dialectische uitgang *-t* in *jk … hebt*, uit het voornaamwoord *jolder* en uit de g/h-problematiek die blijkt uit *geel* (*heel*) en *horloge* (*oorlog*).

(2) jk houpe als dat het ook
soe gaet met jolder en het geel
hustgeseijnd maar mijn vaeder
jk bem geel verwonder van u
naer dat jk desen horloge dorstan
hebt en dat goodt mijn van alka
nden van het leven gespart heft

Naast deze conceptueel mondelinge data wordt ook vaak gebruikgemaakt van formele bronnen – vaak uit een institutionele context – precies omdat stemmen uit de marge van de maatschappij daar ook vaak gehoord werden. Zo werken we in Brussel momenteel met een grote collectie armenbrieven (Puttaert 2016) die door historici Eline de Keulenaer en Maarten van Ginderachter werden verzameld. Dat zijn brieven die paupers of andere hulpbehoevenden schreven om bij een lokale overheid of religieuze instelling ondersteuning te vragen. Dit soort geschriften is vaak nog formulaïscher dan persoonlijke brieven, maar ook hier worden geijkte formules afgewisseld met creatievere stukken tekst. We bespreken enkele voorbeelden in de casus in paragraaf 3.

Een andere, bijzonder interessantere bron die stemmen van onderop aan het woord laat komen, zijn zogenaamde vondelingenbriefjes. Dat zijn kleine kaartjes of stukjes papier die door moeders op hun zuigeling werden gespeld wanneer ze hun kind te vondel legden op de drempel van een weeshuis of klooster, vaak omdat ze er uit armoede niet voor konden zorgen. Dit soort briefjes zijn doorgaans erg kort, maar vaak wel door de moeders zelf geschreven. Ze zijn een goed voorbeeld van *survival literacy*, waarbij schrijvers die eigenlijk niet sterk geletterd waren, uit noodzaak, toch de pen ter hand namen (Puttaert 2014). Ook dit soort geschriften geven ons een prachtige inkijk in het taalgebruik van gewone lieden.



Figuur 1 – Vondelingenbriefje (Puttaert 2014: 274).

Figuur 1 toont het briefje dat werd gevonden bij Jean Louis De Grey, op 2 februari 1810 in Gent. Het bevat heel wat spreektalige kenmerken en toont bijvoorbeeld aan dat het wegvallen van de /h/-klank aan het begin van het woord ook toen al veelvuldig voorkwam in Oost-Vlaanderen. De schrijfster plaatst namelijk een /h/ in het woord *houdt*, waar ze eigenlijk *oudt* bedoelt – vergelijkbaar met *horloge* voor *oorlog* in de soldatenbrief hierboven. Dit soort hypercorrectie duidt erop dat de schrijfster zich er wellicht van bewust was dat ze in geschreven taal soms een <h> moest plaatsen, waar ze er geen uitsprak. Alleen beheerste ze de geschreven taal niet voldoende om ook te weten waar die <h> dan precies hoorde en waar niet.

3. Casus armenbrieven

3.1 Mythe van het Zuidelijke taalverval

In de voorgaande alinea's hebben we kort overlopen hoe de historische sociolinguïstiek tracht om een nieuw perspectief te bieden op ons taalverleden en waarom dat ertoe leidt dat het klassieke beeld van de taalgeschiedenis rond enkele punten moet worden bijgesteld. In deze paragraaf maken we deze opzet concreet door kort een casestudy te bespreken als voorbeeld van deze nieuwe aanpak.

Het traditionele beeld dat van het Nederlands in de achttiende en negentiende eeuw in onze contreien bestaat, is verre van fraai. Er wordt vaak aangehaald dat de maatschappelijke elite zich enkel of hoofdzakelijk van het Frans bediende, waardoor het Nederlands werd overgelaten aan de gewone lieden die het, bij gebrek aan opleiding en cultuur, lieten verloederen tot een normloos en zwaar verfranst allegaartje van lokale dialecten (cf. Vosters, Rutten & Van der Wal 2010). Het standaardisatieproces zou zo tot een stilstand zijn gekomen en zelfs het geschreven Nederlands uit die periode zou niet verstaanbaar zijn geweest van dorp tot dorp – 'dialectisering' in plaats van standaardisering. Daarnaast wordt het Nederlands in Vlaanderen ook steeds afgezet tegen het Nederlands uit het Noorden: waar de taal in het Zuiden tot een dialectisch niveau was gereduceerd, had zich in de Nederlandse republiek een volwaardige standaardtaal ontwikkeld, die sinds de Gouden Eeuw een grote mate van uniformiteit kende (Vosters e.a. 2010).

Bij deze mythe van het Zuidelijke taalverval werden in recente jaren enkele belangrijke vraagtekens geplaatst vanuit de historische sociolinguïstiek. Zo heeft Brussels onderzoek bijvoorbeeld aangetoond dat het met die verfransing in het negentiendeeeuwse Vlaanderen eigenlijk niet zo erg gesteld was als vaak werd gedacht (Vandenbussche 2003; Vanhecke & De Groof 2007). Ook de aanname dat een taal zou verloederen – wat dat ook moge betekenen – als de sociale elite ze niet meer gebruikt, is bijzonder omstreden. Heel wat onderzoek toonde immers aan dat het klassieke model van standaardisatie (als een proces dat zich van de top naar de basis beweegt) eigenlijk niet klopt (o.a. Howell 1992). Het is zeker niet altijd zo dat de lagere klassen prestigieus taalgebruik van de elite willen imiteren of navolgen.

3.2 Werkwoordsvervoeging

In deze casestudy buigen we ons over de reeds genoemde collectie van armenbrieven (cf. Puttaert 2016) en onderzoeken we in welke mate in dit soort conceptueel orale documenten echt sprake is van dialectisering. Hoewel het materiaal nog in uitbouw is, baseren we ons hier op een selectie van 165 brieven, afkomstig van zowel mannelijke

als vrouwelijke schrijvers uit de sociale onderlaag uit West-Vlaanderen en het aangrenzende Zeeland.

Concreet buigen we ons eerst over een talig kenmerk dat in de voorbeeldbrief in sectie 2.5 al aan bod kwam: de vervoeging van de eerste persoon enkelvoud bij werkwoorden in de indicatief presens. De standaardtalige norm in de negentiende eeuw was onmiskenbaar een nuluitgang – die we met *-ø* aanduiden – waarbij er, zoals in het huidige AN, niets aan de stam wordt toegevoegd (bijv. *ik breek-ø*). In de familie van de Vlaamse dialecten kwam echter frequent de uitgang op een doffe *e* of sjwa (*-e*) voor, zoals die in het Middelnederlands nog heel courant was (bv. *ik breke*). Die uitgang zien we opduiken als we naar de huidige dialecten kijken in West-Vlaanderen, maar ook in grote delen van Zeeland, Oost-Vlaanderen en Frans-Vlaanderen (Devos & Vandekerckhove 2005: 32-33; MAND – Goeman e.a. 2009: 50; 56). Lokaler komt in enkele plaatselijke dialecten ook *-en/-n* voor, en enkele geïsoleerde Vlaamse dialecten kennen een uitgang *-t* (bijv. *ik breken, ik breekt*). Naast de standaardtalige nuluitgang (*-ø*) kunnen we dus stellen dat *-en/-n* en *-t* de lokale dialectische varianten waren, terwijl de sjwa-uitgang *-e* een regionaal verspreide vorm was.

Als we in ons corpus van armenbrieven op zoek gaan naar dit kenmerk, zien we dat maar liefst 64% van de armenbrieven de voorgeschreven norm volgt (vgl. voorbeeld 1), terwijl 27% voor de regiolectische uitgang *-e* kiest (vgl. voorbeeld 2). De dialectische vormen *-en* en *-t* komen zeer weinig voor (vgl. beide in voorbeeld 3). De hierboven als voorbeeld besproken soldatenbrief met *-e* en *-t* is dus niet representatief voor de West-Vlaamse schrijftaal in de negentiende eeuw. De standaardtalige vormen komen iets frequenter voor in Zeeland, maar het verschil is relatief klein. Van een grote kloof tussen het Noordelijke (Zeeuwse) en het Zuidelijke (Vlaamse) taalgebruik is hoegenaamd geen sprake.

