

33^{ste} HSN-CONFERENCE

**Hogeschool Windesheim Zwolle,
22 & 23 november 2019**

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m.
Hogeschool Windesheim Zwolle**

33^{ste} HSN-CONFERENTIE

Hogeschool Windesheim Zwolle, 22 & 23 november 2019

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs
Nederlands i.s.m. Hogeschool Windesheim Zwolle**

**Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren**



© 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.)
Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2019, XXVIII, 367 p.

ISBN 978 94 929 4492 4
D/2019/3988/61
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-33
XV	Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies
1	Thematisch programmaoverzicht en beschrijving/presentaties workshops
3	1. Basisonderwijs
	Anne-Christien Tammes
4	Taaldenkgesprekken in de zaakvakles. Werken aan de taal- en denkontwikkeling van leerlingen tijdens de zaakvakles Pandora Verstedden & Stef Van Mulders
9	Iedereen Taalt: aanpak en resultaten van een succesvol project rond taalvaardigheid verhogen in Genk Suzanne van Norden
13	Weten waarover je schrijft en schrijven over wat je weet. Over de vruchtbare verbinding van schrijven met de zaakvakken Maaïke Hajer, Jantien Smit & Suzanne van Norden
17	Inclusief Natuur en Techniekonderwijs in meertalige klassen – een internationaal ontwerpgericht onderzoek Anneke Smits & Erna van Koeven
21	Focus op begrip: de ontwikkeling van een methodiek voor begrijpend lezen Marjolein Dobber & Marloes Schrijvers
26	Zin in lezen! Ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs in de onderbouw Jaantje Verbruggen
30	Boekenhouder – een professionaliseringstraject-op-maat om de leescultuur en de kwaliteit van het voorbereidend leesonderwijs in de kleuterklas, in het bijzonder voor kinderen uit kwetsbare gezinnen, te verhogen Jeanet Spijksma & Anette Timmerman
35	Betekenisvol lees- en schrijfonderwijs in groep 1, 2 en 3
39	2. Lerarenopleiding basisonderwijs
	Robert Chamalaun
40	Het onderwijzen van werkwoordspelling: de rol van grammatica Hilde Kooiker-den Boer, Ted Sanders & Jacqueline Evers-Vermeul
44	Tekststructuur in de Kennisbasis Nederlandse taal: knelpunten en kansen Marlies Algoet, Helena Taelman & Thijs Eeckhout
48	Hoe STEM-activiteiten combineren met taalstimulering in een diverse kleuterklas?

- Nanke Dokter, Rian Aarts & Anje Ros
- 52 *Werken aan schooltaal tijdens de rekenles. Een interventie op de Pabo*
Miriam Limpens & Erna van Koeven
- 56 *Op welke manier dragen inzet van ICT en digital stories bij aan betekenisvol leren?*
Praktijkgericht onderzoek naar verhalen
Christa Dekker & Wenckje Jongstra
- 59 *Welke boeken maken indruk op Pabo-studenten?*
Boukje Bruins
- 66 *'Goed gedaan! Het verhaal heeft een titel'. Een onderzoek naar het verband tussen de schrijfvaardigheid van eerstejaars Pabostudenten en de feedback die zij geven op leerling-teksten*
Hilde Van den Bossche
- 70 *Grammatica, Literatuur en Lego*

75 3. Hoger onderwijs

- Lien Van Achter, Lisa De Clercq & Pieterjan Bonne
- 76 *Van kennis naar advies – voorstelling van een Kennisbank Taalbeleid Hoger Onderwijs en zeven aanbevelingen voor goede taalondersteuning*
Kimberly Verhaest & Wouter De Meester
- 79 *Zit er een blind spot in jouw informatievaardigheden?*
Pauline Koeleman
- 83 *Professioneel taalgebruik in het economische beroepenveld. Behoeftanalyse voor (taal)curriculumontwerp in het hoger economisch onderwijs*
Mieke van Diepen, Bas van Eerd & Conny Boendermaker
- 87 *Mondelinge taal in colleges als mogelijk obstakel voor studiesucces in het hbo*
Kato Luyckx
- 93 *"Ik kan zelf niet academisch schrijven, laat staan daarover feedback geven". Percepties van studenten op academisch schrijven en peerfeedback.*
Wilma van der Westen
- 97 *"Ten Years After". Hernieuwde conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs*
Marjolijn Verspoor
- 111 *(Academische) taalvaardigheidsontwikkeling: een proces van lange adem*
Wim Jagtenberg
- 113 *Hoe implementeer ik een leerlijn 'schriftelijke taalvaardigheid' in het hoger onderwijs?*

119 4. Bso, mbo, vmbo

- Annette Janssen & Marlies de Groot
- 120 *Er valt zoveel winst te behalen!*
Kenneth Driesen & Wouter Cambré
- 123 *Assessment for learning in de lespraktijk*
Erna van Koeven & Anneke Smits
- 128 *Een website voor een geïntegreerde aanpak van burgerschap en Nederlands in het mbo*

- Lammie Prins
 130 *Betekenisvol taalonderwijs in de praktijk. Inzichten en breinbrekers*
 Trinske Mijnheer
 134 *Taal op het mbo: werken aan een taalbasis*
 Kathleen Leemans
 137 *Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken: nieuwe 'Competenties in het Nederlands' in Vlaanderen*
 Mieke Iwema & Francien van Kruistum
 142 *Wie schrijft, geniet*
 Kees Broekhof
 145 *Doelgericht werken aan leesbevordering op het mbo*

151 5. literatuuronderwijs

- Michelle van Dijk
 152 *Van oude boeken, de dingen die voorbijgaan – of niet: Couperus in hertaling*
 Hans Das
 156 *Een impuls voor de poëzie: lezerstypen als handvatten voor het onderwijs*
 Clasine van Dorst
 161 *Drie creatieve en activerende lesideeën om je literatuuronderwijs een impuls te geven*
 Bertil Govers
 164 *Personalisatie als basis voor effectief leesadvies*
 Gino Bombeke
 168 *Spannend literatuuronderwijs. Concrete lessen bij de thrillers van Camilla Läckberg*
 Sander Bax & Erwin Mantingh
 173 *'Een web van 20ste-eeuwse literatuur'. Leren literatuurhistorisch te redeneren*
 Rudie Verbunt & Anna van Strien-Windgassen
 178 *Met hen kun je lezen en schrijven. Creatief schrijven in het literatuurcurriculum van havo en vwo*
 Gea van Soest
 182 *Toneelteksten beleven*

187 6. Leesbevordering

- Femke Scheltinga & Mienke Droop
 188 *Welke jongere is (g)een lezer?*
 Iris Kamp & Yvette Jansen
 191 *Leesbevordering volgens de didactiek van 'De Leescyclus'*
 Jeroen Dera
 195 *De praktijk van de leeslijst naar de praktijk*
 Carolien Krikhaar
 199 *Wat kan de bibliotheek doen voor de docent Nederlands? Meer dan u denkt!*

205 7. Nederlands in een meertalige context

- Josée Coenen
 206 *"Vandaag zinsdelen juf? Wauw!"*

- Janke Singelsma & Maaike Pulles
 210 *Op zoek naar taalschatten: moedertalen in beeld gebracht in de klas*
 Karen Reekmans & Christiaan Nauwelaerts
 215 *Meertaligheid omarmen dankzij muzische expressie*
 Yvette Reuver-van der Gronden & Marjan van der Spek-den Hartog
 218 *Het belang van tekstbegrip in het NT2-onderwijs*

223 8. Innovatie en digitale geletterdheid

- Maarten Sprenger
 224 *Onlinegeletterdheid en zoekvaardigheden in het nieuwe curriculum. Welke taak ligt er bij het schoolvak Nederlands voor het leren verwerven van informatievaardigheden in relatie tot internet?*
 Maud Donga
 229 *Wordt VED-geletterd met behulp van de Emoji-leesplank*
 Ingrid Brinks
 234 *Engagement in bovenbouw po en onderbouw vo. Proeftuin met PLOT26*
 Joris van Hamersveld & Jaap van der Molen
 237 *Het digitaal object: leren door te creëren*
 Nienke Nagelmaeker
 240 *Thematisch werken bij Nederlands en beoordelen met single point rubrics*
 Ferdi Schrooten (a) & Jeroen Clemens
 243 *Innovatief en betekenisvol onderwijs door spoorzoeken naar dode bloedverwanten. Lesmodule Verborgen Familieverleden*
 Heleen Vellekoop
 249 *Aan de haal met dat verhaal. Leeservaringen op creatieve wijze verwerken met ICT*
 Sanne Koetsier & Floor van Renssen
 250 *Schrijven, spreken en lezen voor de echte wereld en de onderwijspraktijk*

255 9. Taalbeschouwing

- Goedele Vandommele
 256 *Zin in leren, zin in taalbeschouwing! Geïntegreerd taal beschouwen in ZILL!*
 Marleen Lippens
 256 *Heb je er zin in? Het is maar een woord... Over taalbeschouwing in de eerste graad secundair/voortgezet onderwijs*
 Baukje Toren & Anneke Wurth
 261 *'Bouwen aan spreken'. Ontwerp, uitvoering en evaluatie van een lessenserie spreekvaardigheid voor de bovenbouw*
 Astrid Wijnants & Karin Echten
 267 *Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5*
 Gert Rijlaarsdam, Liselore van Ockenburg & Anouk ten Peze
 271 *Onderwijs in schrijfprocessen: bewustwording van je aanpak in het woud van opties*
 Suzanne de Kleyn & Judit Steenge
 278 *Taalkunde in de klas*

- Henk Wolf
 282 *Leren ontleden: het moet en het kan anders*
 Auke Abma, Hans Bisschop, Ton van Haaften, Riek Hazenbosch & Carly van Tilborg
 285 *Een scanner die overtuigt*

289 10. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

- Saartje Gobyn
 290 *De nieuwe Vlaamse eindtermen doorbreken de vakken: tips en tricks voor in de klas*
 Hiske Schipper
 295 *Cabaret bij Nederlands – humor in de klas*
 Martijn Knook & Nellianne van Schaik-Maljaars
 298 *Debatteren kun je leren: een doorlopende leerlijn*
 Patrick Rooijackers & Huub van den Bergh
 302 *De tekst met vragen: leren leerlingen lezen of vooral vragen beantwoorden? Een eye-trackstudie onder vwo-leerlingen*
 Marit Trioen & Jordi Casteleyn
 306 *Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren?*
 Jeroen Steenbakkers
 310 *Stijlperspectieven – werken met vernieuwende lessen schrijfstijl voor midden- en bovenbouw vo*
 Klaske Elving-Heida
 313 *Effectief schrijfonderwijs voor adolescenten*
 Nina Vandermeulen, Elke Van Steendam & Gert Rijlaarsdam
 318 *De kracht van feedback in schrijfvaardigheidsonderwijs: tekst- en procesgerichte feedback*

325 11. Taal- en letterkunde

- Gert De Sutter
 326 *Met andere woorden. Over vertalen en vertalingen in de les Nederlands*
 Yves T'Sjoen
 329 *Bloei en neergang van de (letterkundige) neerlandistiek*
 Jenny Audring
 332 *Mijn hart, die klopte in mijn keel. Voornaamwoorden in gesproken Nederlands*
 Gijs Leenders
 336 *Verschillen de grammaticale concepten in het moedertaalonderwijs(Nederlands) en het vreemdetalenonderwijs (Duits en Engels)?*
 Jimmy van Rijt & Ilona Dols-Koot
 342 *'Hakken en plakken' – morfologie in de spellingles*
 Freek Van de Velde
 347 *Tast migratie de taal aan?*
 Vivien Waszink
 351 *Zieke zinnen zullen zegevieren. Hiphopteksten in de klas*

Hanneke Houkes & Twan Robben

354 *Nederlands voor kosmopolieten. Een project over de plaats van het Nederlands en Nederlanders in de wereld voor leerlingen met een maatschappijprofiel in de bovenbouw van vwo-4 en vwo-5*

361 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 33^{ste} editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 22 en 23 november 2019 in de gebouwen van de Hogeschool Windesheim Zwolle.

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 33^{ste} 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: 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.

Daarnaast willen we de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze 33^{ste} editie hebben voorbereid: Floor van Renssen (voorzitter), Gino Bombeke, Roland de Bonth, Hilde Van den Bossche, Peter van Duijvenboden,

Jordi Casteleyn, Jeroen Clemens, Mariëtte Hoogeveen, Erna van Koeven, Gerrit Jan Kootstra, Kathleen Leemans, Marleen Lippens, Fien Loman, Mit Leuridan, Gerdineke van Silfhout, Marieke Smit, Sarah Van Tilburg, José Vandekerckhove, Goedeke Vandommele, Margreet Vriesema, Wilma van der Westen, Astrid Wijnands en Rudi Wuyts.

Niet in het minst danken wij voor deze editie de Hogeschool Windesheim Zwolle die haar infrastructuur ter beschikking stelt en de praktische organisatie van deze conferentie ondersteunde. Het was bijzonder aangenaam met haar medewerkers – Floor van Renssen, Lucienne van der Velden (i.s.m. het Bureau Evenementen van Windesheim) en oud-medewerker Carl Brüsewitz – te vergaderen en vooral de effectieve en efficiënte wijze waarop de organisatie door hen gefaciliteerd werd, verdient alle lof. Daarnaast wensen we Joop Wammes te bedanken voor de coördinatie van de logistieke organisatie.

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

Onze dank gaat ten slotte uit naar Steven Vanhooren voor de hulp bij het redactiewerk en de uitgeverij MIRTO voor de stijlvolle afwerking van dit boek.

Ten slotte wens ik hier reeds te vermelden dat volgend jaar de 34^{ste} HSN-conferentie op 20 en 21 november 2020 aan de Universiteit Antwerpen plaatsvindt.

Namens het HSN-bestuur,

Prof. dr. André Mottart

Voorzitter Stichting HSN Conferenties Onderwijs Nederlands

Algemeen programmaoverzicht

HSN-33

Vrijdag 22 november 2019

10.00u	Onthaal en koffie
10.45 – 12.00u	Welkom: André Mottart, voorzitter Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands Hans Bennis, Algemeen Secretaris Nederlandse Taalunie Henk Hagoort, voorzitter CvB Windesheim <i>Spoken word</i> in het onderwijs: Babs Gons en <i>spoken word</i> - artiesten
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 23 november 2019

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

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 22 november 2019

Ronde 1 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Tammes	Basisonderwijs	4
Chamalaun	Lerarenopleiding basisonderwijs	40
Van Achter, De Clercq & Bonne	Hoger onderwijs	76
Janssen & de Groot	Mbo/bsi & tso	120
van Dijk	Literatuuronderwijs	152
Scheltinga & Droop	Leesbevordering	168
Coenen	Nederlands in meertalige context	206
Sprenger	Innovatie en digitale geletterdheid	224
Vandommele	Taalbeschouwing	256
Gobyn	Taalvaardigheid	290
De Sutter	Taal- en letterkunde	326

Ronde 2 (14.00 – 15.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Versteden & Van Mulders	Basisonderwijs	9
Kooiker, Sanders & Evers	Lerarenopleiding basisonderwijs	44
Verhaest & De Meester	Hoger onderwijs	79
Driesen & Cambré	Mbo/bsi & tso	123
Das	Literatuuronderwijs	156
Kamp & Jansen	Leesbevordering	191
Singelsma & Pulles	Nederlands in meertalige context	210
Donga	Innovatie en digitale geletterdheid	229
Lippens	Taalbeschouwing	256
Schipper	Taalvaardigheid	295
T'Sjoen	Taal- en letterkunde	329

Ronde 3 (15.30 – 16.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
van Norden	Basisonderwijs	13
Algoet, Taelman & Eeckhout	Lerarenopleiding basisonderwijs	48
Koeleman	Hoger onderwijs	83
van Koeven & Smits	Mbo/bsso & tso	128
van Dorst	Literatuuronderwijs	161
Dera	Leesbevordering	195
Reekmans & Nauwelaerts	Nederlands in meertalige context	215
Brinks	Innovatie en digitale geletterdheid	234
Toren & Wurth	Taalbeschouwing	261
Knook & van Schaik	Taalvaardigheid	298
Audring	Taal- en letterkunde	332

Ronde 4 (16.30 – 17.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Hajer, Smit & van Norden	Basisonderwijs	17
Dokter, Aarts & Ros	Lerarenopleiding basisonderwijs	52
van Diepen, van Eerd & Boendermaker	Hoger onderwijs	87
Prins	Mbo/bsso & tso	130
Govers	Literatuuronderwijs	164
Krikhaar	Leesbevordering	199
Reuver & van der Spek	Nederlands in meertalige context	218
van Hamersveld & van der Molen	Innovatie en digitale geletterdheid	237
Wijnands & Echten	Taalbeschouwing	267
Rooijackers & van den Bergh	Taalvaardigheid	302
Leenders	Taal- en letterkunde	336