(3) *ik <u>zeg</u> het aen hem*
(Joannes Hinderyks – Brugge, s.d.)

(4) *ik <u>hebbe</u> 8 kinderen voorts gebragt en doen onderwyzen volgens myne pligt*
(Joannes Hinderyks – Brugge, s.d.)

(5) *ik <u>hebben</u> het werk in brussel maer ik <u>hebt</u> de […] niet om het convooi te betalen*
(Joseph Cools – Brugge, 1857)

3.3 Weglaten van de <h>

Uiteraard is dit maar één dialectkenmerk dat we onder de loep hebben genomen, maar het patroon geldt in vergelijkbare mate ook voor andere *features*. Meer nog, sommige dialectkenmerken zien we zelfs bijna nooit terugkomen in deze brievencollectie. Zo bijvoorbeeld het weglaten van de /h/-klank aan het begin van een woord, wat courant

is in de dialectische spreektaal in zowat heel Vlaanderen en Zeeland (FAND – De Wulf, Goossens & Taeldeman 2005: 433). In het corpus duikt dit bijna nooit op: niet meer dan 0,69% van alle mogelijke vormen hebben een weggelaten <h> in de spelling (voorbeeld 1) en 2,28% van alle mogelijke vormen hebben een hypercorrecte <h> die er in de uitspraak eigenlijk niet moet zijn (voorbeeld 2). Meer dan 97% van de vormen volgt dus helemaal de voorgeschreven schrijftaalnormen en hoewel dit kenmerk wel zeker aanwezig moet zijn geweest in de alledaagse spreektaal, schemert dit bij de grote meerderheid van de scribenten hoegenaamd niet door in hun geschreven taalgebruik (voorbeeld 3).

(1) *wand Mijne kinder vergaen van onger*
(Augustus Kemel – Pervijze, 1879)

(2) *jck versouck van uL een schriftelicke hantworde*
(Joannes De Wulf – Kachtem, 1810)

(3) *de reden daarvan was dat ik ziek te bedde lag in 't hospitaal*
(Philippe Wallin – Brugge, 1888)

Alles bij elkaar genomen, kunnen we dus concluderen dat er wel degelijk soms dialectkenmerken doorschemeren in het geschreven taalgebruik, maar dat dit relatief beperkt blijft. Het was duidelijk niet de bedoeling van deze schrijvers met een zeer beperkte opleiding om hun dialect rechtstreeks naar het schrift te vertalen, en hoewel dat niet altijd lukte, streefden ze duidelijk wel naar een algemenere schrijftaalnorm. Bovendien is er van een groot verschil tussen Noord en Zuid evenmin sprake. Ook in de onderzochte Zeeuwse teksten komen dialectische vormen voor, wat ingaat tegen de mythe van een uniforme en volledig gestandaardiseerde Noordelijke schrijftaal. Deze bevindingen stroken dus niet met het klassieke beeld dat stelt dat de schrijftaal in Vlaanderen zwaar dialectisch gekleurd was en in grote mate afweek van die in het standaardtalige Noorden.

3.4 Tegenwoordige deelwoorden

Opmerkelijk is verder dat veel van de onderzochte brieven, naast occasionele orale kenmerken, tegelijkertijd óók net heel wat formele, zwaarwichtige en ultiem schrijftalige vormen bevatten. Zo stipten we hierboven reeds het belang van formulaïsch taalgebruik aan, maar zien we bijvoorbeeld ook een kenmerk als het participium presens of tegenwoordig deelwoord veelvuldig opduiken.

(1) *Mynheer den gouvernuer val ik uw te voet hopende van uw troost te hebben*
(Weduwe J. Sleyter – Oostende, 1862)

(2) *Het is het eenigste aendringde*
herhalende en Kermen en Weenen
hunnen droevigen gestellenissen
wetende my zeggende […]
(Adolphe Ameye – Brugge, 1890)

Ongeveer de helft van alle schrijvers maakt gebruik van deze vormen. Vaak duiken de tegenwoordige deelwoorden op als deel van geijkte formules (voorbeeld 1), maar ze komen ook voor in vrijer taalgebruik (voorbeeld 2). Opmerkelijk is dat ze niet altijd correct gebruikt worden en de structuur van de tekst vaak eerder compliceren, maar het lijkt erop dat de schrijvers deze vormen toch willen aanwenden om hun tekst de formaliteit en gewichtigheid te geven waarvan ze weten dat die verwacht wordt in een officiële brief.

De combinatie van eerder spreektalige kenmerken met bijzonder formele schrijftaalkenmerken, zoals de participia presens, duidt er dan ook op dat we het taalgebruik in deze bedelbrieven niet kunnen wegzetten als eenvoudigweg dialectisch en dat deze linguïstische hybriditeit net een wezenlijk kenmerk blijkt te zijn van het taalgebruik van de lagere sociale klassen (Martineau & Tailleur 2014; Nordlund 2013; Puttaert 2016). Minder geoefende schrijvers putten op een opmerkelijk creatieve wijze uit een breed repertoire van taalvormen dat zich uitstrekt van de orale, dialectische traditie aan de ene kant van het spectrum tot formele standaardtaalvormen en -formules aan de andere kant van het spectrum. We vinden deze hybriditeit zowel in Noordelijke als in Zuidelijke bedelbrieven terug, wat er eveneens op wijst dat de schrijftaal in Noord en Zuid eerder op gelijkenissen dan op verschillen berust.

4. Conclusie

Deze bijdrage bood een korte inleiding tot het relatief jonge veld dat 'historische sociolinguïstiek' wordt genoemd. We hebben stilgestaan bij enkele uitgangspunten van de discipline en hebben beargumenteerd dat een nieuwe kijk op taalgeschiedenis nodig is, omdat het beeld dat in klassiekere werken wordt geconstrueerd onvolledig is door een te nauwe focus op formele bronnen van de sociale elite. Daartegenover plaatsten we 'de taalgeschiedenis van onderop', die ook minder formele en handgeschreven teksten van mensen met een eenvoudigere sociale achtergrond en een lager opleidingsniveau in beschouwing neemt, omdat precies dit soort bronnen ons meer inzicht kunnen geven in het dagelijkse taalgebruik van de voorbije eeuwen.

Vervolgens presenteerden we een casus, op basis van een collectie Vlaamse en Zeeuwse armenbrieven, om te illustreren hoe een historisch sociolinguïstische aanpak van onderop nieuw licht kan werpen op klassieke thema's in de taalgeschiedenis. De *case*

study heeft dan ook aangetoond dat we de mythe van het Zuidelijke taalverval, die als uitgangspunt geldt voor de beschrijving van het Nederlands in de Zuidelijke Lage Landen in de achttiende en negentiende eeuw, op zijn minst moeten nuanceren. De verschillen tussen Noord en Zuid blijken in het onderzochte materiaal 'van onderop' redelijk beperkt te zijn, en hoewel dialectische vormen zeker een rol spelen in het taalgebruik van deze minder geoefende schrijvers, is het duidelijk dat we niet met rechtstreeks neergeschreven dialect te maken hebben. Ondanks de nogal onconventionele zinsstructuur is het zeker niet zo dat deze documenten buiten het eigen dorp niet begrepen konden worden. Uiteraard valt aan te nemen dat het taalgebruik van geoefendere schrijvers nog minder lokale kenmerken bevat, wat het idee van dialectisering en gestaakte standaardisatie in Vlaanderen nog verder ondergraaft.

5. Oproep

In de beschrijving van het corpus van armenbrieven werd aangegeven dat het materiaal nog in uitbouw is. Hoewel we beschikken over een grote hoeveelheid foto's en scans van dergelijke fascinerende brieven uit de pen van armen, weduwen, zwervers en andere hulpbehoevenden uit Vlaanderen en Zeeland, is het omzetten van deze afbeeldingen naar doorzoekbare tekst een arbeidsintensieve taak. Daarom hebben we een burgerwetenschapsproject, *Wikiscripta Neerlandica II* genaamd, opgezet, waarbij geïnteresseerde vrijwilligers via een interactief webplatform kunnen helpen met de transcriptie van deze en andere soorten documenten 'van onderop'. Heb je interesse in dit soort materiaal en wil je er wel eens zelf mee aan de slag? Contacteer ons dan om je aan te melden als vrijwilliger of neem een kijkje op onze projectwebsite. Voorkennis of ervaring met historische documenten is niet vereist, al is een gezonde dosis interesse en oog voor detail uiteraard wel nuttig. Zie: http://www.wikiscripta-neerlandica.eu.

Referenties

Auer, A., C. Peersman, S. Pickl, G. Rutten & R. Vosters (2015). "Historical sociolinguistics: the field and its future". In: *Journal of Historical Sociolinguistics*, 1 (1), p. 1-12.

Bergs, A. (2012). 'The uniformitarian principle and the risk of anachronisms in language and social history'. In: H. Campoy, J. Manuel & J.C.C. Silvestre (2012). *The handbook of historical sociolinguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell, p. 80-98.

Devos, M. & R. Vandekerckhove (2005). *West-Vlaams*. Tielt: Lannoo.

De Wulf, C., J. Goossens & J. Taeldeman (2005). *Fonologische atlas van de Nederlandse dialecten. Deel IV.* Gent: Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde.

Elspaß, S. (2005). *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert.* Tübingen: Niemeyer.

Elspaß, S. (2012). 'The use of private letters and diaries in sociolinguistic investigation'. In: H. Campoy, J. Manuel & J.C.C. Silvestre (2012). *The handbook of historical sociolinguistics.* Chichester: Wiley-Blackwell, p. 156-169.

Goeman, T., M. van Oostendorp, P. van Reenen, O. Koornwinder, B. van den Berg & A. van Reenen (2009). *Morfologische Atlas van de Nederlandse Dialecten. Deel II.* Amsterdam: Amsterdam UP.

Howell, R. (1992). 'Flemings, Brabanders and Hollanders in the urban melting pot. Development of the Northern Dutch vernacular in the 17th century'. In: R. Lippi-Green. *Recent developments in Germanic linguistics.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, p. 223-243.

Koch, P. & W. Oesterreicher (1985). 'Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte'. In: S.n. *Romanistisches Jahrbuch 36.* Berlin/New York: Walter de Gruyter, p. 15-43.

Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change. Volume 1: Internal factors.* Oxford: Blackwell.

Martineau, F. & S. Tailleur (2014). 'From local to supra-local: Hybridity in French written documents from the nineteenth century'. In: G. Rutten, R. Vosters & W. Vandenbussche. *Norms and usage in language history, 1600-1900. A historical-sociolinguistic and comparative perspective.* Amsterdam: John Benjamins. p. 223-248.

Nevalainen, T. (2015). "What are historical sociolinguistics?". In: *Journal of Historical Sociolinguistics*, 1 (2), p. 243-269.

Nordlund, T. (2013). "Letter-writing as a communicative practice – polyphony in Finnish emigrant letters in the 19th century". In: *Pozna Studies in Contemporary Linguistics*, 49 (3), p. 381-398.

Puttaert, J. (2014). "'het is uijt groote nood dat ik myn kind hier brengen...'. Over taalgebruik en taalkeuze in negentiende-eeuwse vondelingenbriefjes". In: *Handelingen der Koninklijke Zuidnederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis*, LXVII, p. 269-287.

Puttaert, J. (2016). 'Linguistic hybridity in nineteenth-century lower-class letters. A case study from Bruges'. In: A.C. Erdlund, T.G. Ashplant & A. Kuismin (2016). *Reading and writing from below. Exploring the margins of modernity.* Umeå: Umeå University/Royal Skyttean Society, p. 215-234.

Rutten, G., R. Vosters & M. van der Wal (2015). 'Frenchification in discourse and practice. Loan morphology in private letters of the eighteenth and nineteenth centuries'. In: C. Peersman, G. Rutten & R. Vosters. *Past, present and future of a lan-*

guage border. Germanic-Romance encounters in the Low Countries. Berlin/Boston: De Gruyter, p. 143-169.

Van Bakel, J. (1977). *Vlaamse soldatenbrieven uit de Napoleontische tijd*. Brugge: Orion.

Van der Wal, M. (2006). 'Onvoltooid verleden tijd. Witte vlekken in de taalgeschiedenis'. Rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van bijzonder hoogleraar op het gebied van de Geschiedenis van het Nederlands. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.

Vandenbussche, W. (2003). 'Status, spraak en schone schijn. Het taalgebruik van de toplaag in 19de-eeuws Vlaanderen'. In: T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (2003). *Artikelen van de Tweede Sociolinguistische Anéla-Conferentie*. Delft: Eburon, p. 479-485.

Vanhecke, E. & J. De Groof (2007). 'New data on language policy and language choice in 19th-century Flemish city administrations'. In: S. Elspaß, N. Langer, J. Scharloth & W. Vandenbussche (2007). *Germanic language histories from below (1700-2000)*. Berlin/New York: De Gruyter, p. 449-465.

Vosters, R., G. Rutten & M. van der Wal (2010). "Mythes op de pijnbank. Naar een herwaardering van de taalsituatie in de Nederlanden in de achttiende en negentiende eeuw". In: *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 120 (1), p. 93-112.

Ronde 5

Isabeau De Smet
KU Leuven / FWO Vlaanderen
Contact: isabeau.desmet@kuleuven.be

Hoe sterk zijn die 'sterke' werkwoorden eigenlijk?

In het Nederlands, net als in de meeste andere Germaanse talen, hebben we twee manieren om de verleden tijd te vormen. De zogenaamde 'sterke' werkwoorden veranderen van stamklinker (*zing-zong*), terwijl de zogenaamde 'zwakke' werkwoorden *de/te* toevoegen aan de stam (*speel-speelde*). Niet alle zwakke werkwoorden zijn echter altijd zwak geweest en de sterke zijn niet altijd sterk geweest. Vooral een drift naar de *default* zwakke vervoeging was – en is nog steeds – duidelijk merkbaar. Waar we vroeger *moelen*, *besieven*, *stieten* en *hieten* zeiden, zeggen we nu *maalden*, *beseften*, *stootten* en *heetten*. Dit is een logische evolutie, want de zwakke vervoeging is heel gemakkelijk te ont-

houden: je voegt gewoon *de/te* toe aan de stam van het werkwoord, ongeacht de stamklinker van het werkwoord. Bij de sterke vervoeging daarentegen moet je weten naar welke klinker te veranderen en dat lijkt soms heel willekeurig (we zullen later zien dat dit niet zo is). Bovendien is de zwakke vervoeging op alle werkwoorden toepasbaar, of ze nu tot onze erfwoordenschat behoren, uit het Engels ontleend zijn of zelfs verzonnen zijn (Pijpops et al. 2015). Denk maar aan *hij whatsappte* of *hij smurfte*. Daarom is het helemaal niet vreemd dat we naast *ried*, *voer*, *woei*, *school* ook *raadde*, *vaarde*, *waaide* en *schuilde* zeggen. Eigenlijk is het misschien juist vreemder dat andere werkwoorden sterk blijven. Om het met de woorden van Van Haeringen (1940: 241) te zeggen: "Te midden van dit vereenvoudigde en op 'efficiency' berekende grammatisch systeem staat het sterke verbum in zijn wonderlijke grilligheid en onregelmatigheid als een zonderling anachronisme".