Zaterdag 23 november 2019**Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Smits & van Koeven	Basisonderwijs	21
Limpens & van Koeven	Lerarenopleiding basisonderwijs	56
Luycks	Hoger onderwijs	93
Mijnheer	Mbo/bsso & tso	134
Bombeke	Literatuuronderwijs	168
Nagelmaeker	Innovatie en digitale geletterdheid	240
Rijlaarsdam, van Ockenburg & ten Peze	Taalbeschouwing	271
Trioen & Casteleyn	Taalvaardigheid	306
van Rijt & Dols	Taal- en letterkunde	342

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Dobber & Schrijvers	Basisonderwijs	26
Dekker & Jongstra	Lerarenopleiding basisonderwijs	59
van der Westen	Hoger onderwijs	97
Leemans	Mbo/bso & tso	137
Bax & Mantingh	Literatuuronderwijs	173
Schrooten & Clemens	Innovatie en digitale geletterdheid	243
de Kleyn & Steenge	Taalbeschouwing	278
Steenbakkers	Taalvaardigheid	310
Van de Velde	Taal- en letterkunde	347

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Verbruggen	Basisonderwijs	30
Bruins	Lerarenopleiding basisonderwijs	66
Verspoor	Hoger onderwijs	111
Iwema & van Kruistum	Mbo/bso & tso	142
Verbunt & van Strien	Literatuuronderwijs	178
Vellekoop	Innovatie en digitale geletterdheid	249
Wolf	Taalbeschouwing	282
Elving	Taalvaardigheid	313
Waszink	Taal- en letterkunde	351

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Spijksma & Timmerman	Basisonderwijs	35
Van den Bossche	Lerarenopleiding basisonderwijs	70
Jagtenberg	Hoger onderwijs	113
Broekhof	Mbo/bso & tso	145
van Soest	Literatuuronderwijs	182
Koetsier & van Renssen	Innovatie en digitale geletterdheid	250
Abma e.a.	Taalbeschouwing	285
Vandermeulen, Van Steendam & Rijlaarsdam	Taalvaardigheid	318
Houkes & Robben	Taal- en letterkunde	354

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

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

Anne-Christien Tammes

SLO

Contact: a.tammes@slo.nl

Taaldenkgesprekken in de zaakvakles. Werken aan de taal- en denkontwikkeling van leerlingen tijdens de zaakvakles

1. Inleiding

Meer aandacht voor taal- en denkontwikkeling versterkt niet alleen het taalonderwijs, maar ook het zaakvakonderwijs. Het ontwikkelteam voor het leergebied Nederlands van Curriculum.nu onderschrijft het belang van een sterke taalbasis door sociale interactie, een rijk taalaanbod en uitgedaagde taalproductie. Interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de leerkracht zijn noodzakelijk voor de taal- en denkontwikkeling van leerlingen (Curriculum.nu 2019). Ook bij leerkrachten en experts in het zaakvakonderwijs groeit het besef dat kwalitatief goede gesprekken een onmisbare schakel vormen in de opbouw van kennis over en inzicht in het zaakvakthema.

‘Taaldenkgesprekken’ zijn een krachtig middel om zowel aan taal- als aan zaakvakdoelen te werken. Aan de hand van een didactisch model wordt concreet gemaakt hoe leerkrachten binnen het zaakvakonderwijs gesprekken met leerlingen kunnen voeren die de taal- en denkontwikkeling stimuleren.

2. Taaldenkgesprekken

In taaldenkgesprekken worden leerlingen uitgedaagd om actief mee te doen, mee te denken en mee te praten. Het zijn geen gesprekken die alleen de voorkennis van leerlingen activeren of waarin de leerkracht controleert of de leerlingen begrepen hebben waar de les over ging. Taaldenkgesprekken zijn echte dialogen waarin leerlingen met elkaar en met de leerkracht nieuwe kennis opbouwen en zo, al doende, hun taalvaardigheid en hun denkvaardigheid ontwikkelen (Damhuis e.a. 2013).

De term ‘taaldenkgesprekken’ wordt als concept in internationale literatuur met uiteenlopende termen aangeduid: *interthinking* en *exploratory talk* (Barnes 2008; Littleton & Mercer 2013), *dialogic teaching* (Alexander 2003), *productive interaction* (Littleton & Howe 2010), *accountable talk* (Resnik, in: Michaels, O’Conner & Williams Hall 2010) en *sustained shared thinking* (Siraj-Blatchford 2009). Al deze

onderzoekers zijn het erover eens dat het wenselijk is dat het onderwijs ruimte biedt voor dialogisch leren. De concrete omschrijving die Littleton & Mercer (2013: 16) geven van *exploratory talk* is interactie waarin:

- iedereen kritisch, maar constructief deelneemt;
- iedereen relevante informatie geeft;
- ieders ideeën als waardevol worden behandeld;
- partners gevraagd wordt om redenen te geven en die ook geven;
- deelnemers proberen om tot overeenstemming te komen;
- redeneren zichtbaar is.

Zulke *exploratory talk* beogen we met taaldenkgesprekken. In taaldenkgesprekken bouwen leerlingen nieuwe kennis en inzichten op door met elkaar en met de leerkracht te denken en te praten. Bovendien zorgt het gezamenlijke denken ook voor de verdere ontwikkeling van de denkvaardigheid van leerlingen (Damhuis & Tammes 2018).

3. Taaldenkgesprekken in de zaakvakken

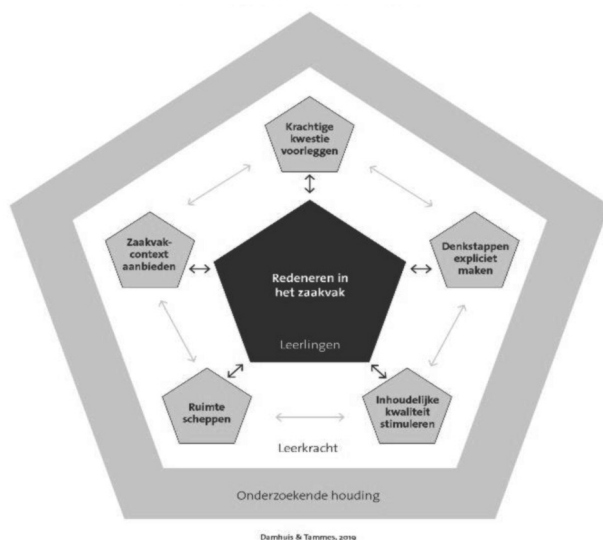
Taaldenkgesprekken horen niet alleen thuis in het taalonderwijs, maar in alle vakken. Een taaldenkgesprek kan gaan over hoe een verhaal uit de jeugdliteratuur geschreven zou zijn vanuit een ander personage, wat er zou gebeuren als alle sneeuw in de skigebieden tegelijkertijd zou smelten of hoe Egyptenaren destijds de piramides hebben kunnen bouwen zonder machines. Het gaat daarbij niet uitsluitend om feitenkennis. Het gaat ook om het denken en redeneren dat bij het betreffende vak hoort. Zo gaat het er bij Natuur, Wetenschap en Techniek (NWT) om dat leerlingen een kritische, nieuwsgierige houding ontwikkelen en relevante kennis van concepten verwerven (Van Graft & Kemmers 2007). Ze leren verschijnselen in de natuur en in de techniek te beschrijven, te vergelijken en te verklaren. En bij het geschiedenisonderwijs gaat het om het bevorderen van het historisch besef (Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming 2001). Centraal daarbij staat de samenhang tussen het verleden, het heden en de toekomst. Geschiedenisonderwijs moet leerlingen de ruimte bieden om de werkelijkheid te interpreteren en hun positie daarin te bepalen. Binnen dit complexe proces speelt historisch denken en redeneren een belangrijke rol (van Boxtel & van Drie 2008; Damhuis e.a. 2013). Historisch redeneren omvat het beschrijven, het vergelijken en het verklaren van gebeurtenissen uit de geschiedenis.

4. Didactisch model

De didactische modellen uit onderzoek naar de rol van interactie voor taal- en denk-ontwikkeling in geschiedenisonderwijs (Tammes e.a. 2015) en in wetenschap & techniek-onderwijs (Damhuis 2016) kunnen breder getrokken worden naar een model

voor zaakvakonderwijs: ‘Taaldenkgesprekken in de zaakvakken’. Dat model wordt in deze presentatie voorgelegd. Het model ondersteunt de leerkracht bij het realiseren van taaldenkgesprekken tijdens zaakvaklessen (zie: Figuur 1).

In taaldenkgesprekken leren leerlingen al doende om te redeneren op een manier die past bij het betreffende zaakvak. Het model bestaat uit vijf componenten die de didactische stappen van de leerkracht aangeven en waardoor de leerlingen hun vaardigheid in redeneren ontwikkelen (Damhuis & Tammes 2018). Het model gaat uit van een onderzoekende houding van de leerkracht en de leerlingen.



Figuur 1 – Didactisch model ‘Taaldenkgesprekken in de zaakvakken’. Afgeleid van het didactisch model ‘Doen, denken en dialoog’ in W&T (Damhuis 2016).

Een krachtige kwestie daagt de leerlingen uit om na te denken over een probleem waar niet maar één antwoord of oplossing voor is. De zaakvakcontext is bepalend in het taaldenkgesprek. De krachtige kwestie betreft een kwestie die relevant is voor het betreffende zaakvak. Zo kan een krachtige kwestie binnen de NWT-les gaan over het onderzoeken van een betekenisvol vraagstuk en het bedenken van mogelijke oplossingen daarvoor. Bijvoorbeeld: *Drinkwater kun jij gewoon uit de kraan tappen. Dat is niet overal het geval. Hoe maak je het beste waterfilter?* En bij de geschiedenisles worden de leerlingen uitgedaagd om vanuit verschillende perspectieven argumenten en oplossingen te bedenken voor een historisch vraagstuk: *Stel dat je tijdens de Tweede Wereldoorlog zou leven. Wat zou je er dan van vinden als iemand bij jou wil onderduiken?*

Door de juiste interactievaardigheden in te zetten tijdens het taaldenkgesprek schept de leerkracht ruimte voor actieve deelname van de leerlingen aan het gesprek en stimuleert hij de kwaliteit van de inhoud. Door bijvoorbeeld stiltes te laten vallen en niet

voortdurend vragen te stellen, geeft hij leerlingen de gelegenheid om te reageren. En door op het juiste moment een denkvraag of denkpunt in te brengen, verdiept hij het gesprek, waardoor de leerlingen tot redeneren komen. *Hoe leerde je dan dingen als je niet naar school ging?*

Het expliciet maken van de denkstappen in het gesprek zorgt ervoor dat de leerlingen houvast hebben in het gesprek en een model krijgen voor het denkproces. *Jij denkt dat het wasmiddel ervoor zorgt dat het slijm niet aan je vingers blijft plakken. Kun je uitleggen waarom je dat denkt?*

Vier van de vijf componenten van het didactische model zijn vakoverstijgend en kunnen in elk zaakvak worden ingezet: ‘krachtige kwesties voorleggen’, ‘ruimte scheppen’, ‘inhoudelijke kwaliteit stimuleren’ en ‘denkstappen expliciet maken’. De vijfde component – de zaakvakcontext – is vakspecifiek. Zo zal binnen een aardrijkskundeles een geografische context gecreëerd worden door de leerkracht en bij de geschiedenisles een historische context. Het specifieke vak werkt bovendien door in de andere componenten: het is bepalend voor de aard van de krachtige kwesties, voor de denk- en werkwijzen die bij het vak horen en voor de vaktaal (en het begrip ervan) die in de interactie wordt verworven.

5. Afsluiting

Als leerkrachten tegelijk aan taal- en zaakvakdoelen willen werken, zijn taaldenkgesprekken daar een krachtig middel voor. Het didactische model biedt hen houvast daarbij. Door taaldenkgesprekken te voeren, vergroten leerlingen niet alleen hun kennis en vaardigheden in het zaakvak, maar ook hun taal- en denkvaardigheid.

Referenties

- Alexander, R. (2003). ‘Talk in teaching and learning: international perspectives’. In: S.n. *New perspectives on spoken English*. London: Qualifications and Curriculum Authority, p. 26-37.
- Barnes, D. (2008). ‘Exploratory talk for learning’. In: N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.). *Exploring talk in schools*. Sage: London, p. 1-15.
- Boxtel, C. van & J. van Drie (2008). “Het vermogen tot historisch redeneren”. In: *Hermes*, 12 (43), p. 45-54.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Curriculum.nu (2019). ‘Conceptvoorstellen leergebied Nederlands’. Online raad-

pleegbaar op: <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands>.

- Damhuis, R. (2016). “Doen, denken en dialoog. Maak W&T compleet met taaldenkgesprekken”. In: *MeerTaal*, 3 (2), Special TechYourFuture, Taal en Wetenschap en Technologie, p. 4-5.
- Damhuis, R. & A-C. Tammes (2018). “Werken aan taaldenkgesprekken in W&T. Een didactisch model voor pabo-studenten en leerkrachten”. In: *Tijdschrift Taal*, 9 (13), p. 22-27.
- Damhuis, R., A. Vonk, A-C. Tammes & G. Postma (2013). “Taal, denken en geschiedenis. Historisch redeneren met kinderen op de basisschool”. In: *Kleio*, 54, p. 4-9.
- Graft, M. van & P. Kemmers (2007). *Onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Littleton, K. & C. Howe (eds.) (2010). *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Littleton, K. & N. Mercer (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. London: Routledge.
- Michaels, S., M. O'Connor & M. Williams (2010). *Accountable talk. Sourcebook: for classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). “Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking on early education. A Vygotskian perspective”. In: *Educational and Child Psychology*, 26 (2), p. 77-87.
- Tammes, A-C., A. Vonk, E. Van der Zalm & R. Damhuis (2015). “Meer kennis, meer inzicht, meer taal. Taaldenkgesprekken maken taal- en zaakvaklessen uitdagend”. In: *MeerTaal*, 2 (3), p. 4-9.

Ronde 2

Pandora Versteden (a) & Stef Van Mulders (b)

(a) Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven)

(b) Vzw De Speling, Scholengemeenschap Katholiek Basisonderwijs Genk

Contact: *pandora.versteden@kuleuven.be*

pedagogisch@sgdespeling.be

Iedereen Taalt: aanpak en resultaten van een succesvol project rond taalvaardigheid verhogen in Genk

1. Inleiding

In september 2008 startte het coachingsproject *Iedereen Taalt* in de 15 kleuterscholen van de scholengemeenschap De Speling in Genk. Het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) werd van bij de start betrokken om het project inhoudelijk vorm te geven en de begeleiding op zich te nemen. Intussen zijn we meer dan tien jaar verder en werd het project (sinds 2012) ook uitgebreid naar het primair onderwijs. Dit schooljaar (2019-2020) ronden we het project af en leggen we graag de resultaten voor die we vanuit eigen onderzoek bekwamen. Op die manier komen we uit bij de werkzame ingrediënten van het project.

2. Aanpak project

Zoals Figuur 1 aangeeft, beoogt *Iedereen Taalt* het verhogen van de taalvaardigheid van de leerlingen door de inzichten in goed taalvaardigheidsonderwijs bij leerkrachten te verdiepen en door de leerkrachtvaardigheden bij het realiseren van een krachtige taal-leeromgeving te versterken. Het project spitst zich dus niet rechtstreeks toe op het inwerken op leerling-niveau, maar kiest voor een aanpak die op langere termijn in blijvende effecten resulteert door te werken met schoolinterne coaches die hun collega's inhoudelijk, mentaal en praktisch ondersteunen. De coaches zijn gekozen uit het team zelf en volgen een intensief traject waarin ze opgeleid worden tot inhoudelijke experts en getraind worden op het vlak van coachingsvaardigheden. Door middel van impliciete en expliciete coaching van leerkrachten op de werkvloer zorgen de schoolinterne coaches voor de implementatie van de aangebrachte inhoud.



Figuur 1 – Schematische voorstelling van de aanpak van het project *Iedereen Taalt*.

Daarnaast werken de leerkrachten zelf schooloverstijgend lessen uit tijdens praktische werksessies (*Hoe?Zo!dagen*) die georganiseerd worden per leeftijdsgroep of per leerjaar. Tijdens de werksessies gaan de leerkrachten aan de slag met eigen lesmateriaal dat ze taliger maken en nadien uitproberen in hun eigen praktijk. De coaches coachen de leerkrachten voor, tijdens en na het uitproberen van de krachtige les. Tijdens een volgende werksessie blikken de leerkrachten terug op het effect van de les op de leerlingen. Om een goede samenwerking tussen de scholen te garanderen, werken alle scholen rond dezelfde focus. Van 2008 tot 2017 lag de focus op mondelinge vaardigheden; sinds 2017 is de gezamenlijke focus voor het kleuteronderwijs begrijpend luisteren en voor het primair onderwijs begrijpend lezen.