Hoe komt het nu dat sommige werkwoorden wel verzwakken en andere niet? Waarom klinken *loopte*, *blijfde* en *neemde* ons zo gek in de oren? Als we kijken naar de verschillen tussen werkwoorden als *lopen*, *blijven* en *nemen* aan de ene kant en *raden*, *varen*, *waaien* aan de andere kant, zien we dat we de eerste bijna dagelijks nodig hebben, terwijl we die laatste helemaal niet zo vaak gebruiken. Het gaat hier, met andere woorden, over de frequentie van de werkwoorden. Omdat we de verleden tijd van hoogfrequente werkwoorden veel vaker nodig hebben, kunnen we deze ook beter onthouden en schakelen we minder snel terug op de *default* zwakke vervoeging, terwijl we dat soms wel doen als we de verleden tijd van een laagfrequent werkwoord moeten geven. Hoogfrequente werkwoorden verzwakken dus veel minder dan hun laagfrequente collega's (o.a. Lieberman et al. 2007; Carroll et al. 2012; De Smet & Van de Velde te verschijnen).

Toch zijn er ook werkwoorden met een lage frequentie die niet zwak zijn geworden. Werkwoorden als *spruiten*, *ontluiken*, *stuiven* en *pluizen* komen niet al te vaak voor, maar ze vertonen nog steeds sterke verleden tijden. Wat opvalt aan deze werkwoorden is dat ze allemaal dezelfde stamklinker hebben en dezelfde verleden tijd (*spruiten-sproot*, *ontluiken-ontlook*). Dit is niet het enige patroon dat we kunnen onderscheiden: historisch kunnen we de sterke werkwoorden in zeven klassen indelen (zie: Tabel 1). Sommige klassen zijn bovendien al wat drukker bevolkt dan andere. Zo kan je voor de klasse met *spruiten-sproot-gesproten* waarschijnlijk gemakkelijk nog een twintigtal leden opsommen, terwijl dat een stuk moeilijker is voor de klasse met *varen-voer-gevaren*. Doordat we de werkwoorden uit klassen met veel leden vaker tegenkomen, kunnen we hun patroon beter onthouden en schakelen we minder over op de zwakke vervoeging, terwijl we werkwoorden uit kleinere klassen juist sneller verzwakken (o.a. Knooihuizen & Strik 2014; Hoekstra et al. 2018).

I.	/ɛi–e–e/	*blijven-bleef-gebleven*
II.	/i–o–o/ /oey–o–o/	*bieden-bood-geboden* *spruiten-sproot-gesproten*
III.	/i–ɔ–ɔ/ /ɛ–ɔ–ɔ/	*binden-bond-gebonden* *gelden-gold-gegolden*
IV.	/e–ɑ–o/	*nemen-nam-genomen*
V.	/e–ɑ–e/	*genezen-genas-genezen*
VI.	/a–u–a/	*varen-voer-gevaren*
VII.	X–/i/–X	*lopen-liep-gelopen*

Tabel 1 – De zeven historische klassen.

Het klinkerpatroon van de werkwoorden speelt ook nog op een andere manier een rol. Bij sommige werkwoorden is de klinker van de verleden tijd dezelfde als de klinker van het voltooid deelwoord, terwijl de tegenwoordige tijd een andere klinker vertoont. We zien dan een ABB-patroon (*schuilen-school-gescholen*). Bij zulke werkwoorden beschermen de sterke verleden tijd en het sterke voltooid deelwoord elkaar als het ware van verzwakking door die gedeelde klinker en zetten ze zich samen af tegen de tegenwoordige tijd zodat er een duidelijk onderscheid ontstaat tussen de tegenwoordige tijd enerzijds en alle andere secundaire vormen anderzijds. Andere werkwoorden hebben dezelfde klinker in de tegenwoordige tijd en het voltooid deelwoord, terwijl de verleden tijd de vreemde eend in de bijt is, zoals bijvoorbeeld bij *raden-ried-geraden*. Deze werkwoorden vertonen een ABA-patroon. Doordat de verleden tijd hier alleen komt te staan, zien we hier ook vaak zwakke vormen verschijnen. Tot slot zijn er ook werkwoorden waarbij elke klinkerverandering op zichzelf staat (tegenwoordige tijd, verleden tijd en voltooid deelwoord vertonen elk een andere klinker, bijvoorbeeld *nemen-nam-genomen*, een ABC-patroon) en die daardoor ook minder bestand zijn tegen verzwakking (Van Haeringen 1940; Van de Velde & Kestemont 2015; De Smet & Van de Velde te verschijnen).

Verder zijn er nog een heleboel kleinere factoren die kunnen beïnvloeden welke werkwoorden eerder verzwakken dan andere. Zo kan bijvoorbeeld homonymie een rol spelen. Als een sterk werkwoord homoniem is met een zwak werkwoord, dan kan het wel eens gebeuren dat we ons van vervoeging vergissen en dat het sterke werkwoord zwak voorkomt (of het zwakke werkwoord sterk). Zo vertoont *scheppen* ('creëren') soms zwakke vormen door verwarring met het zwakke werkwoord *scheppen* ('putten, ergens uithalen'). Ook komt het voor dat de sterke verleden tijd homoniem is met een ander werkwoord, bijvoorbeeld *roken* (verleden tijd *ruiken*) en *roken* ('rook verspreiden'). In deze gevallen zou het kunnen dat het sterke werkwoord juist langer sterk blijft, omdat we gewend zijn aan de vorm van de verleden tijd en deze vorm sterker in ons geheu-

gen staat dan bij werkwoorden waarbij de sterke werkwoordsvorm nergens anders voorkomt (zoals bijvoorbeeld *rieden, hieuwen*).

Soms willen we echter juist vermijden dat er homonymie ontstaat, want dat kan zorgen voor ambiguïteit. Als een werkwoord waarvan de stam eindigt op een dentaal (een *d* of *t*) zwak wordt, dan is dat werkwoord in het meervoud in gesproken taal (en in geval van werkwoorden met een dubbele *d* of *t* ook in geschreven taal) niet meer te onderscheiden van de tegenwoordige tijd. *We bidden* en *we zitten* kunnen zowel een zwakke verleden tijd als een tegenwoordige tijd uitdrukken. Omdat we die ambiguïteit willen vermijden, zou het kunnen dat deze werkwoorden ook langer hun niet-ambigue sterke vormen houden.

Het wordt dus al snel duidelijk dat welke werkwoorden verzwakken bepaald wordt door een samenspel van verschillende factoren. En hoewel heel wat werkwoorden al zijn verzwakt en er nog heel wat aan het verzwakken zijn, bestaan er ook nog veel sterke werkwoorden die beschermd worden door hun hoge frequentie of door hun veelvoorkomende patroon en die bijna nooit zwak (zullen) voorkomen. Zoals Van Haeringen in 1940 het al had over de "taaie levenskracht" van de sterke werkwoorden, zo moeten we tot dezelfde conclusie komen wanneer we de vraag uit de titel beantwoorden. Dus, hoe sterk zijn die 'sterke' werkwoorden nu eigenlijk? Best nog wel sterk.

Referenties

Carroll, R., R. Svare & J. Salmons. (2012). "Quantifying the evolutionary dynamics of German verbs". In: *Journal of Historical Linguistics,* 2, p. 153-172.

De Smet, I. & F. Van de Velde (te verschijnen). "Reassessing the evolution of West-Germanic preterite inflection".

Hoekstra, E., A. Merkuur, M. Sloos & J. van de Weijer. (2018). "Calculating a pattern's competitive strength: completion between /æ/ and / / in irregular simple pasts and past participles in English". In: *The Mental Lexicon,* 13, p. 143-157.

Knooihuizen, R. & O. Strik. (2014). "Relative productivity potentials of Dutch verbal inflection patterns". In: *Folia Linguistica Historica,* 35, p. 173-200.

Lieberman, E., J. Michel, J. Jackson, T. Tang & M. Nowak. (2007). "Quantifying the evolutionary dynamics of language". In: *Nature,* 449, p. 713-716.

Pijpops, D., K. Beuls & F. Van de Velde (2015). "The rise of the verbal weak inflection in Germanic: An agent based model". In: *Computational Linguistics in the Netherlands Journal,* 5, p. 81-102.

Van de Velde, F. & B. Kestemont. (2015). 'Using mixed-effects logistic regression to

assess the determinants of regularisation of strong inflection in Dutch'. Paper, gepresenteerd op SLE 48 Workshop. Shifting classes: Germanic strong and weak preterites and participles. Leiden, 3 September 2015.

Van Haeringen, C.B. (1940). "De taaie levenskracht van het sterke werkwoord". In: *De Nieuwe taalgids,* 31, p. 241-255.

Ronde 6

Sven Kruizinga
Stedelijk Gymnasium Leiden
Contact: s.kruizinga@gymnasiumleiden.nl

Taalkunde in de klas

1. Inleiding

Taal in de klas is veel meer dan het aanleren van regels en richtlijnen. Veel leerlingen ervaren dat helaas anders. Daarom wilden we onze leerlingen op het Stedelijk Gymnasium in Leiden een aantal jaren geleden meer kennis laten opdoen over taal, en op die manier meer enthousiasme kweken voor ons vak. De taalcolumns van Pauline Cornelisse zijn niet voor niets zo populair. Taalkunde is leuk! We besloten in klas 4 één module aan taalkunde te besteden.

2. Recente ontwikkelingen

Veel leraren besteden geen aandacht aan taalkunde in hun lessen. Dat is niet gek. Er zijn drie grote hindernissen:

1. taalkunde is geen verplicht onderdeel van het schoolvak Nederlands;
2. er stond lang weinig interessant materiaal in de gangbare methodes;
3. slechts een minderheid van de leraren heeft tijdens de opleiding een taalkundespecialisatie gevolgd.

Iets wat niet verplicht is, waar je weinig kennis van hebt en waar je zelf lesmateriaal voor moet ontwerpen, is niet erg aantrekkelijk om in te voeren, zeker gezien de hoeveelheid andere zaken die onze aandacht vragen.
Toch lijkt het tij te keren. De methodes beginnen meer en meer taalkundeonderwer-

pen aan te reiken. Ze bieden steeds vaker hoofdstukjes rond taalbeschouwing, die kleine inleidingen vormen op onderwerpen uit de taalkunde. Ook van buiten het onderwijs komt hulp. Denk aan *de taalcanon*, die gratis online beschikbaar is, of aan *TLPST*, een didactische nieuwsbrief van *Onze Taal*. Dit soort initiatieven lijken te voorzien in een behoefte: steeds meer docenten willen hun vaardighedenonderwijs weer meer afwisselen met kennisoverdracht. Daarnaast spreekt de enorme waaier van taalkundeonderwerpen veel leerlingen aan: ze krijgen nieuwe gedachten aangeboden over iets waar ze elke dag mee te maken hebben, mee bezig zijn, ervaringen mee opdoen, namelijk taal. En ze hoeven zich even geen zorgen te maken over goed of fout, over juist of onjuist. Taalkunde gaat over verwondering en verbazing. Niet vreemd dus dat de documenten van het ontwikkelteam Nederlands (curriculum.nu) voornemens lijken te bevatten om taalkunde te verwelkomen in het schoolvak Nederlands.

3. Praktische overwegingen

Er is dus alle reden toe om te veronderstellen dat taalkunde op korte termijn wel degelijk een verplicht onderdeel van het schoolvak Nederlands zal worden. Daarnaast lijkt de productie van taalkundig lesmateriaal goed op gang te komen, op initiatief van docenten, maar ook van buiten het onderwijs. En naarmate dat materiaal completer en toegankelijker wordt, zal ook de schroom verminderen van leraren die huiverig zijn om les te geven over onderwerpen waar ze zich niet helemaal bekend mee voelen.

Toch blijft het invoeren van een lessenserie over taalkunde lastig. Onze programma's zitten vol. Iets anders zal dus moeten sneuvelen. De ene sectie is soepeler met het snoeimes dan de andere. Een gulden middenweg is wellicht te vinden in het combineren van vaardighedenonderwijs met taalkundige kennis. In de module die we op het Stedelijk Gymnasium Leiden hanteren, combineren we onderzoeksvaardigheden en presentatievaardigheden met lessen over taalkunde.

4. De praktijk

Op onze school gelden de volgende uitgangspunten:

1. We willen leerlingen laten kennismaken met veel aspecten van taalkunde.
2. We willen iedereen de kans bieden om zijn persoonlijke interesse te volgen.
3. We willen leerlingen aanleren om op een analytische manier naar taal te kijken.
4. We willen leerlingen expert maken op één onderwerp.

In eerste instantie hadden we voor ons project een mooie verzameling van zo'n 35 taalkunde-artikelen gedestilleerd uit het archief van kennislink.nl, waar ook veel artikelen

uit *Onze Taal* te vinden zijn. Denk aan onderwerpen als 'tweetaligheid', 'scheldwoorden in verschillende talen' of 'wolfskinderen'. We boden leerlingen de keuzelijst en iedereen nam een artikel mee naar huis dat hem of haar aansprak. Vervolgens hielden ze op een afgesproken moment een uiteenzetting voor de klas over het gekozen onderwerp.
Een jaar later was de taalcanon uitgekomen en zijn we overgeschakeld op de taalkundige vragen die op taalcanon.nl te vinden zijn. Het archief van kennislink.nl konden leerlingen nog steeds gebruiken ter verbreding of verdieping van hun presentatie. De vraagvorm van de onderwerpen en het feit dat de taalcanon een totaaloverzicht van het vakgebied is, maakte het ideaal als uitgangspunt.

Er was wel nog een aandachtspunt: de uiteenzettingen bleven oppervlakkig. Het navertellen van een artikel dat op zichzelf al vrij helder was, bleek geen inspirerende uitdaging voor de leerlingen. Daarom besloten we om een onderzoekscomponent toe te voegen. We stelden een lijst samen van onderzoeksvragen bij (bijna) elk artikel van *de taalcanon*. Het hoefde geen groot onderzoek te worden, maar genoeg om een middag mee bezig te zijn. Op die manier kregen de presentaties een persoonlijker tintje.

Een derde aandachtspunt was de aanloop naar het project. Het bleek nog niet zo makkelijk om de leerlingen in een taalkundige *mindset* te krijgen. Hiervoor hebben we een aantal introductielessen ontworpen op basis van de succesvolle MOOC *The miracles of human language* van de taalkundige Marc van Oostendorp. De lessen zijn bedoeld als *blended learning*: thuis kijken de leerlingen een paar korte filmpjes en maken ze online wat vragen. De opgedane kennis nemen ze mee de klas in, waar ze in groepjes aan de slag gaan met taalkundige probleempjes. Hierover zal ik tijdens de presentatie nog wat uitweiden.

5. Slot

Net als literatuur kent taalkunde vele vormen en kan het je blik op de dagelijkse realiteit beïnvloeden. Denk maar aan het verschil tussen de semantische en pragmatische betekenis van de vraag: 'Wil je de suiker aangeven?' Er zijn ongetwijfeld talloze manieren om aandacht te besteden aan taalkunde in je lessen. Misschien gebruikt u het mooie boek van Arie Verhagen, Maaike Rietmeijer en Hans Hulshoff (*Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*), gebruikt u artikelen uit *Onze Taal* of kent u het toegankelijke *Een sprinter is een stoptrein zonder wc* van Ronny Boogaart. Wellicht heeft u uw eigen stokpaardjes. Ik bespreek het graag met u in een bijeenkomst waarin ik u hopelijk iets kan aanreiken, maar waarin we elkaar zeker ook zullen inspireren.