Ook directieleden, beleidsondersteuners en zorgcoördinatoren worden bij het project betrokken tijdens een jaarlijkse vormingsdag rond een schooleigen taal- en diversiteitsbeleid. Op die vormingsdag denken ze, samen met de coaches, na over een beleidsmatige verankering van de acties die binnen het project uitgevoerd worden. Op die manier zorgen we ervoor dat het project een schooleigen verhaal wordt en dat alle teams verantwoordelijk worden voor hun eigen doelen en acties op het vlak van krachtig taalonderwijs.

3. Resultaten project

Van bij de start van het project werd data verzameld om zicht te krijgen op de stand van zaken en het effect van het project. Daarom was er zowel in 2011 als in 2015 een tussentijdse rapportering van de verzamelde data. In oktober 2019 (dus pas na het ter perse gaan van deze bijdrage) worden de resultaten van het finale onderzoek uitgebracht.

Het vorige onderzoeksrapport ‘Iedereen Taalt. Effectonderzoek naar implementatie van principes van krachtige taalleeromgeving door schoolinterne coaches in scholengemeenschap De Speling – Genk’ (Loman e.a. 2015) beantwoordt onderzoeksvragen op vier niveaus, maar alleen voor de kleuterscholen en de eerste graad van het basisonderwijs. Uit het onderzoek blijkt dat het project *Iedereen Taalt* positieve effecten heeft op vlak van leerling-resultaten, leerkracht-handelen, de expertise van de schoolinterne coaches en het taalbeleid van de school. We bespreken de resultaten hieronder kort op de vier niveaus. De eindmeting in 2019 zal immers alleen nog resultaten op leerling-niveau in kaart brengen, maar wel van de tweede kleuterklas tot en met het zesde leerjaar van het basisonderwijs.

3.1 Niveau coaches

Coaches bevinden zich na enkele jaren in verschillende fasen van een groeiproces. Dat heeft niet zozeer te maken met de achtergrondkenmerken van de coach, maar wel met de (structurele) oefenkansen die hij/zij kreeg doorheen de jaren. De voornaamste belemmeringen om te kunnen coachen, zijn het tekort aan tijd en het niet hebben van een gedeelde visie op schoolniveau. De percepties van de coaches over taalvaardigheidsonderwijs, taalbeleid en diversiteit sluiten bijna volledig aan bij de visie van het project *Iedereen Taalt*. De coaches ervaren heel wat steun van hun collega-coach uit het kleuter- of basisonderwijs en van hun directie, maar ze zijn wel vragende partij om meer externe ondersteuning op de school te krijgen.

Een coach aan het woord:

“Ik ben een beetje bewaker van ons taalbeleidsplan dat ervoor zorgt dat de taalvaardigheid van onze kinderen groter wordt. Dat we de dingen die we tijdens het taaltraject kregen aangereikt zo goed mogelijk implementeren in onze dagelijkse werking. Dat we niet vastroesten in ons oude doen en dat we aan taal meer aandacht besteden”.

3.2 Niveau schoolcontext

Scholen maken werk van taalbeleid. De kleuterscholen staan al verder dan de lagere scholen, maar ze hebben daarvoor ook al meer tijd gehad. Scholen voeren een beleid dat coaches ondersteunt om de doelstellingen van het project te realiseren. Niettemin zien we dat er op dat vlak nog verbeteringen mogelijk zijn, bijvoorbeeld wat ‘visieontwikkeling’, ‘communicatie’ en ‘ondersteuning door de directie’ betreft.

3.3 Niveau leerkrachten

In de meeste klassen is de leeromgeving die de leerkrachten creëren matig tot zeer krachtig voor taalleren. Vooral de realisatie van de principes die vallen onder een ‘positief, veilig en rijk leerklimaat’ zit goed. Binnen de andere aspecten van de krachtige taalleeromgeving (‘betekenisvolle taken’ en ‘ondersteuning door interactie’) zijn er nog groeikansen. De leeromgeving in de kleuterklassen is krachtiger dan de leeromgeving in de lagere school. Over het algemeen geven leerkrachten aan dat ze zich minder bekwaam voelen in het aan bod laten komen van taalzwakke kinderen tijdens het werken in groepjes, in het voorzien van opdrachten waarin kinderen echt moeten samenwerken en overleggen en in het nadenken over de betekenis van woorden met kinderen.

3.4 Niveau leerlingen

De leerlingen gaan vooruit op de luistervaardigheidstoetsen. Vooral in het kleuteronderwijs stellen we een tendens vast, zeker bij de kinderen die altijd zijn begeleid door een leerkracht die betrokken was bij het project. We zien ook dat het aantal leerlingen dat met een voldoende hoge taalvaardigheid start in het eerste leerjaar stijgt. Scholen met veel GOK-leerlingen doen het wel slechter dan scholen met weinig GOK-leerlingen.

Ook in het lager onderwijs zien we voorzichtige tekenen van vooruitgang. De prestaties doorheen de schooljaren blijven nagenoeg gelijk, ondanks het sterk stijgende percentage GOK-leerlingen. Scholen met veel GOK-leerlingen starten lager bij de luister-toets eerste leerjaar maar groeien meer.

De leerlingen die het over het algemeen het slechtste blijven doen, zijn meertalige jongens met een lage SES.

4. Conclusie: werkzame ingrediënten

We kunnen geen rechtstreeks verband aantonen tussen de vaardigheid van de coach en het handelen van de leerkracht, maar we zien wel indicaties dat er een impact is van de coach: leerkrachten geven zelf aan dat de ondersteuning van de coach hen helpt bij het creëren van een krachtige leeromgeving voor alle kinderen. Ook de *multilevel* analyses wijzen op een grote impact van de coach, zelfs tot op het niveau van de leerlingprestaties.

Als werkzame ingrediënten waarop blijvend ingezet moet worden, noemen de onderzoekers:

- de gedegen coachingsopleiding voor schoolinterne coaches;
- structureel ingebouwde tijd voor coaches en ondersteuning van de directie;
- taalcoaches betrekken bij het uitbouwen van een taalbeleid;
- schooloverstijgende bijeenkomsten voor coaches, leerkrachten en directies;
- ondersteuning van leerkrachten op drie vlakken: mentaal, praktisch en inhoudelijk;
- succeservaringen bij leerkrachten en coaches;
- een gezamenlijke focus over de verschillende scholen heen;
- voldoende tijd om de implementatie te realiseren.

Referenties

Loman, J., P. Versteden, C. Moons & K. Van Gorp (2015). 'Iedereen Taalt. Effectonderzoek naar de implementatie van principes van krachtige leeromgeving door schoolinterne coaches'. Leuven: KU Leuven/Centrum voor Taal en Onderwijs. [niet gepubliceerd].

Ronde 3

Suzanne van Norden

Iedereen kan leren schrijven / Pabo Marnix Academie

Contact: ikls@xs4all.nl

Weten waarover je schrijft en schrijven over wat je weet. Over de vruchtbare verbinding van schrijven met de zaak- vakken

1. Schrijven begint bij de inhoud

Kinderen lezen beter als ze iets weten over het onderwerp van de tekst of als ze daar een sterke interesse in hebben. Uit onderzoek is bekend (o.a. van Gelderen 2018: 12-13) dat 'voorkennis' – ook wel 'kennis van de wereld' genoemd – een van de bepalende componenten is van leesvaardigheid. Of dat ook geldt voor schrijfvaardigheid is minder onderzocht. Schrijven kinderen beter over een onderwerp waarover ze iets weten? "Ja", zegt het gezond verstand. Hoe kan je überhaupt schrijven over iets waar je nauwelijks iets over weet? "Ja", zeg ik ook zelf, op grond van mijn persoonlijke ervaring met kinderen die bekendstaan als 'taalzwak' en die plotseling heel goede teksten blijken te kunnen schrijven als die gaan over een onderwerp waarvan ze genoeg afwe-

ten en waarbij ze zich betrokken voelen. Met een goede tekst bedoel ik hier: een goed opgebouwde, begrijpelijke tekst met relevante details.

Schrijven over eigen ervaringen of over goed voorbereide en besproken onderwerpen leidt over het algemeen tot betere teksten dan schrijven over uit de lucht vallende (fantasie)schrijfonderwerpen, zoals je vaak in taalmethodes tegenkomt. Anders gezegd: de inhoud van schrijftaken doet ertoe. Op de basisscholen die ik begeleid, proberen leerkrachten schrijfp opdrachten te ontwerpen die verband houden met de (zaakvak)onderwerpen waarmee ze in hun groep bezig zijn. Het schrijfonderwijs krijgt hiermee meestal een impuls, terwijl de teksten die kinderen bij de zaakvakken moeten schrijven kwalitatief beter worden. In deze HSN-workshop wil ik deze ervaring graag delen met de aanwezigen.

2. Schrijven bij de zaakvakken in het basisonderwijs

De vaak scherpe, programmatische scheiding tussen ‘taalonderwijs’ en ‘zaakvakonderwijs’ maakt een koppeling tussen schrijfonderwijs en zaakvakken niet gemakkelijk. Wat kinderen in de taalles leren bij begrijpend lezen en schrijven passen ze niet zomaar toe als ze een tekst moeten lezen of schrijven bij geschiedenis of *science*. Dit, terwijl er vaak van alles geschreven wordt bij de zaakvakken en bij het steeds populairdere ‘onderzoekend leren’. Behalve het wat ouderwetse ‘werkstuk’ over een zelfgekozen onderwerp, schrijven kinderen ook kortere teksten zoals ‘logboekjes of verslagen van proefjes’, ‘allerlei vormen van aantekeningen’, ‘werkdokumenten bij eigen bronnenonderzoek’, ‘verslagen van excursies’, ‘teksten voor posters en PowerPointpresentaties’ of gewoon ‘antwoorden op vragen uit de methode’. In deze schrijftaken staat de zaakvak-kennis meestal centraal en wordt weinig aandacht besteed aan de aanpak van het schrijven. Tegelijkertijd observeren leerkrachten dat de kwaliteit van deze teksten nogal eens te wensen overlaat en dat daardoor ook de bedoelde zaakvak-kennis niet goed overkomt. Kinderen beschrijven proefjes bijvoorbeeld in niet kloppende volgorde, vergeten een feitelijke tekst in te leiden met een korte vaststelling van het onderwerp of gebruiken vaktermen op de verkeerde manier. Waardoor je er soms geen touw meer aan kan vastknopen of waardoor misconcepties worden versterkt. Er is dus een nauwe relatie tussen kennis en de taal waarin die kennis wordt overgebracht.

Wetenschappelijk onderzoek naar de relatie tussen schrijven en zaakvak-kennis toont aan – meestal onder de noemer ‘*writing to learn*’ – dat schrijven over zaakvakinhoud helpt bij het verwerven van kennis. Maar het laat ook zien dat het naar twee kanten werkt: niet alleen begrijp je iets beter als je erover moet schrijven, je leert er ook beter door schrijven (o.a. Fidalgo 2018: 155-179). Kennis en vaardigheid vormen een geheel. Dat werkt niet vanzelf zo: expliciete instructie en begeleiding bij het schrijven zijn daarvoor noodzakelijk. Het is de taak van de leerkracht om goed na te denken over de doelen van een schrijfpdracht en de criteria waaraan een tekst moet voldoen, en

hierbij ook effectieve didactische strategieën in te zetten zoals ‘praten over inhoud’, ‘voorbeeldteksten analyseren’, ‘*modelen* van het schrijven’, ‘structuur-instructie geven’ en ‘(peer)feedback organiseren’. Kinderen kunnen dan geleidelijk leren om de kennis die ze opdoen bij de zaakvakken in tekst om te zetten. Juist voor de zwakkere schrijvers en voor NT2-leerlingen is stapsgewijze ondersteuning bij schrijven van belang.

3. Werken vanuit genrekennis

Duidelijke doelen stellen is volgens onderzoek (Koster e.a. 2015) een van de meest effectieve didactische strategieën voor schrijfonderwijs. Dat lijkt een open deur, maar vaak zijn schrijfdoelen in het onderwijs niet specifiek genoeg en blijven ze hangen op algemene vormaspecten als ‘tekstlengte’, ‘spelling’ en ‘interpunctie’. Meer kennis van genres kan hierin verbetering brengen.

Ik definieer de term ‘genre’, in navolging van de *Sydney School* (Rose & Martin 2012), als een talige uiting met een specifiek, aan een situatie gebonden doel en daarbij behorende structuur en taalkenmerken. Op basis van die definitie heb ik een indeling in tien genres geïntroduceerd voor het basisonderwijs (van Norden 2018). Deze basis-kennis over genres blijkt leerkrachten goed te helpen bij het specificeren van de succes-criteria voor schrijfp opdrachten.

Genrefamilie	Genres	Kenmerkend aspect
verhalende genres	vertelling	ervaring
verhaal	complicatie	
feitelijke genres	verslag	chronologie
beschrijving	classificatie	
procedure	instructie	
verklaring	causaliteit	
oproep/verzoek	motivatie	
waarderende genres	beschouwing	perspectieven
betoog	argumenten	
respons	reactie	

Tabel 1 – De tien genres voor het basisonderwijs (van Norden 2018).

De genres maken het mogelijk om te bedenken welke schrijfdoelen goed passen bij bepaalde zaakvakinhouden. Vaak liggen de feitelijke genres voor de hand: over landen, diersoorten, historische ontwikkelingen of natuurverschijnselen laat je je kennis zien in de vorm van overzichtelijke beschrijvingen, classificaties en verklaringen. Wat zijn belangrijke kenmerken van Japan? Welke eigenschappen en leefomstandigheden heeft de dolfijn? Hoe ontstonden de steden in Europa? Hoe groeit uit een zaadje een plant?

Waardoor ontstaat slijtage van je fiets? Hierbij passen goed gestructureerde teksten met een objectieve toon. Maar ook waarderende genres kunnen bij zaakvakonderwerpen aan de orde komen, bijvoorbeeld als het gaat om standpunten over maatschappelijke kwesties zoals ‘de plastic soep’ of ‘vuurwerk’. Leerkrachten kunnen kinderen leren hoe ze een feitelijke of waarderende tekst kunnen structureren en welke woordkeus daarbij past, mits ze dit ook zelf goed voor ogen hebben. Basiskennis over genres helpt daarbij.

4. Schrijfdidactiek tijdens zaakvaklessen?

Voor leerkrachten die zaakvakken en schrijven willen combineren, is het belangrijk om te ervaren dat aandacht voor schrijven (en lezen) de vaklessen kan versterken, en is het fijn als de bijbehorende didactiek helder en niet al te tijdrovend is. Het is mijn ervaring dat het schrijven van korte teksten over aspecten van vakinhoud ervoor zorgt dat kinderen actief met die vakinhoud bezig zijn. Daarbij worden ze ondersteund door:

- goed geleide gesprekken over die inhoud;
- korte instructies op kenmerken van het betreffende genre;
- het vergelijken van voorbeeldteksten op een of meer aspecten van het genre;
- het werken met structuurschema's;
- het klassikaal en in tweetallen bespreken van tekstversies.

Deze didactische strategieën heb ik in mijn boek beschreven (van Norden 2018) en zal ik tijdens de workshop verder toelichten.

Mijn bevindingen worden door allerlei onderzoek ondersteund (zie bijvoorbeeld Cervetti 2008 en www.scienceandliteracy.org). Maar het belangrijkste vind ik de ervaringen van leerkrachten die met de hierboven genoemde didactische bouwstenen durven te experimenteren, die daar de tijd voor nemen en er plezier in hebben, en die zich bewust worden van de opbrengst: betere teksten over zaakvakkennis, meer motivatie voor schrijven bij de kinderen en actievere deelname van taalzwakkere en/of NT2-leerlingen aan alle onderdelen van vaklessen. Voor basisschoolleerkrachten is het daarbij een voordeel dat ze alle vakken geven en kan op termijn blijken dat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid en de verwerving van vakkennis samen op gaan.

Referenties

Cervetti, G., M. Bravo, T. Duong, S. Hernandez & J. Tilson (2008). *A Research-based Approach to Instruction for English Language Learners in Science. A Report to the Noyce Foundation*. Berkeley: University of California.