Vragen voor het publiek:

1. Wat doet u al aan taalkunde in uw les? Welke bronnen gebruikt u?
2. Wat is uw visie op vakoverstijgend taalkundeonderwijs? Zouden collega's van andere talen op uw school hierin geïnteresseerd zijn? Welke mogelijkheden ziet u?

Ronde 7

Feike Dietz, Lucas van der Deijl & Els Stronks
Universiteit Utrecht / LitLab
Contact: info@litlab.nl

De LitLab Leesclub: herkennend en onderzoekend lezen in een interactieve gespreksvorm

1. Inleiding

Sinds oktober 2016 is LitLab online: een 'digitaal laboratorium voor literatuuronderzoek op de middelbare school'. In het lab maken bovenbouwleerlingen kennis met academisch onderzoek naar de Nederlandstalige literatuur door middel van twaalf thematisch georiënteerde lessenreeksen ('Proeven') en een uitgebreide handleiding voor profielwerkstukken over literatuur. Het doel van de site is om leerlingen een onderzoekende attitude ten aanzien van literatuur bij te brengen. Zo biedt LitLab een middel om de afstand te verkleinen tussen het literatuuronderwijs en de academische letterkunde.

De redactie van LitLab heeft onlangs een nieuwe werkvorm gepubliceerd die op een alternatieve manier een onderzoekende houding stimuleert: de LitLab Leesclub (zie: www.litlab.nl/leesclubs). Aan de hand van een digitaal kaartspel creëert deze leesclub een interactieve gespreksvorm die leerlingen helpt om een discussie te voeren over een gelezen roman. In deze bijdrage presenteren we de achtergronden en didactische uitgangspunten van deze werkvorm en geven we een demonstratie van het materiaal.

2. Achtergronden: gespreksvormen in het literatuuronderwijs

Met de keuze voor de leesclub als werkvorm sluit LitLab aan bij actueel onderzoek dat de positieve effecten van praten over literatuur en 'dialogische' verwerking aantoonde (o.a. Cornelissen 2016; Van Herten 2015; Janssen & Braaksma 2007; Janssen 2009).

In het kielzog van dat onderzoek zijn in de afgelopen jaren verschillende didactische initiatieven tot ontwikkeling gekomen. Zo biedt de website 'Praten over Romanfragmenten' korte teksten met discussievragen aan (Goosen & Roest 2017), ontwikkelden individuele docenten gespreksopdrachten voor leerlingen en ouders over literatuur[1] en werkt het docentontwikkelteam (DOT) onder leiding van Marjolein van Herten aan lesmateriaal dat klassengesprekken over literatuur moet bevorderen. Deze didactische trend wortelt in de overtuiging dat leerlingen elkaar via onderlinge discussies kunnen helpen om gelezen teksten te begrijpen, waarderen en interpreteren, waarbij gespreksopdrachten bovendien een welkom alternatief bieden voor schriftelijke verwerking voor zowel docenten als leerlingen. Ten tweede lijkt de trend gemotiveerd vanuit de overtuiging dat een lezersgerichte literatuurdidactiek een meer centrale plaats verdient in het literatuuronderwijs. Onderzoek van Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam (2016) en Verboord (2003) ondersteunt die visie: een persoonlijk-ervaringsgerichte literatuurdidactiek leidt tot een verhoogd zelfinzicht en sociaal inzicht en stimuleert het leesplezier op latere leeftijd.

LitLab gaat door op deze ingeslagen beloftevolle weg, maar brengt ook eigen accenten aan, vanuit de overkoepelende ambitie van de site om een onderzoekende leeshouding bij leerlingen te stimuleren. In een zuiver lezersgerichte didactiek zijn de eigen lezersvragen naar aanleiding van de tekst leidend. Dat betekent dat leerlingen gestimuleerd worden herkennend (ook wel 'identificerend' of 'mimetisch') te lezen: de leerling verkent de relatie tussen de fictieve en de eigen leefwereld. Volgens Witte (2008) is die herkennende leeswijze typerend voor beginnende lezers of lezers met een beperktere literaire competentie. Om een onderzoekende leeshouding te activeren, is – zo is het uitgangspunt van de LitLab-redactie – een aanvullende benadering nodig.

LitLab Leesclub combineert de lezersgerichte benadering met een uitnodiging tot onderzoeken lezen – een bredere leesstrategie die vergelijkbaar is met aspecten van wat Witte 'interpreterend lezen' en 'letterkundig lezen' noemt: een leeshouding, gericht op vragen over de tekst zelf, over de relatie met andere teksten, over de relatie met de wereld buiten de tekst en met de wereld die in de tekst verbeeld wordt. Onderzoekend lezen draait niet direct om *her*kennen, maar met name om het leren kennen van nieuwe perspectieven op de gelezen literatuur, het ontdekken van invalshoeken waarover de lezer misschien nog nooit had nagedacht. De LitLab Leesclubs werden daarom óók ontwikkeld vanuit de overtuiging dat mondelinge discussie bij uitstek geschikt is om te leren dat literatuur uitnodigt tot nieuwe manieren van kijken en tot verschillende, soms tegenstrijdige perspectieven en interpretaties. Onze hypothese is dan ook dat de discussievorm ook kan bijdragen aan een verhoogde onderzoekende houding of academische nieuwsgierigheid – de zo cruciale *need for cognition* waarvan Van Rooij in haar recente proefschrift (2018) vaststelde dat die bij veel alfaleerlingen te weinig ontwikkeld is.

3. Didactische uitwerking: de vorm van de LitLab Leesclub

LitLab Leesclub is ontwikkeld als een digitaal kaartspel waarin twee virtuele stapeltjes kaarten leerlingen aanzetten tot respectievelijk een herkennende en een onderzoekende leeshouding ('Feest der herkenning' en 'Stof tot nadenken'). Deze kaartjes vormen samen een soort leeswijzer die nieuwe, onbekende kaders aanreikt bovenop de uitwisseling van ideeën en vragen die de leerlingen zelf aandragen. Een bètaversie van dit materiaal werd tijdens een werkmiddag in december 2017, georganiseerd in samenwerking met SLO, voorgelegd aan een groep docenten en vakdidactici. Op basis van hun feedback zijn we vervolgens tot een structuur gekomen waarin 4 tot 6 deelnemers gedurende één lesuur vier verschillende rondes doorlopen:

1. *Quiz* (opwarmen) – Tijdens deze ronde geven de leerling antwoord op 5 quizvragen over relevante details over de tekst, om het geheugen op te frissen en het gesprek op te warmen.
2. *Vragenrondje* (begrijpen) – Tijdens deze ronde formuleren alle leerlingen een begripsvraag over de tekst, waardoor de eerste onduidelijkheden boven tafel komen en leerlingen elkaar kunnen helpen om grip te krijgen op de vertelling.
3. *Discussie* (herkennen en verdiepen) – Tijdens deze ronde draaien de leerlingen om de beurt een kaartje om van één van de twee stapels met discussievragen. De leerling die aan de beurt is, geeft als eerste een antwoord op de discussievraag, waarna de andere deelnemers mogen reageren op zowel de vraag als de reactie.
4. *Oordeel* (beoordelen) – Tijdens deze ronde komen de leerlingen samen tot een oordeel over de tekst. Bij wijze van houvast vatten ze hun oordeel samen op een schaal van 1 tot 5 sterren, waarna ze hun keuze onderbouwen in een webformulier.