- Fidalgo, R., K. Harris & M. Braaksma (eds.) (2017). *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden/Boston: Brill.
- Gelderen, A. van (2018). 'Begrijpend lezen: wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen'. Enschede: SLO.
- Koster, M., E. Tribushinina, P. de Jong & H. van den Bergh (2015). "Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research". In: *Journal of Writing Research*, 7 (2), p. 249-274.
- Norden, S. van (2018). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Rose, D. & J. Martin (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Ronde 4

Maaïke Hajer (a), Jantien Smit (a), Suzanne van Norden (b)

(a) Hogeschool Utrecht

(b) Marnixacademie

Contact: maaïke.hajer@hu.nl

jantien.smit@hu.nl

suzanor@xs4all.nl

Inclusief Natuur en Techniekonderwijs in meertalige klassen – een internationaal ontwerpgericht onderzoek

1. Inleiding

In veel West-Europese landen lopen leraren tegen uitdagingen aan om nieuwkomers en andere tweedetaallearners adequaat te ondersteunen, ook na de fase van eerste opvang en onthaalklassen. Aandacht voor taal in vak- en vormingsgebieden – zoals Natuur en Techniek – is hierbij onontbeerlijk (Schrijfgroep LPTN 2017). Maar de tradities verschillen en de voorbereidingen op taalontwikkeland vakonderwijs verschillen. In Zweden zijn leerkrachten bijvoorbeeld bekend met *scaffolding* van taal: het bieden van adaptieve, talige ondersteuning in interactie en in lesmateriaal. In Nederland is dat niet of nauwelijks het geval. In Noorwegen en vooral Zweden stuurt de overheid sterk op het benutten van moedertalen van leerlingen in het (vak)onderwijs; in Nederland is de inzet van andere talen dan het Nederlands juist eerder een taboe (in Vlaanderen is talensensibilisering wel een aandachtspunt) (Hajer, Kootstra & van Popta 2018).

Wat kunnen we van elkaar leren?

In het project *Inclusief Natuur- en techniekonderwijs* (gefinancierd door Nordforsk/ NRO, looptijd van 2018 tot 2021) beproeven leerkrachten in Noorwegen, Zweden en Nederland in de bovenbouw van het basisonderwijs dezelfde, op inclusie gerichte N&T-materialen in drie modules: rond de thema's 'geluid', 'technologie (onderhoud)' en 'ecologie (plantengroei en kringlopen)'. De deelnemende leerkrachten krijgen professionalisering om vertrouwd te raken met de N&T-inhoud en -lesmaterialen, en om kennis op te doen over taalondersteunende strategieën die het N&T-onderwijs inclusiever kunnen maken.

2. Uitgangspunten voor inclusief natuur- en techniekonderwijs

Goed natuur- en techniekonderwijs is niet alleen *hands-on*, maar ook *minds-on*: leerlingen observeren, redeneren, discussiëren en komen zo verder in hun denken. Daarbij doe je aan de ene kant een groot beroep op taalvaardigheid en aan de andere kant biedt natuur- en techniekonderwijs ook een belangrijke kans om hogere taalvaardigheden te ontwikkelen. Maar hoe doe je dat in een heterogene klas, waar een flink deel van de leerlingen een anderstalige achtergrond meebrengt? Die vraag is niet nieuw, maar krijgt een nieuwe urgentie door de toestroom van nieuwkomers in de afgelopen jaren.

In Nederland en Vlaanderen wordt al een aantal jaar gewerkt aan 'taalbewust of taalgericht vakonderwijs'. Daarin wordt, aansluitend bij het inhoudelijke onderwerp van de les, ook expliciet aandacht besteed aan hoe je iets kunt zeggen (Smit 2014) en hoe je iets kunt opschrijven (Van Norden 2014). Deze werkwijzen worden in het project *Inclusief Natuur- en techniekonderwijs* door materialen ondersteund binnen het specifieke domein van Natuur en Techniek. De overgang van DAT (Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid) naar CAT (Cognitief Academische Taalvaardigheid) voor juist dit vak wordt zo in kleine stapjes gepland en begeleid. Je zou daarbij bovendien ook de taalvaardigheid in de moedertaal moeten benutten in het onderwijs, want daarin is eerder opgebouwde kennis opgeslagen. Dat kan bijvoorbeeld door een meertalige woordenlijst met kernbegrippen aan te bieden of door kinderen onderling eerst in de moedertaal te laten overleggen alvorens ze klassikaal iets zeggen.

Samengevat zien we als kenmerken van inclusief N&T-onderwijs:

- interactie over N&T bevorderen;
- geplande *scaffolding* van taal;
- interactieve *scaffolding* van taal;
- het inzetten van meertalige hulpbronnen in het leerproces.

Voorwaardelijk daarvoor is het expliciet benoemen van de doeltaal in een thema. Het gaat daarbij niet alleen om N&T vakbegrippen, maar juist ook om het kunnen redeneren rondom die begrippen, om het opbouwen van een argumentatie, om het formuleren van voorspellingen, observaties en conclusies, enz.

3. Stand van zaken en ervaringen

In Nederland namen in 2018-19 vier basisscholen deel, met daarbinnen elf leraren. Samen zochten we uit welke aanpakken, maatregelen en samenwerkingsvormen tussen leerkrachten in een Nederlandse context werkzaam en haalbaar zijn. In de regio Hamar en Malmö deden andere leraren hetzelfde.

Het onderzoeksteam, bestaande uit N&T-specialisten en taaldidactici, ontwikkelde drie sets van materialen, met daarin verweven de principes van Inclusief N&T onderwijs. In aanvulling daarop werden vier professionaliseringsbijeenkomsten gehouden. Vervolgens maakten leraren daar hun eigen onderwijs van. Zijzelf, samen met eventuele *co-teachers* of klassenassistenten, moesten zien waar de talige uitdagingen liggen voor deze groep en voor dit stuk leerstof, en ze moesten het repertoire hebben om op de juiste momenten steun te bieden.

De leraren werkten met de N&T-thema's in groep 6 en 7. Iedere module vroeg zo'n 6 uur uitvoeringstijd in de klas. De onderwerpen van de modules waren achtereenvolgens:

1. geluid en muziek ('trillingen', 'lucht', 'toonhoogte', 'frequentie', 'volume'; passend bij kerndoel 42, 44);
2. een tuin in een fles ('leven van planten', 'kringlopen'; passend bij kerndoel 40, 41, 42);
3. techniek: onderhoud ('materiaaleigenschappen', 'vorm-functie', 'ontwerpen'; passend bij kerndoel 42, 44, 45).

Multidisciplinaire onderzoeksteams in de drie landen (vanuit Hogeschool Hamar, Universiteit Malmö en Hogeschool Utrecht) volgden op dezelfde manier hoe een twintigtal leraren met die aangeboden materialen en professionalisering omgaan en hoe ze keuzes maken rond inclusie van tweedetaalleerders in hun klassen. Wij, als onderzoekers, volgden het keuzeproces van de leerkrachten en hun ervaringen. Dat deden we voornamelijk via logboekjes, enquêtes, observaties en interviews. De analyses maken duidelijk hoe leraren redeneren en hoe ze ondersteund kunnen worden om taalontwikkeling te leren integreren in natuur- en techniekonderwijs in de drie nationale contexten.

4. De workshop op HSN

Tijdens de HSN-conferentie zullen we, in een workshopachtige opzet, de module *Lang leve onze spullen!* toelichten en zullen we laten ervaren welke principes bij de materiaalontwikkeling gevolgd zijn. Ook zullen we de ervaringen delen van de deelnemende leraren (in Nederland) met dit geïntegreerde taal-zaakvakonderwijs in meertalige klassen. De leraren hebben vooral de continue aandacht voor interactieve werkvormen doorheen het materiaal positief gewaardeerd, evenals de verbinding die daarbinnen wordt gemaakt tussen spreek-, lees- en schrijfactiviteiten. Dat biedt steun om gerichte feedback op taalgebruik te geven, zeggen ze. De inzet van meer talen in de klas vinden leraren interessant. Ze hebben diverse vormen geprobeerd, maar vinden het lastig te hanteren.

Referenties

- Hajer, M, G.J. Kootstra & M. van Popta (2018). *Ruimte en Richting in professionalisering voor onderwijs aan nieuwkomers. Een verkenning van opleiding en scholing voor leraren in basis- en voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Zweden*. Utrecht: Hogeschool Utrecht. Online raadpleegbaar op: <https://www.taallectoren.nl/achtergrondliteratuur>.
- Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Schrijfgroep LPTN (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes in taalonderwijs aan nieuwkomers*. Utrecht: PO-Raad.
- Smit, J. (2014). “En nu in rekentaal!” Talige ondersteuning bieden in een meertalige rekenklas”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (3), p. 28-37.

Ronde 5

Anneke Smits & Erna van Koeven
 Hogeschool Windesheim
 Contact: aeh.smits@windesheim.nl

Focus op begrip: de ontwikkeling van een methodiek voor begrijpend lezen

1. Inleiding

Begrijpend lezen is belangrijker dan ooit nu we overladen worden met enorme hoeveelheden online informatie van zeer wisselende kwaliteit en met zeer wisselende bedoelingen – denk daarbij o.m. aan nepnieuws en opzettelijke beïnvloeding van verkiezingen. Een goede (begrijpend) leesvaardigheid is een essentiële voorwaarde voor digitale geletterdheid die zelfs belangrijker blijkt dan de mate waarin leerlingen op school met computers en het internet geconfronteerd worden (OECD 2015). Tegelijkertijd zet online lezen de begrijpend leesvaardigheid onder druk (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019; Wolf 2018). Online lezen is meestal oppervlakkig en skimmend van aard, en betreft vaak korte stukken tekst waaraan snel informatie onttrokken moet worden. Leerlingen doen nog maar weinig ervaring op met diepgaand, volgehouden, geconcentreerd en ‘denkend’ lezen (ib.). Ook begrijpend leesmethodes zijn niet bevorderlijk voor diep lezen, omdat ze werken met korte teksten en juist gericht zijn op oppervlakkig lezen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019). Deze gerichtheid op oppervlakkig lezen (skimmen om snel informatie te extraheren) wordt veroorzaakt doordat leerlingen een veelheid aan, doorgaans strategisch georiënteerde, vragen moeten beantwoorden over korte teksten. Door de hedendaagse nadruk op oppervlakkig, skimmend lezen staan kennisverwerving, woordenschatontwikkeling, leesmotivatie en de ontwikkeling van volgehouden concentratie onder druk; alle vier belangrijke voorwaarden voor leesbegrip en kritisch denken (Houtveen, van Steensel & de la Rie 2019; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019; Tamura, Castles & Nation 2017; Wolf 2018) en daarmee voor volwaardige participatie in de huidige complexe (digitale) maatschappij (Newport 2016; OECD 2015; Passey e.a. 2018).

Ondanks het grote belang van begrijpend lezen en ondanks tijd, geld en moeite die daaraan besteed worden op scholen, valt het resultaat van het huidige begrijpend leesonderwijs meestal tegen. Dat is vooral opvallend bij leerlingen met een zwakke uitgangspositie op dit vlak. Als leerlingen een relatief zwakke woordenschat- en kennisontwikkeling hebben en weinig concentratie en leesmotivatie, dan levert het strategisch begrijpend leesonderwijs zoals dat nu gegeven wordt weinig op (zie ook: de

Glopper 2018; Okkinga 2018). Ook internationaal wordt steeds duidelijker dat de resultaten van strategisch leesonderwijs in de klassikale setting sterk tegenvallen. Door strategisch leesonderwijs leren leerlingen wel iets over strategieën, maar dat heeft geen of nauwelijks effect op het leesbegrip zelf zoals dat met genormeerde, onafhankelijke toetsen gemeten wordt (Okkinga e.a. 2018; Scammacca e.a. 2015). Een factor die daarbij een rol lijkt te spelen, is de matige kwaliteit van de korte, vaak ‘vereenvoudigde’ teksten waarmee geoefend wordt. Deze teksten leveren nauwelijks input voor de taal- en kennisontwikkeling. Ze gaan over willekeurige onderwerpen, waardoor leerlingen geen echte redenen hebben om ze te lezen en geen kennis opbouwen voor de lange termijn. Eventuele nieuwe begrippen komen in volgende weken niet weer aan de orde, waardoor ze ook niet beklijven (Tamura, Castles & Nation 2017). Een dergelijke werkwijze legt ook geen basis voor kritisch denken, omdat de willekeurige onderwerpen weinig diepgaand en doorgaans maar vanuit één perspectief belicht worden. Daarnaast lijkt dit type begrijpend leesonderwijs niet alleen weinig effectief, maar ook schadelijk voor de leesmotivatie van leerlingen.

Het maatschappelijk belang, met name voor zwakke taalleerders, en de relatieve ineffectiviteit van onze huidige methodes, leiden tot de uitdaging om een nieuw en totaal ander programma voor begrijpend lezen te ontwerpen dat tegemoetkomt aan de gesignaleerde problemen. *Focus* is een dergelijk programma.

2. Uitgangspunten van *Focus*

Startpunt voor het ontwerp van *Focus* vormde het werk dat Windesheim en Hogeschool Utrecht in samenwerking hebben gedaan binnen het DENK!-project (Houtveen 2018). De uitgangspunten van *Focus* overlappen gedeeltelijk met de basisprincipes van DENK!. Daarnaast kent *Focus* aanvullende uitgangspunten en andere praktische uitwerkingen die zowel de praktische toepasbaarheid als de effectiviteit kunnen vergroten.

De uitgangspunten van *Focus* behelzen:

1. het belang van de taal- en kennisbasis voor leesbegrip;
2. de relatie tussen begrip van mondelinge en geschreven taal;
3. het belang van vrij lezen en thematisch lezen voor diep lezen;
4. concentratie;
5. kennisopbouw;
6. leesplezier/leesmotivatie;
7. het belang van tekstkwaliteit;
8. de gemakkelijke beschikbaarheid van (thema)boeken;
9. het belang van conceptueel coherente teksten;
10. het belang van doelgericht en kritisch lezen op basis van kennis en multiperspectiviteit.

Leesbegrip ontstaat op een vergelijkbare manier als begrip van mondelinge taal en is sterk afhankelijk van de rijkdom van de taal- en kennisontwikkeling van de taalgebruiker. De taalgebruiker gebruikt zijn taal- en kennisbasis (schemata) om tot een coherente, mentale representatie te komen van de inhoud van de tekst/mondelinge uiting (o.m. van den Broek 2008; Kintsch 1998). *Focus* is er dan ook in de eerste plaats op gericht om de taal- en kennisbasis van leerlingen te verrijken, en doet dat door dagelijks vrij lezen en door het lezen/voorlezen van meerdere goed geschreven fictieboeken (of non-fictie met sterke verhaalstructuur) die passen binnen een schoolthema (Block e.a. 2009; Nielen 2016; Westbrook e.a. 2018). De ontwikkeling van de taal- en kennisbasis is immers sterk afhankelijk van het (voor)lezen van boeken (Stanovich 2008).

Naast het lezen van boeken wordt gebruikgemaakt van conceptueel coherente, multimediale tekstverzamelingen over hetzelfde thema, die oplopen in moeilijkheidsgraad; hetgeen de teksten ook toegankelijk maakt voor leerlingen die aanvankelijk minder kennis hebben van het thema (Cervetti, Wright & Hwang 2016; Jager Adams 2010). Voor deze tekstverzamelingen worden verschillende actuele en authentieke internetbronnen gebruikt die rapporteren over hetzelfde nieuwsitem. Naar aanleiding van deze bronnen wordt niet alleen gepraat over verschillen in de inhoud, maar ook over onderliggende motivaties en doelen van de auteurs en over de beïnvloeding die kan optreden door verschillende manieren van schrijven.

Het werken met meerdere boeken en teksten rondom een voor school belangrijk thema (meestal gerelateerd aan de zaakvakken) zorgt voor doelgerichtheid en multiperspectiviteit. Kennisontwikkeling vindt niet alleen plaats door (voor)lezen, maar ook door dialoog over de verschillende perspectieven in het gelezene.

3. Praktische uitwerking en ervaringen in de PLG

In de praktijk krijgt *Focus* vorm op drie manieren:

1. tijdens het dagelijkse vrij lezen;
2. tijdens 2 afzonderlijke tekstlessen van 20 minuten per week;
3. tijdens het dagelijks voorlezen dat primair door de leraar geschiedt (minimaal 20 minuten per dag).

De werkwijze is het afgelopen jaar uitgetoetst door een aantal scholen die hebben deelgenomen aan onze professionele leergemeenschap (PLG) over *Focus*. De scholen die de werkwijze uitprobeerden, bevestigden het belang van integratie met het dagelijkse vrij lezen (35-60 minuten per dag). Zij zorgden ervoor dat leerlingen tijdens het vrij lezen minstens 2 boeken naar keuze en uit de themacollectie lazen over het thema, naast boeken naar geheel vrije keuze. Door deze integratie met vrij lezen kostte *Focus*

niet te veel tijd en waren er minder boeken nodig in de themacollectie. Niet alle kinderen moesten immers op hetzelfde moment een boek te lezen uit de themacollectie.

In de leergemeenschap bleek dat het vaak moeilijk en tijdrovend is om goed geschreven themateksten te vinden voor de tekstlessen. Veel teksten op het internet zijn namelijk slecht geschreven: fragmentarisch, taalarm en vaak zonder elementaire verhaalstructuur. In reactie hierop zijn we via het internet gaan werken met authentieke en gerelateerde filmpjes en artikelen uit het jeugdjournaal, het journaal en kwaliteitskranten. Het voordeel van deze materialen is dat ze actueel zijn, door beroepsschrijvers (journalisten) zijn geproduceerd en daardoor ook van relatief goede kwaliteit. Ook blijken artikelen over dezelfde gebeurtenissen en ontwikkelingen heel verschillend en vanuit meerdere perspectieven geschreven te zijn. Dat leidt tot interessante discussies over de doelen en doelgroepen van verschillende kranten, over mogelijke redenen voor de geconstateerde verschillen en over het effect van verschillende manieren van schrijven. De werkwijze is beschreven op de webpagina <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2019/01/focus-op-begrip-contextlessen.html>. Op deze pagina vindt u ook concrete voorbeelden.

Een tweede knelpunt bleek de exacte invulling van de tekstlessen. Deze bestaan binnen *Focus* overwegend uit (voor)lezen, denken en praten over de teksten en over de filmpjes die gebruikt worden om contextuele kennis aan te brengen. De leraren in de PLG bleken geneigd om voor het klassengesprek terug te vallen op vragensets die bij *close reading* horen. Deze zijn echter ongeschikt voor *Focus*, omdat ze overwegend op extractie van informatie uit korte teksten gericht zijn, en daardoor kunnen leiden tot oppervlakkig lezen. Dit, terwijl *Focus* juist gericht is op persoonlijke betekenisconstructie, op het verrijken van bestaande mentale netwerken en op multiperspectiviteit. Om deze reden zijn we voor de discussies over teksten gaan werken met open vragen in het *THH framework*, afgeleid van het *BHH framework* van Beers & Probst (2017). Deze vragen zullen nog verder doorontwikkeld worden om het praten over verschillende doelen, doelgroepen, vormen van beïnvloeding, schrijfstijlen en multiple perspectieven te faciliteren, zonder daarbij de nadruk op persoonlijke betekenisgeving te verliezen.

Het komende schooljaar gaan we door met de leergemeenschap en hopen we de *Focus*handleiding nog verder door te ontwikkelen. Op basis van Westbrook e.a. (2018) zullen we exploreren in hoeverre het voorlezen van 2-3 hele themaboeken per periode (primair door de leerkracht, waarbij leerlingen na verloop van tijd ook in groepjes stukken hardop lezen) kan leiden tot een vermindering van de themaboeken die kinderen lezen tijdens de tijd voor vrij lezen. Er blijft dan weer meer tijd over voor het lezen van volledig vrij te kiezen boeken en er kan volstaan worden met een relatief kleine, maar zeer hoogwaardige themacollectie. Daarnaast willen we het *THH framework* doorontwikkelen en zullen we ook de bruikbaarheid en de meerwaarde van *e-books*, luisterboeken en *Yoleo* binnen de themacollectie exploreren binnen de PLG.

We danken alle scholen binnen onze PLG die met ons mee willen leren, uitproberen en ontwikkelen om *Focus* te optimaliseren.

Referenties

- Beers, G. & R. Probst (2017). *Disrupting thinking: why how we read matters*. New York: Scholastic.
- Block, C., S. Parris, K. Reed, C. Whiteley & M. Cleveland (2009). "Instructional approaches that significantly increase reading comprehension". In: *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), p. 262-281.
- Broek, P. van den (2008). *The mind in action*. Wassenaar: Nias.
- Cervetti, G., T. Wright & H. Hwang (2016). "Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect?". In: *Reading and Writing*, 29 (4), p. 761-779.
- Glopper, K. de (2018). "Nieuws over Nieuwsbegrip; Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (2), p. 26-32.
- Houtveen, A. (red.) (2018). 'DENK! Werk aan groei in begrip. Onderbouwing en evaluatie van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!'. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A., R. van Steensel & S. de la Rie (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Den Haag: NWO.
- Jager Adams, M. (2010). "Advancing Our Students' Language and Literacy". In: *American Educator*, p. 3-12. Online raadpleegbaar op: <https://69.18.221.209/pdfs/americaneducator/winter1011/Adams.pdf>.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Newport, C. (2016). *Deep work. Rules for focused success in a distracted world*. London: Piatkus.
- Nielen, T. (2016). *Aliteracy: causes and solutions* [Doctoral thesis]. Leiden: Leiden University.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning*. Parijs: OECD.
- Okkinga, M., R. van Steensel, A. van Gelderen, E. van Schooten, P. Slegers & L. Arends (2018). "Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis". In: *Educational Psychological Review*, 30 (4), p. 1215-1239.

- Passey, D., M. Shonfeld, L. Appleby, M. Judge, T. Saito & A. Smits (2018). "Digital agency: Empowering equity in and through education". In: *Technology, Knowledge and Learning*, 23 (3), p. 425-439.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur/Onderwijsraad.
- Scammacca, N., G. Roberts, S. Vaughn, & K. Stuebing (2015). "A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4–12: 1980–2011". In: *Journal of Learning Disabilities*, 48 (4), p. 369-390.
- Stanovich, K. (2008). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". In: *Journal of Education*, 189, p. 23-55.
- Tamura, N., A. Castles & K. Nation (2017). "Orthographic learning, fast and slow: Lexical competition effects reveal the time course of word learning in developing readers". In: *Cognition*, 163, p. 93-102.
- Westbrook, J., J. Sutherland, J. Oakhill & S. Sullivan (2018). "Just reading: increasing pace and volume of reading whole narratives on the comprehension of poorer adolescent readers in English classrooms". In: *Literacy*, 53 (2), p. 60-68.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: Harper.

Ronde 6

Marjolein Dobber & Marloes Schrijvers
Vrije Universiteit, Amsterdam / De Activiteit
Contact: m.dobber@vu.nl

Zin in lezen! Ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs in de onderbouw

1. Inleiding

Kleuters zijn doorgaans intrinsiek gemotiveerd om op een talige manier aan de wereld deel te nemen door te praten, krabbels te maken en boekjes te lezen. Hun leesmotivatie neemt echter vaak af wanneer in groep 3 de nadruk op technisch leren lezen komt te liggen en het lezen minder betekenisvol wordt. Kan dat anders? In deze bijdrage geven we een indruk van betekenisvol ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs, bespreken we hoe leerkrachten daarin geschoold kunnen worden en schetsen we de

opzet van een onderzoeksproject naar de implementatie en effecten van deze aanpak in groep 2 tot en met 4.

2. Ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs

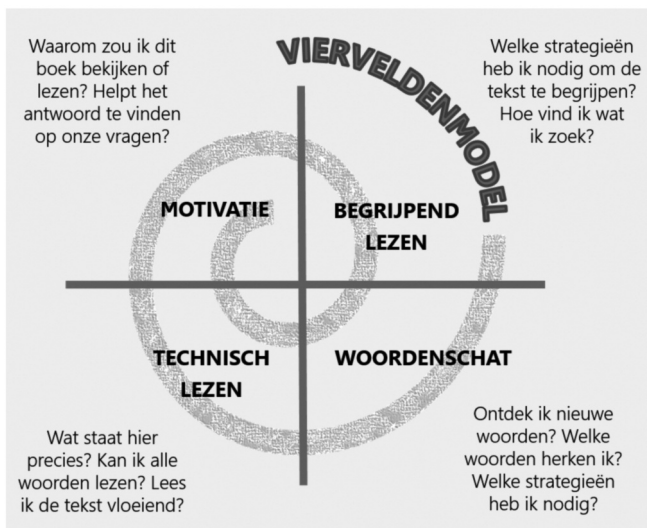
Op basisscholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) in Nederland staat het deelnemen aan spelverhalen centraal. Een spelverhaal representeert een sociaal-culturele praktijk in de echte wereld, waar leerlingen nieuwsgierig naar zijn en graag aan willen deelnemen. Een voorbeeld hiervan is ‘de dokterspraktijk’, die daadwerkelijk in een hoek van de klas wordt ingericht. Dat gebeurt niet alleen bij de kleuters, maar ook in groep 3 en 4. Vrijwel alle activiteiten in de klas zijn hieraan verbonden, met inbegrip van lees- en schrijfactiviteiten. Het spelverhaal biedt immers vruchtbare grond om te lezen en te schrijven. Er liggen drie doorgaande leerlijnen aan de basis van ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs van groep 1 tot groep 4:

1. van verhalen vertellen en tekenen naar teksten schrijven en teruglezen;
2. van lezen en schrijven in spelverhalen (dus ook: ‘bladeren’, ‘kijken’ en ‘krabbelen’) naar begrijpend lezen en schrijven;
3. van voorlezen en samen lezen naar meelesen en zelf lezen.

Het valt direct op dat in deze aanpak lezen en schrijven geïntegreerd zijn: het één kan niet zonder het ander. Als de groep meer wil weten over wat de assistente in de dokterspraktijk doet, wordt gebladerd en gelezen om die informatie te achterhalen. Dat kan op alle niveaus. Kinderen die al kunnen lezen, doen dat zelfstandig, bijvoorbeeld in tweetallen, met leesboekjes. Kinderen die daar nog niet aan toe zijn, lezen bijvoorbeeld samen met de leerkracht een prentenboek. De leerkracht zorgt voor een rijk tekstaanbod van zowel narratieve als informatieve (prenten)boeken en stimuleert leerlingen om in hun zone van naaste ontwikkeling te werken. Alle kinderen komen iets te weten over de taken van de doktersassistente en delen dat vervolgens met de groep. Die informatie moet natuurlijk ook schriftelijk worden vastgelegd, bijvoorbeeld in een folder voor in de wachtkamer. Dan weten de patiënten waarvoor ze bij de assistente terecht kunnen. En misschien hebben leerlingen ook al ontdekt dat de assistente de gegevens van alle patiënten noteert? Zou het niet handig zijn om daar een patiëntenboek voor klaar te leggen in de dokterspraktijk?

Een ander speerpunt van de ontwikkelingsgerichte aanpak is het zogenaamde ‘vierveldenmodel’: ‘leesmotivatie’, ‘begrijpend lezen’, ‘technisch lezen’ en ‘woordenschat’ komen altijd in samenhang aan bod (zie: Figuur 1). Het vierveldenmodel helpt leerkrachten bij het ontwerpen van lees- en schrijfactiviteiten. Het zorgt ervoor dat de verschillende vaardigheden niet geïsoleerd aan bod komen, zoals bijvoorbeeld wel het geval is bij tempolezen zonder context en betekenis in groep 3. Bekend zijn met de

betekenis van een woord en beschikken over een grote woordenschat helpt kinderen juist bij het verklanken van woorden.



Figuur 1 – Het vierveldenmodel.

3. Nascholing voor leerkrachten

Thematisch werken met geïntegreerd lezen en schrijven gebeurt al geregeld in kleutergroepen. Op veel scholen stapt men daarna over naar een methode voor aanvankelijk lezen. Met een ontwikkelingsgerichte aanpak gebeurt dat niet, maar ontwerpen leerkrachten zelf hun lees- en schrijfonderwijs. Scholing en ondersteuning voor leerkrachten is onontbeerlijk om deze aanpak succesvol in te zetten op scholen.

De Activiteit, het landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, biedt nascholingstrajecten aan voor basisschoolleerkrachten. *Zin in lezen*-trajecten¹ zijn specifiek gericht op lees- en schrijfonderwijs. Op veel scholen worden deze trajecten op maat aangeboden. In het huidige onderzoeksproject is gekozen voor een meer generieke opzet van vier bijeenkomsten, met tussendoor drie klassenbezoeken, waarbij de nascholer leesactiviteiten observeert, video-opnames maakt en deze met de leerkracht nabesprekt. In de bijeenkomsten komt het volgende aan bod:

- *Bijeenkomst 1* – Leerkrachten leren thematische spelverhalen op te bouwen in de klas die verbonden zijn aan geletterdheidspraktijken ‘in het echt’ en ze leren hoe ze leesactiviteiten kunnen ontwerpen die daarbij aansluiten.
- *Bijeenkomst 2* – Er worden enkele video’s van klasbezoeken bekeken en besproken. De nadruk ligt daarnaast op leesactiviteiten ontwerpen, met een model waarin

‘motivatie’, ‘begrijpend lezen’, ‘technisch lezen’ en ‘woordenschat’ samenkomen. Leerkrachten leren ook hoe zij dat model ter evaluatie kunnen inzetten.

- *Bijeenkomst 3* – Er worden enkele video’s van klassenbezoeken bekeken en besproken. De nadruk ligt verder op evaluatie, specifiek als het gaat om minder leesvaardige leerlingen. Hoe kunnen leerkrachten hen de extra begeleiding bieden die ze nodig hebben?
- *Bijeenkomst 4* – Er worden enkele video’s van klassenbezoeken bekeken en besproken. Heeft de extra begeleiding aan minder leesvaardige leerlingen geholpen? Hoe kunnen leerkrachten hen in de toekomst blijven begeleiden?

4. Onderzoeksopzet

In het onderzoeksproject aan de Vrije Universiteit onderzoeken we (a) de effecten van het *Zin in lezen*-nascholingstraject op het didactisch handelen van leerkrachten en (b) de effecten ervan op de ‘leesmotivatie’, ‘leesvaardigheid (begrijpend en technisch lezen)’ en ‘woordenschat’ van hun leerlingen. We vergelijken daarbij het *Zin in lezen*-traject met een nascholingstraject voor scholen die in hun leesonderwijs met methodes werken, verzorgd door nascholers van OBD Noordwest. Deze methodes gaan vaak uit van een aanpak die start met woordenschat, waarna technisch lezen en begrijpend lezen afzonderlijk worden aangeboden. Leerkrachten krijgen nascholing in het bewust inzetten van methodelessen.

Een belangrijke vraag is of beide trajecten leiden tot gelijkwaardige opbrengsten. Zorgt ontwikkelingsgericht leesonderwijs er bijvoorbeeld voor dat leerlingen het technisch lezen afdoende gaan beheersen? En slaagt methodisch leesonderwijs erin de leesmotivatie van leerlingen vast te houden?

In beide condities starten we in september 2019 met een voormeting. We nemen leesmotivatietesten, leesvaardigheidstesten en woordenschattesten af bij leerlingen en maken video-opnames van leesactiviteiten in de klas. We doen dat bij leerlingen die op dat moment in groep 2 en groep 3 zitten. Halverwege het jaar (februari 2020), wanneer de leerkrachten hun nascholingstraject hebben afgerond, nemen we een nameting af. Een jaar later, in februari 2021, volgt de retentiemeting. De leerlingen zitten dan halverwege groep 3 en halverwege groep 4, waardoor we op de langere termijn een beeld krijgen van de ontwikkeling van hun geletterdheid en motivatie. Zo hopen we meer inzicht te bieden in hoe ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs werkt. Tevens wordt de implementatie van de interventie in kaart gebracht, door video-opnames te maken van de nascholingsbijeenkomsten en klassenbezoeken.

Noot

- ¹ Het project *Zin in Lezen* is gesubsidieerd door NRO en wordt in samenwerking uitgevoerd door Lisa van der Sande, Jo van Schaik, Marloes Schrijvers (tot augustus 2019), Marjolein Dobber en Roel van Steensel (VU), Tony Bruin, Bea Pompert, Isabelle Vingerhoets (De Activiteit), Lisette Visser en Susanne Hoogland (OBD Noordwest) en leerkrachten van scholen, verspreid over heel Nederland.

Ronde 7

Jaantje Verbruggen

Odisee, Brussel

Contact: jaantje.verbruggen@odisee.be

Boekenhouder – een professionaliseringstraject-op-maat om de leescultuur en de kwaliteit van het voorbereidend leesonderwijs in de kleuterklas, in het bijzonder voor kinderen uit kwetsbare gezinnen, te verhogen.

1. Aanleiding

1.1 Daling niveau begrijpend lezen

Goed kunnen lezen en schrijven is een belangrijke voorwaarde om succesvol deel te kunnen nemen aan de hedendaagse maatschappij (Christoffels e.a. 2017; Van Vreckem e.a. 2015). Echter, het gemiddelde niveau ‘begrijpend lezen’ is in Vlaanderen fors gedaald in vergelijking met tien jaar geleden. Binnen West-Europa tekent de Vlaamse regio voor de sterkste daling, volgens het recente PIRLS-onderzoek (PIRLS 2016). De onderzoekers schuiven drie belangrijke oorzaken voor deze daling naar voren (Goethals 2017):

1. de langdurige ondermaatse professionalisering van het onderwijspersoneel in Vlaanderen;
2. de daling in lestijd voor lezen;
3. een dalende leescultuur bij de Vlaamse leerlingen die al start op kleuterleeftijd.