Elke leesclub is georiënteerd rond een centraal thema. Momenteel zijn er leesclubs ingericht rond 6 thema's en voor 6 romans, maar dat aantal zal in de komende maanden groeien:

	Thema	Titel
1	Privacy	Niña Weijers, *De consequenties* (2014)
2	Stad & land	Franca Treur, *Dorsvloer vol confetti* (2009)
3	Mens & dier	Hanna Bervoets, *Ivanov* (2016)
4	Helden	Marjolijn van Heemstra, *En we noemen hem* (2017)
5	In de wijk	Murat Isik, *Wees onzichtbaar* (2017)
6	Congo	Koen Peeters, *De mensengenezer* (2017)

4. Besluit

Tijdens onze workshop laten we graag meer zien van de LitLab Leesclub en over de manieren waarop daarin verschillende niveaus (van vmbo tot vwo) kunnen worden bediend. Ook doen we een concrete suggestie voor het gebruik van de leesclub in het kader van de Inktaap Literatuurprijs, waarmee LitLab een samenwerking aanging. De deelnemers kunnen op basis van een beknopte demo de LitLab Leesclub ter plaatse uitproberen en hun bevindingen met ons delen.

Onze workshop heeft ook het doel om mogelijkheden tot samenwerking te bespreken. Tot nu toe hebben al verschillende docenten en docenten-in-opleiding meegeschreven aan specifieke leesclubs, maar voor de verdere ontwikkeling hopen we intensiever met docenten te gaan samenwerken. Wat levert een dergelijke tijdsinvestering je op als docent en wat heeft de redactie te bieden? Is er behoefte aan materiaal voor specifieke titels en leent de LitLab Leesclub zich ook voor mondelinge verwerking van poëzie of andere literaire genres? We kijken uit naar uw suggesties en aanbevelingen.

Bekijk de leesclubs op www.litlab.nl/leesclubs.

Referenties

Cornelissen, G. (2017). *Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.* Delft: Eburon.

De Wit, M. (2017). "Lezen doe je met elkaar. Leeskringen en groepsmondelingen". In: *Levende Talen Magazine*, 104 (8), p. 3-9.

Goosen, H. & S. Roest (2017). "Praten over romanfragmenten". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*, Drongen: Skribis, p. 370-374.

Janssen, T. & M. Braaksma (2007). "Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (3), p. 11-18.

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezervragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

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, p. 3-13.

Van Herten, M. (2015) (diss.). *Learning communities, informal learning and the humanities. An empirical study of book discussion groups.* Heerlen: Open Universiteit Heerlen.

Van Rooij, E. (2018) (diss.). *Secondary school students' university readiness and their transition to university*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.

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.

Noot

[1] Zie bijvoorbeeld De Wit (2017) en het initiatief van Grietinus Mollema. Deze docent Nederlands op het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen, die de redactie van LitLab bij de ontwikkeling van de LitLab Leesclub adviseerde, organiseert jaarlijks een leesclub voor ouders waarin zij in gesprek gaan over de boeken die hun kinderen dat jaar op school lezen.

Ronde 8

Hans Das
Rijksuniversiteit Groningen / Greijdanus College, Zwolle
Contact: h.c.das@rug.nl

Over hoe leerlingen poëzie lezen en hun poëtica's als impuls voor poëzielessen

1. Inleiding

Er is weinig bekend over hoe leerlingen in het voortgezet onderwijs poëzie lezen. Wat weten we over hun voorkeuren en over hoe ze omgaan met een gedicht? Is het helder wat leerlingen moeten kunnen en weten? In mijn eigen onderwijspraktijk merkte ik dat ik het poëzieonderwijs maar moeilijk in de vingers kreeg.

Ik bleek niet de enige te zijn. Een onderzoek onder 225 docenten Nederlands (Vekobo-project z.j.) laat zien dat docenten het belang van poëzieonderwijs vrijwel unaniem inzien, maar dat er grote onvrede is over de curriculumopbouw (ruim 84%).

Bovendien weet bijna niemand (92%) zich raad met niveauverschillen tussen leerlingen. Deze opvallende conclusies zijn niet verwonderlijk, gezien het feit dat poëzie niet alleen het stiefkind is van het literatuuronderwijs, maar ook van het vakdidactisch onderzoek.

2. Zoeken naar een wetenschappelijke basis voor het poëzieonderwijs

Ik vroeg mij af of het mogelijk zou zijn om, naar analogie van het onderzoek van Witte (2008), niveaus te onderscheiden in de lyrische ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen. Ik onderzocht hiervoor de praktijktheorie van docenten over 'lezerskenmerken', 'leesniveaus' en 'eigenschappen van gedichten' die ervoor zorgen dat een gedicht wel of niet tot zijn recht komt bij verschillende typen lezers. Daarnaast richtte ik me op het leesgedrag van leerlingen zelf. Om hier inzicht in te krijgen, heb ik leerlingen van havo-1 tot en met vwo-6 (n=38) geïnterviewd over hun attitude, opvattingen en hun vertrouwdheid met poëzie. Daarnaast heb ik hun lees- en interpretatieproces onderzocht door hen gedichten hardop denkend te laten lezen, naar analogie van het onderzoek van Janssen (2009) naar het lezen en interpreteren van korte verhalen.

Een van de leerlingen uit mijn onderzoek is Tobias, een leerling uit vwo-2. Deze lezer ziet poëzie als een manier om gevoelens te uiten en hij beschouwt gedichten als korte teksten die niet hoeven te rijmen, "hoewel ze dan wel meer op een gedicht lijken". Tobias is niet intrinsiek gemotiveerd voor het lezen van poëzie, maar hij is wel bereid om hier voor school energie in te steken (positieve taakaanvaarding). Hij zoekt naar het verhaal in een gedicht en hij vindt het fijn als hij zich kan herkennen in het onderwerp. Daarbij vindt hij het ook interessant om te reflecteren op de ervaring die in een gedicht aan de orde kan komen. Tobias wordt daarnaast graag verrast met originele onderwerpen en beschrijvingen. Deze lezer kan accepteren dat gedichten meerduidig kunnen zijn.

Vergeleken met de niveaubeschrijvingen van de docenten vertoont Tobias op het eerste gezicht een grillig patroon. Zo passen zijn gerichtheid op zowel 'herkenning' als op 'een verhaal' bij een lager leesniveau. Tobias vindt het echter ook prettig als hij zich kan verhouden tot de ervaring die soms in een gedicht beschreven wordt. Ook wil hij zich laten verrassen en accepteert hij 'meerduidigheid', kenmerken die typerend zijn voor een betrekkelijk hoog leesniveau in de onderbouw. Deze combinatie hoeft evenwel niet verwonderlijk te zijn. Ook in het onderzoek van Witte (2008) staan voorbeelden waaruit blijkt dat lezers met een hoog leesniveau ook kenmerken kunnen vertonen van lezers met een lager niveau.

Het leesgedrag dat Tobias laat zien bij 'Een menigte' van Anna Enquist ondersteunt de gedachte dat hij een relatief hoog leesniveau heeft. Hij laat daar namelijk een gevarieerd repertoire aan leesactiviteiten zien: hij stelt hypotheses op (A), stelt vragen (B),

relateert tekstdelen (C), parafraseert (D), verbeeldt gericht (E) en formuleert een afrondende betekenis (F):

> [Leest] "Verbaasd merkte de moeder dat zij een menigte werd".
> *Misschien dat eh… Dat ze heel veel moet doen? Ofzo?* (A+B) *Wel een moeilijk gedicht.*
>
> [Leest] "De weerloos-blije liep daar van haar geheugen te genieten".
> *Weerloos-blije… Wat is dat?* (B)
>
> [Leest] "De verslagene die snel op weg… die snel op weg wilde, naar welke dood dan ook".
> *O! De weerloos-blije is een van de menigte. De verslagene is een van de menigte. De weerloos-blije die loopt van haar geheugen te genieten. De verslagene wil snel naar de dood. De trieste die er niets van begreep, die alleen zachte vlindervleugels, da's de trieste.* (C+D)
>
> [Leest] "Tegen de wangen van het kind zag slaan. Onophoudelijk rond"[…] "Achteraan ging de wanhoopsmoeder, die al maanden de kapper niet had gezien".
> *Dus er is nog een wanhoopsmoeder…* (D) *Eh… Je ziet ook allemaal steeds eh moeder staan, dus…* (C) *Het gaat… over iemand die moeder wordt of moeder is, en eh die d'r niet heel blij mee lijkt te zijn.* (A)
>
> [Leest] "Hoe hen te hoeden, te zorgen dat elk de voeten in de juiste richting sleept?"
> *Dus de wanhoopsmoeder moet de weerloos-blije, de verslagene én de trieste allemaal dezelfde richting in sturen.* (D)
>
> [Leest] "En zij die in de verte aan het water staat en wenkt, is een van ons".
> *Dus die op het laatste, die 'zij' is denk ik het kind…* (E) *Dus het gaat… over de menigte van een moeder. Enne op het laatst het kind. Denk ik.* (F)

3. Inspiratie voor mijn poëzielessen

Tijdens de interviews bevroeg ik de leerlingen onder meer over hun poëtica: wat maakt een tekst volgens hen tot poëzie? Hun uitspraken lieten veel doorschemeren over hun literaire competentie en ze inspireerden me om een vierdelige lessenserie te ontwikkelen voor vwo-3.
In de eerste les inventariseerde ik wat leerlingen belangrijk vinden bij het lezen van een gedicht en heb ik hen kennis laten maken met gedichten van allerlei pluimage. In de tweede en derde les heb ik hen vervolgens laten nadenken over hun eigen poëtica. Daarvoor legden leerlingen gedichten op volgorde van voorkeur, hebben ze in drietallen gediscussieerd over poëziestellingen en maakten ze een bloemlezing. Op die manier werden ze zich bewust van hun eigen inzichten en opvattingen. In de daaropvolgende les hielden de leerlingen ten slotte een poëziepitch, waarin iedereen een gedicht presenteerde dat net niet paste bij de eigen poëtica, maar waarvan de leerlingen vermoedden dat dit in hun 'zone van naaste ontwikkeling' zou liggen.

De betrokkenheid van de leerlingen was groter dan verwacht. Ze vonden het vaak interessant om de meningen van anderen te horen en er was grote bereidheid om de eigen opvattingen en voorkeuren te illustreren met een gedicht. Zo resulteerde deze lessenserie in een interessante verkenning en bespreking van gedichten die ik illustreer met het commentaar van Iris bij het gedicht 'Bekentenis' van Bart Moeyaert:

> "Het gedicht is anders dan andere liefdesgedichten. Het is vaag, verwarrend, en dat maakt het mooi. De schrijver zegt elke keer iets, maar ontkent het dan. Daarna zegt hij wat hij wel bedoelt, wat eigenlijk nog 'bijzonderder' is dan wat hij eerst schreef. In de vierde strofe lijkt hij eindelijk zeker te zijn, maar dan twijfelt hij toch weer.
> Ik vind het belangrijk dat een dichter iets over zijn gevoel zegt, maar dan zo dat ik erover na moet denken. Dat gebeurt hier. Het spreekt me sowieso aan: er zit veel regelmaat in het gedicht door veel herhaling en soms wat rijm.
> Het gedicht is niet vloeiend en dat maakt dat het niet helemaal bij mijn poëtica past. Ik vind het belangrijk dat een gedicht lekker loopt. In dit gedicht staat ook maar weinig poëtisch taalgebruik, dat vind ik jammer, maar de korte regels maken het toch weer tot een gedicht".

Natuurlijk weten docenten dat leerlingen verschillende capaciteiten en voorkeuren hebben, maar deze worden in de huidige praktijk zelden aangesproken. De presentaties van de eigen poëtica en een zoektocht naar een gedicht dat qua vorm of inhoud net afwijkt van hun voorkeuren en opvattingen boden mij inzicht in wat leerlingen kennen en kunnen en legden de bodem voor een stap naar een beter gestructureerd programma voor het poëzieonderwijs.

Referenties

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen* (Kohnstamm kennisreeks, 4). Amsterdam: Vossiuspers.

Vekobo-project (z.j.). 'Legitimering, positie en praktische problemen van het poëzieonderwijs in het voortgezet onderwijs'. Groningen: Lerarenopleiding RUG.

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.

Acroniemen- en begrippenlijst[1]

AKOV	Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. Uitvoerend agentschap van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs. Het agentschap staat in voor de processen die leiden tot het tot stand komen van einddoelen en kwalificaties, verleent diensten aan zowel het hoger onderwijs als aan het volwassenenonderwijs, zorgt voor de erkenning van studiebewijzen, enz. Tegenwoordig heet het agentschap AHOVOKS, Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen.
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.
BaLO	Bacheloropleiding Lager Onderwijs
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.
DGR	Docentonafhankelijke Gefocuste Revisie
DOT	docentontwikkelteam
EVK	Elders Verworven Kwalificatie Systeem om kennis en kunde te erkennen die op het werk of in de vrije tijd werden opgedaan.
GIP	Geïntegreerde proef De geïntegreerde proef maakt in het Vlaamse secundair onderwijs (tso, kso en bso) deel uit van het examenprogramma van het laatste jaar. De leerlingen moeten dan een werkstuk afleveren dat beroep doet op kennis en kunde uit verschillende vakken.
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.

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.
ILSA's	International Large Scale Assessments
MOOC	Massive Open Online Course Cursus, ingericht op massale deelname, waarbij het cursusmateriaal wordt verspreid via het web.
NT2	Nederlands als Tweede Taal
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.
OPO	Opleidingsonderdeel
onderbouw	Algemene benaming voor: • de eerste twee leerjaren van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo); • de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)
OVUR	Oriënteren Verkennen Uitvoeren Reflecteren Didactische methodiek om leerlingen zelfstandig en planmatig te leren werken en studeren.
Pabo	Pedagogische academie basisonderwijs Instelling die de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Nederland verzorgt.
PAV	Project Algemene Vakken Vak in de eerste graad (B-stroom) en de tweede en derde graad van het beroepssecundair onderwijs. In PAV worden verschillende algemene vakken geïntegreerd.
PCK	Pedagogical Content Knowledge

PhD-onderzoek	Academische studie die, indien succesvol afgerond, leidt tot de academische graad van 'doctor'. Ook 'doctoraatsonderzoek' of 'promotieonderzoek' genoemd.
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.
PLG	Professionele leergemeenschap
po	primair onderwijs
POP	Persoonlijk ontwikkelingsplan
PWO-project	Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek PWO-projecten spelen in op een concrete vraag uit het onderwijsveld en zijn bedoeld om de onderwijspraktijk te versterken.
PWS	Profielwerkstuk Het profielwerkstuk is een praktische opdracht voor leerlingen in de laatste klas van de bovenbouw van vmbo, havo en vwo die als een soort van 'meesterproef' dient.
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.
SAM-schaal	Schaal voor meting van attitudes en vaardigheden
sbo	speciaal basisonderwijs
slb	studieloopbaanbegeleider
SONO	Steunpunt Onderwijsonderzoek

TOL	Taalontwikkelend lesgeven
tso	technisch secundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen, na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs, voor kunnen kiezen. Het tso biedt algemeen en technisch-theoretisch onderwijs, 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.
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.
vo	voortgezet onderwijs
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.

WO	Wereldoriëntatie

Noot

[1] Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de onderwijstermenlijst van de Nederlandse Taalunie (http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijstermenlijst/).

Blijf op de hoogte van onze lesmethodes Nederlands

Pelckmans Secundair

pelckmans.be/nieuwsbrief

Pelckmans maakt deel uit van Pelckmans uitgevers nv
Brasschaatsteenweg 308 – 2920 Kalmthout – T 03 660 27 00 – T klantendienst 03 660 27 20
uitgeverij@pelckmansuitgevers.be – pelckmans.be

Pelckmans
denk verder