1.2 De relatie tussen armoede, taalvaardigheid en sociaaleconomische kansen

Onderzoek (Christoffels e.a. 2016) toont aan dat armoede, taalvaardigheid en sociaaleconomische kansen aan elkaar zijn gerelateerd. Kinderen uit gezinnen met een lage SES (socio-economische status) zijn vaak minder taalvaardig en minder sterk in begrijpend lezen, wat dan weer belangrijke negatieve consequenties heeft voor hun onderwijssucces en deelname aan de maatschappij. Een belangrijke manier om laaggeletterdheid onder volwassenen te verminderen, is om te zorgen dat het sneeuwbal effect stopt en dus om te voorkomen dat kinderen zich ontwikkelen tot laaggeletterde volwassenen. Het PIRLS-onderzoek toont aan dat onze kinderen reeds in het lager onderwijs moeilijkheden met begrijpend lezen ondervinden. Daarom is het belangrijk om vanaf een vroege (kleuter)leeftijd de leesvaardigheden te stimuleren.

1.3 Kansarmoede begint in de baarmoeder

Kinderen uit kwetsbare gezinnen groeien op in een omgeving met weinig boeken en hebben moeilijk toegang tot bibliotheken (Van den Branden 2016). Ouders met een lagere SES lezen minder vaak voor aan hun kinderen (Hoff 2006). Nochtans stimuleert het lezen van boeken de woordenschatsgroei. Door verhalen te lezen, krijgen kinderen bovendien meer inzicht in de verhaalstructuur en kunnen ze bijgevolg zelf beter een samenhangend verhaal vertellen (Shiro 2003). Deze taalvaardigheden zorgen er niet alleen voor dat kinderen later beter zijn in begrijpend lezen (Bast & Reitsma 1998), maar ook dat ze hun emoties en problemen beter kunnen uitdrukken, waardoor ze ook minder snel boos worden (Roben e.a. 2013).

Ook voor meertalige kinderen is een sterk leesbevorderende omgeving op school een goede katalysator voor de verwerving van de Nederlandse taalvaardigheden. Anderstaligheid is één van de vier leerlingenkenmerken die samen de kansarmoede-indicator vormen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2019a; 2019b; 2019c).

Psychiater en voorzitter van het Kinderarmoedefonds, Peter Adriaenssens, ziet (voor)lezen als een onmisbaar wapen in de strijd tegen kinderarmoede: “1 op de 8 kinderen groeit op in armoede. Thuis hebben ze niet altijd de kans om te lezen. Maar wist je dat kinderen die al vroeg kennis maken met boeken taalvaardiger zijn, sneller kunnen lezen en beter kunnen rekenen?” (Adriaenssens 2018).

2. Project *Boekenhouder*: competenties leerkrachten en onderwijsbegeleiders versterken door...

1. ... leerkrachten inzicht te verschaffen in het belang van (a) een sterk voorbereidend leesaanbod en (b) het uitbouwen van een duurzame leescultuur in hun klas en school, én inzicht te laten verwerven in de sterktes en pijnpunten van het huidige voorbereidend leesaanbod en de leescultuur in de eigen klas;
2. ... een professionaliseringstraject-op-maat aan te bieden, met concrete acties voor de eigen klaspraktijk om de kwaliteit van het voorbereidend leesonderwijs en de leescultuur in hun klas te verhogen, rekening houdend met de karakteristieken en noden van kinderen uit kwetsbare gezinnen;
3. ... leerkrachten en onderwijsondersteuners een kwaliteitsvol observatie-instrument aan te reiken, om de eigen klaspraktijk te screenen, te verbeteren en de evolutie te meten.

3. Methode

In het project *Boekenhouder* focussen we op acht tweede en derde kleuterklassen (4-tot 6-jarigen) in Aalst. In de tweede en de derde kleuterklas worden namelijk belangrijke fundamenteën gelegd voor het latere lezen (Vernooy 2007). Om ervoor te zorgen dat we kinderen uit kwetsbare gezinnen zouden bereiken, selecteerden we kleuterklassen met minstens 20% kinderen met een SES-indicator (bepaald door de SES-indicator 'opleidingsniveau moeder'). Per school nemen telkens minstens twee leerkrachten deel aan het project, om de kwaliteit en het duurzame karakter van het professionaliseringstraject te verhogen.

In het project is er een sterke wisselwerking tussen enerzijds de projectmedewerkers, de leerkrachten van de betreffende scholen en laatstejaarsstudenten die de Bachelor Kleuteronderwijs volgen bij Odisee (en er hun bachelorproef of een innovatief project rond uitwerkten), en anderzijds de resonantieraad, een multidisciplinaire stuurgroep die bestaat uit experts in taalonderwijs bij kleuters uit kwetsbare gezinnen, experts in leesbevordering, experts in het bijscholen van leerkrachten en scholen, experts inzake kansarmoede en een bibliotheekmedewerker.

3.1 Eerste fase (september 2018-december 2018)

Gezien we aan het begin van het project onvoldoende zicht hadden op hoe kleuteronderwijzers de leesvaardigheden van kleuters precies bevorderen, maakten we in de beginfase een stand van zaken op van het huidige voorbereidend leesonderwijs en de huidige leescultuur in acht kleuterklassen. Zo werden onder meer de inrichting van en

het aanbod in de boekenhoek, alsook de kwaliteit van de boeken en de voorleestechnieken van de leerkracht onderzocht. Hiervoor deden we een beroep op een internationaal genormeerde observatie-instrument: de ELLCO pre-K (Smith e.a. 2008).

3.2 Tweede fase (januari 2019-september 2019)

Op basis van een kwalitatieve analyse van bovenstaande observaties, brachten we de sterktes en de noden van de huidige klaswerking in kaart en kregen de leerkrachten vervolgens een professionaliseringstraject op maat aangeboden om hun eigen leesonderwijs en leescultuur te evalueren en bij te sturen. Een cruciaal principe tijdens de vorming en begeleiding van de leerkrachten is het *bottom-up* werken: het aangeboden professionaliseringstraject vertrekt altijd vanuit de schoolcontext en de noden van de leerkracht en zijn/haar klas, met een focus op uiteindelijke zelfsturing van de betreffende kleuteronderwijzer(es) en zijn/haar team.

3.3 Derde fase (september 2019-december 2019)

In de derde fase gaan we eerst na wat het effect van het professionaliseringstraject is: in hoeverre konden leerkrachten hun eigen klasomgeving verbeteren? Vervolgens ontwikkelen we, op basis van de ervaringen in dit project, een Vlaams observatie-instrument en een bijbehorend professionaliseringstraject voor scholen en onderwijsondersteuners om hun eigen leesonderwijs te evalueren en bij te sturen, zodat zij een sterk talenbeleid rond leesbevordering kunnen uitbouwen en alle kinderen (en zeker kinderen uit kwetsbare gezinnen) maximale leesbevorderingskansen kunnen geven.

De resultaten van het onderzoek en het project worden tijdens de HSN-conferentie toegelicht.

Referenties

- Bast, J. & P. Reitsma (1998). "Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading. Results from a Dutch longitudinal study". In: *Developmental Psychology*, 34 (6), p. 1373-1399.
- Branden, K. Van den (2016). "Waarom is de sociale kloof in het Vlaams onderwijs zo groot?". In: *Duurzaamonderwijs.com*. Online raadpleegbaar op: <https://duurzaamonderwijs.com/2016/12/07/waarom-is-de-sociale-kloof-in-het-vlaams-onderwijs-zo-groot/>.

- Christoffels, I., P. Baay, I. Bijlsma & M. Levels (2016). 'Over de relatie tussen laaggeletterdheid en armoede'. Online raadpleegbaar op: https://www.lezenenschrijven.nl/uploads/editor/WEB_SLS_Rapport_Armoede.pdf.
- Christoffels, I., A. Groot, C. Clement & L. Fond Lam (2017). 'Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijffacterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies'. Online raadpleegbaar op: https://www.lezenenschrijven.nl/uploads/editor/170210SLZ_rapport_Preventie_door_interventie_DEF.pdf.
- Goethals, M. (2017). "Speel taalspelletjes met je kinderen, Vlaamse jongeren hebben moeite met begrijpend lezen". In: *De Standaard*, 6 december 2017. Online raadpleegbaar op: https://www.standaard.be/cnt/dmf20171205_03227348.
- Haan, N. de (2016). "Voorlezen tegen taalachterstand. Ouders betrekken bij de taalontwikkeling van hun kind". In: *De wereld van het jonge kind*, 44 (1), p. 16-19.
- Hoff, E. (2006). "How social contexts support and shape language development". In: *Developmental Review*, 26, p. 55-88.
- Libelle gezond (2018). "Waarom voorlezen een onmisbaar wapen is in de strijd tegen kinderarmoede". Online raadpleegbaar op: <https://www.libelle.be/gezond/waarom-voorlezen-een-onmisbaar-wapen-de-strijd-tegen-kinderarmoede/>.
- Roben, C., P. Cole & L. Armstrong (2013). "Longitudinal Relations Among Language Skills, Anger Expression, and Regulatory Strategies in Early Childhood". In: *Child Development*, 84 (3), p. 891-905.
- Shiro, M. (2003). "Genre and evaluation in narrative development". In *Journal of Child Language*, 30, p. 165-195.
- Smith, M., J. Brady & L. Anastasopoulos (2008). *Early Language & Literacy Classroom Observation: Pre-K Tool (ELLCO)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, Inc. Stanovich.
- Stad Aalst (2016). "Opvoeding en onderwijs: kwantitatieve analyse". In: Lokaal Beleidsplan Kinderarmoedebestrijding Aalst, p. 42-48.
- Steunpunt Toetsontwikkeling En Peilingen (STEP) (2018). 'Resultaten van de peilingsproef Nederlands 2018'. Online raadpleegbaar op: <https://peilingsonderzoek.be/s0-dag-peiling-nederlands-baond/>.
- Taelman, H. & L. Van Severen (2017). 'Cursus Taalontwikkeling Nederlands 2. Lerarenopleiding bachelor in het kleuteronderwijs'. Aalst: Odisee.
- 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'. KU Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

TIMMS & PIRLS International Study Center. IEA (2016). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chesnut Hill, USA: Boston College.

Vernooy, K. (2007). 'Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën'. Utrecht: PO-raad.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2019a). "Geletterdheid bij mensen in armoede". Online raadpleegbaar op: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/geletterdheid-bij-mensen-in-armoede>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2019b). 'Plan Geletterdheid'. Online raadpleegbaar op: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/plan-geletterdheid>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2019c). "Wat zijn de strategische doelstellingen?". Online raadpleegbaar op: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/wat-zijn-de-strategische-doelstellingen>.

Vreckem, C. Van, A. Desoete & H. Van Keer (2015). "Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken: het belang van 'wat' en 'hoe'". In: *Signaal*, 91, p. 18-40.

Ronde 8

Jeanet Spijksma & Anette Timmerman
Hogeschool Windesheim
Contact: jj.spijksma@windesheim.nl
S1134093@student.windesheim.nl

Betekenisvol lees- en schrijfonderwijs in groep 1, 2 en 3

1. Inleiding

De magie van het leren lezen is voor veel kinderen een gebeurtenis die plaatsvindt in groep 3. Hoe dat lezen precies tot stand komt, is iets wat voor velen ongrijpbaar is. Er is een groot aanbod aan methoden en materialen die ondersteuning bieden bij dit proces en waar veel scholen ook dankbaar gebruik van maken. Of moeten we dit anders zien? Het leesplezier is op veel Nederlandse scholen tot een dieptepunt gezakt. En ook wereldwijd heeft het onderwijs het zwaar om taal en leesonderwijs te laten slagen (Chou, Cheng & Cheng 2016).

Hoe kan dat, als er gewerkt wordt met de mooiste materialen, met verfijnde technieken en met de mooiste digibordsoftware? Het knelpunt lijkt volgens Smits & Van Koeven (2016) te zitten in ons gefragmenteerde onderwijs, waarin diepgang, het leg-

gen van verbanden en het actief denken ondergeschikt zijn geraakt aan de methodelessen. Goed taalonderwijs moet betekenisvol zijn. Dat houdt in dat het gericht is op brede persoonsvorming van de leerlingen en dat de ontwikkeling duurzaam is. Dat leidt tot rijke verbanden in de hersenen (Smits & van Koeven 2016). Om dat te kunnen bereiken, is werken met multiperspectivische thema's erg zinvol. Thema's waarbij vanuit verschillende perspectieven gekeken kan worden, waar dilemma's over bestaan, die steeds weer het denken stimuleren en die van nature leiden tot discussie en hogere-orde-denken zijn een krachtig uitgangspunt voor rijk en betekenisvol onderwijs (Smits & van Koeven 2017). Door voor een langere periode samen met de leerlingen op verschillende manieren het thema te onderzoeken en er samen over na te denken komen er in de hersenen verbanden tot stand die fundamenteel zijn voor begrip.

'Herhaald voorlezen', '*invented spelling*' en '*fingerpoint reading*' zijn drie voorbeelden van methodieken die een bijdrage kunnen leveren aan betekenisvol onderwijs.

2. Luisteren naar herhaald voorlezen

Het voorlezen heeft volgens Dickinson (in: McGee & Schickedanz 2007) het meest effect als leerlingen actief betrokken worden. Dat kan door vragen te beantwoorden, vragen te stellen en door voorspellingen te maken over het verhaal. Onderzoek van McGee & Schickedanz (2007) heeft uitgewezen dat effectieve lezers het verhaalprobleem snel traceren en er tijdens het lezen al actief over nadenken. Door vóór het voorlezen kort te vertellen waar het verhaal over gaat, zonder de clou weg te geven, bereid je de kinderen voor op het probleem in het verhaal en gaan ze erover nadenken. Andere voorbeelden van belangrijke aspecten rond voorlezen zijn volgens McGee & Schickedanz (2007) 'het kort bekijken van de *frontcover* alvorens te gaan voorlezen', 'belangrijke woorden uitleggen door ze op verschillende manieren aan te bieden' en 'het stellen van waarom-vragen na het voorlezen'. Wanneer het verhaal herhaald wordt gelezen kan de rol van de leerlingen steeds groter worden.

Voorlezen ondersteunt niet alleen de ontwikkeling van taalvaardigheid en geletterdheid, maar is ook van grote waarde voor de leesmotivatie en smaakontwikkeling (Hoffman 2011). Wanneer het herhaald voorlezen goed opgebouwd wordt, is dat van grote meerwaarde voor het gewone voorlezen.

3. *Invented spelling*, ook bij kleuters?

Volgens Gentry (2016) verloopt de spellingontwikkeling via vier fases. Het schrijven in de eerste fase wordt '*invented spelling*' genoemd: de leerling bedenkt zelf hoe hij een woord moet schrijven (Smits 2000). Beginnende schrijvers profiteren hiervan.

Wanneer *invented* spelling aangeboden wordt met de juiste instructie kan het leiden tot nadenken en toepassen van de spellende handeling. Daarnaast versterkt *invented* spelling de leesontwikkeling (Gentry 2016). De leerkracht kan *invented* spelling op veel verschillende manieren stimuleren. Bijvoorbeeld door te zorgen voor een uitnodigende schrijfhoek met voldoende schrijfmaterialen. Leerlingen kunnen gestimuleerd worden om te schrijven in andere hoeken, door ook daar schrijfmaterialen neer te leggen. Ook kan de leerkracht de leerlingen aanmoedigen om te gaan schrijven door het simultaan spreken en schrijven voor te doen. Door de inhoud van de boodschap centraal te stellen, leren leerlingen dat ze via schrijven informatie kunnen overbrengen (Smits & van Koeven 2017).

4. *Fingerpointreading*

‘*Fingerpointreading*’ is een manier om leerlingen de schrijf- en leeshandeling aan te leren. Daarnaast raken ze zich door *fingerpointreading* bewust van het alfabetisch systeem (Smits & Van Koeven 2017). Er wordt een zin uit een voor de leerlingen bekend verhaal genomen. Deze zin staat centraal in de les en wordt herhaaldelijk gelezen, gehakt, geplakt, gehusseld en geschreven. De leerkracht biedt ondersteuning door uiteindelijk alleen nog maar de beginletter van het woord te noemen. *Fingerpointreading* is een krachtig middel omdat leerlingen met een herkenbare, betekenisvolle zin werken. Ze ervaren het echte lezen en schrijven en kunnen, naarmate ze meer oefenen, steeds meer aan (Smits & van Koeven 2017).

Als in de groepen 1, 2 en 3 meer tijd en ruimte ingericht zou worden voor herhaald voorlezen, *invented* spelling en *fingerpointreading* kan het onderwijs een slag maken in het betekenisvol maken van het onderwijs. Wat zou dat veel kunnen betekenen voor ons taal- en leesonderwijs!

Referenties

- Chou, M., J. Cheng & Y. Cheng (2016). “Operating classroom aesthetic reading environment to raise children’s reading motivation”. In: *Universal Journal of Educational Research*, 4 (1), p. 81-97.
- Gentry, J. (2006). *Breaking the code. The new science of beginning reading and writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Hoffman, J. (2011). “Constructing Meaning; interactive literary discussion in kindergarten read-alouds”. In: *The reading teacher*, 65 (3), p. 83-94.
- McGee, L. & J. Schickedanz (2007). “Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten”. In: *International reading association*, 60 (8), p. 742-751.

- Smits, A. (2000). "Risicokleuters helpen lezen en spellen". In: *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2000 (3), p. 24-28.
- Smits, A. & E. van Koeven (2016). "Denken over leren". In: *Geletterdheid en school-succes*. Online raadpleegbaar op: <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/search?q=denken+over+leren>.
- Smits, A. & E. van Koeven (2017). 'Uitgangspunten voor effectief onderwijs in beginnende geletterdheid'. Zwolle: Hogeschool Windesheim – Master Educational Needs.

2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

Margreet Vriesema (de Nieuwste Pabo, Sittard)

Hilde Van den Bossche (Odisee, campus Sint-Niklaas)

Robert Chamalaun

Radboud Universiteit / Udens College

Contact: r.chamalaun@let.ru.nl

Het onderwijzen van werkwoordspelling: de rol van grammatica

1. Inleiding

Hoewel er al decennialang onderzoek gedaan wordt naar werkwoordspelling en de meest effectieve manier om haar te onderwijzen, blijft voor veel leerlingen de werkwoordspelling een struikelblok. De regels mogen vanuit taalkundig perspectief misschien wel relatief eenvoudig lijken, voor leerlingen zijn ze niet noodzakelijkerwijs goed te hanteren. Hiervoor kunnen twee belangrijke oorzaken genoemd worden: de werking van ons woordgeheugen en een onvoldoende ontwikkeld grammaticaal bewustzijn. In deze bijdrage wordt ingegaan op een didactiek die expliciet vertrekt vanuit beide oorzaken.

2. Waar gaat het mis?

Fouten tegen de werkwoordspelling ontstaan ten eerste door de werking van ons woordgeheugen. Ons mentale woordenboek bevat veel vervoegingen van veel werkwoorden, zowel de uitspraak als de spelling. Sommige vormen komen vaker voor dan andere en worden daardoor sneller en gemakkelijker uit ons mentale woordenboek opgehaald. Dit is problematisch bij homofone werkwoorden. De werkwoordsvorm [vərbrənt], bijvoorbeeld, moet soms geschreven worden als *verbrand* en soms als *verbrandt*. De eerste vorm komt vaker voor en dus schrijven we die sneller, ook al zou de tweede vorm in een zin de correcte vorm zijn.

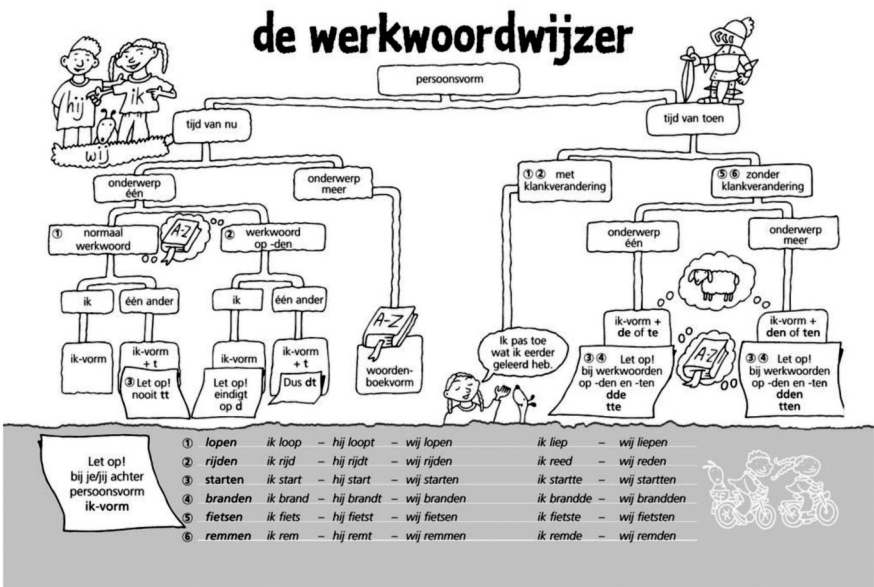
Ten tweede is het grammaticaal bewustzijn in veel gevallen onvoldoende ontwikkeld. Om te kunnen bepalen of je *verbrand* of *verbrandt* moet schrijven, is een grammaticale analyse onontbeerlijk. Vervolgens moet je nog de juiste spellingregel toepassen om bij de juiste schrijfwijze uit te komen. Als zinnen complexer worden, bijvoorbeeld in samengestelde zinnen waarbij persoonsvorm en onderwerp van elkaar gescheiden zijn, wordt het lastiger om de spellingregels goed toe te passen (zie o.a. Sandra, Frisson & Daems 1999; 2004).

Onderzoek toont aan dat een betere beheersing van de grammatica de druk van het woordgeheugen voor een deel kan compenseren (Chamalaun & Ernestus 2018). De vraag is dan ook hoe we leerlingen de werkwoordspelling het beste kunnen aanleren, wetende dat de relatie tussen grammatica en spelling zo cruciaal is.

3. Spellen volgens een algoritme

Het aanleren van de regels van de werkwoordspelling en het bijbehorende begrippen-apparaat start op de basisschool, meestal vanaf groep 7 (met uitzondering van de methode STAAL, die halverwege groep 4 start). In de kerndoelen is vastgelegd dat leerlingen aan het einde van de basisschool de regels voor de werkwoordspelling moeten kennen (kerndoel 11). Ze moeten dus ook inzicht hebben in basale grammaticale principes. Het probleem bij de huidige didactiek is dat alles – grammatica en spellingregels – in een keer aangeleerd wordt, waardoor van echt begrip en voldoende beheersing nauwelijks sprake is. Daar komt bij dat een goede grammaticale beheersing een behoorlijke mate van abstractievermogen vereist, iets wat doorgaans pas komt zo rond 14-jarige leeftijd (in de formeel-operationele fase).

Een bewezen effectieve manier om werkwoorden te spellen, is gebruikmaken van een zogeheten algoritme (Zuidema 1988). De algoritmische methode is een manier die aangeeft hoe een leerling tot de juiste spelling moet komen. Doorgaans is dit algoritme gegoten in de vorm van een aantal vragen/stappen die achtereenvolgens beantwoord/doorlopen moeten worden (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – “Algoritme van de taalmethode” (Maters & Pijl 2003: 175).

Om het algoritme te kunnen volgen, is grammaticale kennis nodig. Een leerling moet de grammaticale begrippen kunnen hanteren, een grammaticale analyse kunnen maken en vervolgens de juiste spellingregels kunnen toepassen. Hoewel de algoritmische aanpak bewezen effectief is, lijkt het erop dat de methodes met de grootste marktaandeelen de aanpak geleidelijk aan loslaten (Bakker-Peters, Zuidema, Bosman & Neijt 2017). Bovendien is de algoritmische methode op zichzelf geen expliciete didactiek.

Er moet dus gezocht worden naar een manier om enerzijds de regels te onderwijzen en anderzijds het grammaticaal bewustzijn bij leerlingen te vergroten. Vanwege de hechte relatie tussen grammatica en spelling moet het grammaticale begrippenapparaat nog meer stap-voor-stap onderwezen worden, zodat leerlingen het algoritme in een later stadium ook daadwerkelijk kunnen toepassen. De centrale vraag die leerlingen zichzelf moeten stellen tijdens het spellen is: “Hoe moet ik denken?”. Het algoritme moet dusdanig geautomatiseerd zijn dat leerlingen feitelijk niet doorhebben dat ze een algoritme volgen. Het plaatje van een algoritme kan soms ondersteunend zijn, maar belangrijk is dat leerlingen daar niet in blijven hangen. De ervaring leert dat dit toch nog te vaak het geval is.

Een mogelijke oplossing hiervoor is door in groep 4 te starten met het concept ‘werkwoord’. Leerlingen leren wat een werkwoord is en hoe je een werkwoord kunt herkennen. Als begonnen wordt met makkelijke werkwoorden, oftewel concrete, herkenbare woorden, kunnen kinderen de uitspraak van de persoonsvorm van het betreffende werkwoord zo benoemen. Zo kun je leerlingen vragen naar de uitspraak van de ik-vorm en de hij-vorm van bijvoorbeeld het werkwoord *fietsen*. Vrijwel ieder kind zal met [fi:ts] en [fi:tst] op de proppen komen. Het is in dit stadium nog helemaal niet relevant welke spellingregel bij de persoonsvorm hoort.

In de volgende jaren kunnen de concepten ‘werkwoord’ en ‘persoonsvorm’ geleidelijk aan uitgebouwd worden door steeds ‘lastigere’ werkwoorden aan te leren: werkwoorden die in de stam eindigen op een <d>, homofone werkwoorden, meer abstracte werkwoorden, enz. Hierbij verdient het de voorkeur om ook samengestelde zinnen aan te bieden. Natuurlijk niet meteen in groep 4, maar waarom zouden kinderen leren dat een zin slechts één persoonsvorm heeft, terwijl ze in hun dagelijkse taalgebruik volop samengestelde zinnen gebruiken? Zodra leerlingen zich de grammaticale begrippen eigen hebben gemaakt (herhaling is dus cruciaal), kunnen de spellingregels aangeleerd worden.

4. Didactiek

De didactische aanpak is gebaseerd op de uitgangspunten van Expliciete Directe Instructie (uitleggen – voordoen – hardop denken – zelfstandig verwerken), afgekort

EDI. Het belangrijkste argument hiervoor is dat EDI garandeert dat de stof stap-voor-stap opgebouwd wordt. De herhaling garandeert bovendien dat zo veel mogelijk geautomatiseerd en uit het hoofd gedaan wordt. Een EDI-les wordt gekenmerkt door een zeer gestructureerde aanpak, waardoor niet alleen de leerprestaties verbeteren, maar alle leerlingen actief meedoen en succeservaringen beleven. Voor de leraar is een van de voordelen dat snel te zien is bij welke stap leerlingen fouten maken (dankzij wisbordjes).

Doordat de grammaticale begrippen die nodig zijn om effectief met het algoritme te kunnen werken stap voor stap aangeleerd en steeds weer herhaald worden, wordt de relatie tussen grammatica en spelling expliciet. Laten we ter illustratie kijken naar de persoonsvorm tegenwoordige tijd. Om deze goed te kunnen spellen, moeten leerlingen weten wat de stam van een werkwoord is, hoe ze de persoonsvorm kunnen vinden, wat onderwerp en getal hiermee te maken hebben enz. Er zijn verschillende manieren om de persoonsvorm te vinden, maar de voorkeur gaat uit naar de zin van tijd veranderen. Niet alleen is dit de meest succesvolle methode (ook bij samengestelde zinnen), maar het sluit aan bij de functie van de persoonsvorm: het aangeven van de tijd van de zin. Aangezien met deze ‘tijdproef’ al is vastgesteld in welke tijd de zin staat, kan direct gestart worden met het bepalen van de stam. Als dan ook het onderwerp is vastgesteld, kan de juiste spellingregel toegepast worden.

5. Conclusie

We willen zeker niet betogen dat met deze didactische aanpak het probleem van de werkwoordspelling uit de wereld is. Ruim 100 jaar onderzoek en inzet hebben dit niet kunnen realiseren. In die zin past bescheidenheid. Toch laten de resultaten van recent onderzoek een positief beeld zien (Chamalaun, Ernestus & Bosman in voorbereiding). Die resultaten zijn dermate positief dat een didactiek die expliciet de relatie tussen grammatica en spelling als uitgangspunt neemt en bovendien aandacht besteedt aan de taalkundige achtergronden, op zijn minst het proberen waard is.

Referenties

- Bakker-Peters, M., J. Zuidema, A. Bosman & A. Neijt (2017). “De verenigbaarheid van didactische middelen en taalkundige spellinglogica bij Nederlandse werkwoorden”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 39 (1), p. 31-62.
- Chamalaun, R. & M. Ernestus (2018). “Waarom krijgen leerlingen de Nederlandse werkwoordspelling zo moeilijk onder de knie?” In: *Levende Talen Magazine*, special, p. 46-51.

- Chamalaun, R., M. Ernestus & A. Bosman (in voorbereiding). "Teaching verb spelling: The underestimated role of grammar".
- Maters, A. & J. van der Pijl (2003). *Taaljournaal 2*. Den Bosch: Malmberg.
- Sandra, D., S. Frisson & F. Daems (1999). "Why simple verb forms can be so difficult to spell". In: *Brain and Language*, 68 (1-2), p. 277-283.
- Sandra, D., S. Frisson & F. Daems (2004). "Still errors after all these years...: Limited attentional resources and homophone frequency account for spelling...". In: *Written Language and Literacy*, 7 (1), p. 61-77.
- Zuidema, J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs: Een leer- en expertmodel voor het spellen*. [Proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Ronde 2

Hilde Kooiker-den Boer (a), Ted Sanders (b) & Jacqueline Evers-Vermeul (b)
(a) Lectoraat onderwijsexcellentie, HZ University of Applied Sciences, Vliissingen
(b) Universiteit Utrecht
Contact: h.s.kooiker@hz.nl

Tekststructuur in de *Kennisbasis Nederlandse taal*: knelpunten en kansen

1. Inleiding

Bij het lezen van een tekst construeren lezers een mentale representatie van die tekst. Dat doen zij op basis van informatie die letterlijk in de tekst staat, maar er worden ook inferenties gemaakt op basis van voorkennis. De structuur van een tekst speelt een belangrijke rol in dit proces. Kennis over de manier waarop een tekst is gestructureerd, vergemakkelijkt de constructie van een coherente, mentale representatie van de tekst (Pyle e.a. 2017). Als een lezer structuurstrategieën beheerst, onthoudt hij meer van de tekst en heeft hij een beter tekstbegrip (Hebert e.a. 2016). Ook bij het schrijven van teksten speelt kennis over tekststructuur een rol. Deze kennis helpt om een tekst goed op te bouwen (Kirkpatrick & Klein 2009).

Er zijn veel studies die laten zien dat het ook bij leerlingen in de basisschoolleeftijd helpt om kennis bij te brengen over de structuur van teksten. Dat draagt bij aan dieper tekstbegrip en helpt hen om complexe teksten te doorgronden (Hebert e.a. 2016;

Meyer & Ray 2011; Pyle e.a. 2017; Ray & Meyer 2011). We zien in het lees- en schrijfonderwijs op de basisscholen in Nederland echter weinig aandacht voor tekststructuur.

2. Analyse van de *Kennisbasis*

Om meer aandacht te krijgen voor tekststructuur in het taalonderwijs op de basisschool zijn geschikte leermaterialen nodig, maar is het zeker ook van groot belang dat leerkrachten zelf voldoende kennis hebben over tekststructuur. De lerarenopleidingen voor basisonderwijs kunnen hier een belangrijke rol in spelen. We doen in deze presentatie verslag van een analyse van de *Kennisbasis Nederlandse taal*, een landelijk curriculum voor de lerarenopleidingen, en daarmee een belangrijk document (van der Leeuw e.a. 2009). De theoretische inhouden van de *Kennisbasis* worden landelijk getoetst en moeten dus door alle aankomende leerkrachten gekend worden.

Het analyseren van de theorie die deze *Kennisbasis* biedt over tekststructuur is een relevante eerste stap om tot aanbevelingen te komen rondom professionalisering op het gebied van tekststructuuronderwijs. We hebben hierbij gebruikgemaakt van het document *Uitwerking kennisbasis Nederlands* dat na de herijking van de *Kennisbasis Nederlands* is gepubliceerd door 10voordeleraar. De inhoud ervan is leidend vanaf het studiejaar 2018-2019. De *Kennisbasis Nederlands* is onderverdeeld in negen domeinen: 'Mondelinge taalvaardigheid', 'Woordenschat', 'Beginnende geletterdheid', 'Voortgezet technisch lezen', 'Begrijpend lezen', 'Stellen', 'Jeugdliteratuur', 'Taalbeschouwing' en 'Spelling'. Binnen ieder domein wordt een onderscheid gemaakt tussen kenniscomponenten en didactische componenten. Onze analyse was gericht op de kenniscomponenten die de theoretische achtergronden bij een domein bevatten.

In de analyse zijn we uitgegaan van een theoretisch kader op basis van onderzoeksliteratuur waarbij twee vragen centraal stonden:

1. Wat is tekststructuur?
2. Wat is de relatie tussen tekststructuur en tekstbegrip?

Op basis van dit theoretisch kader hebben we een lijst opgesteld van inhouden die de *Kennisbasis* zou moeten bevatten over tekststructuur. Per item op het lijstje hebben we gekeken wat erover in de *Kennisbasis* is opgenomen, of de informatie volledig en correct is en hoe de samenhang tussen de verschillende domeinen is.

3. Knelpunten

De conclusie van onze analyse is dat de theorie zoals die nu is omschreven in de *Kennisbasis* onvoldoende basis biedt om als beginnende leerkracht les te kunnen geven over tekststructuur. Belangrijke begrippen ontbreken of zijn niet helder gedefinieerd, en sommige voorbeelden die gegeven worden, zijn zelfs incorrect. De *Kennisbasis* geeft bijvoorbeeld geen goed inzicht in wat tekststructuur precies is, het onderscheid tussen referentiële en relationele verbanden in een tekst wordt niet gemaakt en ook de verschillende niveaus waarop samenhang zichtbaar kan zijn, worden niet geëxpliciteerd. Begrippen als ‘signaalwoord’ en ‘functiewoord’ worden niet duidelijk omschreven en afgebakend. Voorbeelden van voegwoorden bij coherentierelaties kloppen niet. Zo wordt het signaalwoord *maar* genoemd als een markering van een vergelijking en *want* als een markering van een middel-doelrelatie. De signaalwoorden *net zoals* en *zodat* zouden hier veel betere voorbeelden zijn.

Verder ontbreekt het vooral aan een leestheoretisch model dat aankomende leerkrachten helpt om te begrijpen hoe tekstbegrip tot stand komt. De drie leestheoretische modellen die genoemd worden (‘*bottom-up*visie’, ‘*top-down*visie’ en ‘het interactieve model’) geven slechts een vrij algemene typering van het leesproces. Het toevoegen van een theoretisch model zoals het constructie-integratiemodel van Kintsch (1998; 2013) zou hier een meerwaarde hebben. Bovendien is de gegeven informatie erg versnipperd over de verschillende domeinen, wat het niet vergemakkelijkt om bepaalde inhouden in samenhang te zien. Inhouden staan ook niet altijd op de meest logische plek. Zo wordt bijvoorbeeld het belang van signaalwoorden voor tekstbegrip wel benadrukt, maar het kenniselement ‘signaalwoorden’ is alleen opgenomen in het domein ‘Woordenschat’ en niet bij ‘Begrijpend lezen’ en ‘Stellen’.

4. Kansen

In de inleiding op de herijkte *Kennisbasis* wordt het belang benadrukt van een geïntegreerde didactiek waarbij verschillende domeinen van taal in samenhang onderwezen worden (Nuyens-Huisman, Philipsen & Punt 2018). In onze analyse vonden we vooral inhouden over tekststructuur in de domeinen ‘Begrijpend lezen’ en ‘Stellen’, maar ook in alle andere domeinen, met uitzondering van het domein ‘Spelling’. Dat inhouden over tekststructuur in vrijwel alle domeinen van de *Kennisbasis* terugkomen is niet verwonderlijk. Tekststructuur speelt immers een rol in zowel schriftelijke als mondelinge taal, en biedt dan ook een goed uitgangspunt om aankomende leerkrachten te laten zien hoe spreken en luisteren, lezen en schrijven met elkaar samenhangen.

Daarnaast biedt onderwijs over tekststructuur veel kansen om taalonderwijs te verbinden met andere vakken. Het leren doorgronden van verbanden in teksten hangt sterk samen met inhoudsleren. Denk aan veelvoorkomende tekststructuren als ‘chronologie’

of ‘oorzaak-gevolg’. Dergelijke denkrelaties spelen ook een rol in het leren begrijpen van concepten binnen de wereldoriënterende vakken. Deze vakken bieden bovendien ruimte voor betekenisvolle lees- en schrijftaken. In het project waar deze deelstudie onderdeel van is, onderzoeken we mogelijkheden om tekststructuuronderwijs te verbinden met natuur- en techniekonderwijs. We ontwerpen enkele lessenseries voor het basisonderwijs waarin tekststructuuronderwijs en onderwijs in natuur en techniek geïntegreerd worden aangeboden en waarin zowel ruimte is voor lees- en schrijftaken als voor *hands-on*-activiteiten.

5. Tot slot

Met de analyse van de *Kennisbasis Nederlandse taal* hebben we een eerste stap gezet in het werken aan professionalisering van leerkrachten op het gebied van tekststructuuronderwijs. De inhoud van de *Kennisbasis* geven een indicatie van wat leerkrachten minimaal moeten weten, maar daarmee is nog niets gezegd over het onderwijs dat hierover op lerarenopleidingen wordt gegeven. In de komende tijd willen we graag met Pabodocenten in gesprek over de manier waarop ze in de opleiding aandacht besteden aan tekststructuur. Graag komen we hierover in contact met vakgroepen Nederlands van verschillende Pabo's in Nederland. Ook zijn we benieuwd naar de situatie in Vlaanderen. Is in Vlaanderen sprake van een landelijk curriculum? In hoeverre en op welke manier krijgt tekststructuur daar aandacht in de lerarenopleiding en in het lager onderwijs? Tijdens de workshop is er ruimte om hierover van gedachten te wisselen.

Referenties

- Hebert, M., J. Bohaty, J. Nelson & J. Brown (2016). “The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis”. In: *Journal of Educational Psychology*, 108 (5), p. 609-629.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). ‘Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction’. In: D. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddel (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, p. 807-839.
- Kirkpatrick, L. & P. Klein (2000). “Planning text structure as a way to improve students’ writing from sources in the compare-contrast genre”. In: *Learning and Instruction*, 19 (4), p. 309-321.
- Leeuw, B. van der, T. Israel, I. Pauw & A. Schaufeli (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag, Nederland: HBO-raad.

- Meyer, B. & M. Ray (2011). "Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text". In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), p. 127-152.
- Nuyens-Huisman, S., V. Philipsen & E. Punt (2018). 'Kennisbasis Nederlands'. In: 10voordeleraar. *Kennisbases en profilering*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. Online raadpleegbaar op: https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kennisbasispabo.pdf.
- Pyle, N., A. Vasquez, B. Lignugaris/Kraft & S. Laing Gillam (2017). "Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta analysis". In: *Reading Research Quarterly*, 52 (5), p. 1-33.
- Ray, M. & B. Meyer (2011). "Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature". In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), p. 67-82.

Ronde 3

Marlies Algoet, Helena Taelman & Thijs Eeckhout
Hogeschool Odisee, Aalst
Contact: Marlies.Algoet@odisee.be

Hoe STEM-activiteiten combineren met taalstimulering in een diverse kleuterklas?

Het is tegenwoordig erg populair om aan STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) te doen in de klas, vaak vanuit een geïntegreerde benadering en volgens de onderzoeks- of ontwerpcyclus. Maar hoe kan dat met kleuters? Meer nog: met kleuters in een meertalige, superdiverse tweede kleuterklas (groep 1)?

Samen met zestien kleuterleerkrachten ontwierpen we onze eigen 'STEM-op-taaldidactiek' voor deze bijzondere doelgroep. We streefden daarbij niet alleen typische STEM-doelen na, maar wilden ook de mondelinge taalontwikkeling ondersteunen. Volgens internationaal onderzoek zijn wetenschapsactiviteiten immers taalstimulerend door de rijke gesprekken (Cabell e.a. 2013; Henrichs & Leseman 2014). Responsieve taalstimulerende gesprekken stimuleren op hun beurt de ontwikkeling van STEM-concepten (Hong & Diamond 2012).

Onze ‘STEM-op-taaldidactiek’ baseerden we op literatuurstudie. Vervolgens deden we verschillende *try-outs* gedurende een project van één of twee weken en verzamelden we feedback door middel van gestructureerde observaties, interviews, focusgesprekken, feedbackformulieren en veldnota's. Deze feedback gebruikten we om onze benadering te verfijnen.

We selecteren hier zes tips om tijdens een STEM-project met meertalige kleuters uit een superdiverse tweede kleuterklas aan taalstimulering te doen. Onze voorbeelden halen we uit een project rond de muis Fer, dat we samen met de kleuterleerkrachten uitwerkten.

1. Voer de volledige cyclus van onderzoeken of ontwerpen uit

De onderzoekscyclus en de ontwerpcyclus bestaan uit ‘een probleemstelling’, ‘een brainstorm’, ‘een onderzoeks- of ontwerpfase’, ‘testen’, en ten slotte ‘een evaluatie’. Bijvoorbeeld: muis Fer wordt beloerd door een kat en kan enkel via het raam ontsnappen (probleemstelling). Kleuters verzinnen allerlei manieren om te ontsnappen (brainstorm). Samen maken ze een kabelbaan voor muis Fer (ontwerp) en testen ze de stevigheid en de snelheid (testen). Uiteindelijk beleven ze de grote ontsnappingspoging met een pluchen muis en bespreken ze het proces en het product (evaluatie). Uiteraard gaan de fases flexibel in elkaar over, maar vanuit het perspectief van de taalontwikkeling is het geen goed idee om fases over te slaan. Zo scoren de probleemstelling en de brainstorm heel goed op het gebied van taalstimulering. Bijvoorbeeld: in het project met muis Fer krijgen kleuters denkstimulerende vragen over de relatie tussen kat en muis tijdens de probleemstelling en vervolgens krijgen ze tijdens de brainstorm rijke spreekkansen om hun oplossingen voor Fer te verwoorden. De onderzoeks- en ontwerpfase zijn rijk aan denkstimulerende vragen, maar er gebeuren minder uitgebreide gesprekken, vermoedelijk omdat de kleuters en de leerkracht heel wat energie investeren in de acties van het onderzoeken en ontwerpen zelf. De onderzoeks- en ontwerpfase biedt dan weer heel wat gespreksstof bij het testen en het evalueren. Bijvoorbeeld: hoe komt het dat muis Fer uit een kabelbaan valt? Hoe kunnen ze dat oplossen? Waar landt muis Fer zacht?

2. Ga van begrijpelijke taal naar rijke taal

Iedereen moet mee zijn met de probleemstelling aan de start van de STEM-cyclus. Daarom breng je die probleemstelling best met veel visuele ondersteuning en in een begrijpelijke taal. We ontdekten tijdens het ontwerpproces dat dit zonder omwegen moest gebeuren, zodat alle kinderen op het juiste spoor zaten. Bijvoorbeeld: in ons verhaal over muis Fer mochten we niet uitweiden over de komst van de kat in het huis van muis Fer. We gebruikten een eerder eenvoudige woordenschat vanuit het idee dat

de kleuters vanuit een goed begrip van de probleemstelling beter in staat zouden zijn om de rijke woordenschat van de activiteiten te integreren.

3. Plan preteaching zodat iedereen mee is

Onze leerkrachten vertelden regelmatig over meertaallerende kleuters met een lage SES, die doorheen de ‘STEM-en-taalbenadering’ in een positieve spiraal belandden van hoge betrokkenheid en actieve deelname aan rijke, taalstimulerende gesprekken. Andere doelgroepkleuters bleven dan weer achter. De leerkrachten hadden het over een beperkte nieuwsgierigheid, weinig betrokkenheid en weinig voorkennis, gecombineerd met een lage taalvaardigheid. Dergelijke kleuters kan je al wat eerder inwijden in het thema, ervaringen laten opdoen, het probleem laten aanbrengen en samen met hen een beperkt aantal mogelijke oplossingen exploreren. Bijvoorbeeld: voor het project van muis Fer kunnen de kleuters al verkennen wat muizen en katten eten, kunnen ze het verhaal al eens horen, kunnen ze ervaring opdoen met een kabelbaan (in de speeltuin) en kabelbanen met ladders vergelijken. Zo tonen deze kleuters zich meer betrokken gedurende de klassikale start van het project, begrijpen ze de probleemstelling en hebben ze inspiratie tijdens de brainstorm voor mogelijke oplossingen. De materialen van de *preteaching* staan best uitgestald tijdens de brainstorm om deze kleuters te helpen communiceren over hun eigen ideeën.

4. Gebruik enkele krachtige powertools om het gesprek te versterken

Leerkrachten vinden taalstimulerende interactietechnieken vaak zo evident dat ze er niet bij stilstaan of ze die wel voldoende gebruiken. Om de leerkrachten te prikkelen, formuleerden we de interactietechnieken daarom op een manier dat ze nieuw en uitdagend overkwamen, ook voor ervaren leerkrachten. Zo kwam het er niet alleen op aan om de acties van het kind te verwoorden, maar ook om meteen de redenering van het kind te expliciteren. Bijvoorbeeld: jij kiest de grootste doos, want dan zal muis Fer er zeker in passen. We selecteerden slechts vier ‘*powertools*’ om op te focussen. Deze werden geoefend tijdens workshops en coaching op de klasvloer en werden ingebed in activiteitenfiches en doelen.

5. Selecteer STEM-woorden én inhoudswoorden voor betekenisvol woordenschatonderwijs

Het loont om kinderen bewust nieuwe woorden aan te leren. Best focus je op inhoudswoorden uit het projectthema die te maken hebben met de centrale STEM-concepten, zoals bijvoorbeeld het woord *neerstorten* bij het project met de kabelbaan. Het woordenschatonderwijs ondersteunt hier dan het STEM-idee dat de kabelbaan een vrije val maakt. Er wordt geen enkele externe kracht uitgeoefend op de kabelbaan, behalve de zwaartekracht. Daarnaast selecteer je ook woorden die in verband staan met

de algemene STEM-doelen, zoals bijvoorbeeld *nieuwsgierig zijn, onderzoeken, mislukken, trots*, enz. Zo besteed je automatisch ook meer aandacht aan die algemene STEM-doelen. Bijvoorbeeld: in ons project hadden we *testen* als STEM-woord gekozen. De leerkrachten besteedden hierdoor meer aandacht aan de testfase en aan het nut ervan, en kleuters pikten het concept goed op. Zo vroegen ze spontaan zelf om iets te ‘testen’.

6. Doe extra taalactiviteiten, en benut daarbij alle momenten

Verzin elke dag een kleine verrassing tijdens de onthaalroutine bij de start van de dag, in de vorm van bijvoorbeeld een grapje, een voorwerp, een gedichtje, enz. dat past bij het projectthema. Die verrassing resulteert vaak in een mooi heen-en-weergesprek met de kleuters. Voorzie ook korte woordspelletjes om in te zetten op verloren momenten. Dergelijke spelletjes ondersteunen meertaalgerende kleuters bij de ontwikkeling van spreekdurf en bij de consolidering van de doelwoordenschat.

Daarnaast planden we ook taaldenkgesprekken waarbij kleuters, met behulp van prenten of voorwerpen, nadachten over problemen en mogelijke oplossingen. Bijvoorbeeld: kleuters zochten aan de hand van foto's naar een nieuwe woonplaats voor muis Fer (die zijn huis kwijt was) en bespraken voor- en nadelen van plaatsen. Hierbij werden ze uitgedaagd tot het gebruik van complexe taal, maar ook om naar elkaar te luisteren, op elkaar te reageren en de doelwoordenschat te gebruiken. Boeken werden ingezet om het thema te verrijken met nieuwe contexten en zo de woordenschat nog beter te verankeren en de kleuters uitdagende spreekkansen te bieden.

Referenties

- Cabell, S., J. De Coster, J. LoCasale-Crouch, B. Hamre & R. Pianta (2013). “Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (4), p. 820-830.
- Henrichs, L. & P. Leseman (2014). “Early Science Instruction and Academic Language Development Can Go Hand in Hand. The Promising Effects of a Low-Intensity Teacher-Focused Intervention”. In: *International Journal of Science Education*, 36 (17), p. 2978-2995.
- Hong, S. & K. Diamond (2012). “Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), p. 295-305.

Nanke Dokter (a), Rian Aarts (b) & Anje Ros (c)

(a) Fontys Pabo, Den Bosch

(b) Tilburg University

(c) Fontys Hogschool Kind & Educatie, Eindhoven

Contact: N.Dokter@Fontys.nl

Werken aan schooltaal tijdens de rekenles. Een interventie op de Pabo

1. Inleiding

Schooltaal speelt een belangrijke rol tijdens de rekenles en veel leerlingen leren dit taalregister niet thuis (Schleppegrel 2004). Ze zijn ervoor afhankelijk van hun leraar (Zwiers 2008). Leraren kunnen schooltaalontwikkeling bij hun leerlingen stimuleren door zelf schooltaal te gebruiken en door schooltaalstimulerende strategieën in te zetten. Die strategieën zijn gericht op begrip of op productie van schooltaal door leerlingen (Dokter 2015). Om een interventie hierover voor de lerarenopleiding te ontwerpen, is onderzocht hoe schooltaalstimulerend gedrag in rekenlessen binnen het primair onderwijs aan bod komt.

De opbouw van de rekenles blijkt van belang te zijn. Tijdens de werkvormen ‘uitleg’ of ‘gesprek’ hebben leraren de grootste kans om schooltaalstimulerend gedrag te vertonen (Dokter e.a. 2017). Schooltaalaanbod van leraren is meer gericht op lexicale diversiteit en specificiteit dan op lexicale en grammaticale complexiteit. Leraren verschillen sterk in de mate van tekstuele complexiteit¹. Bepaalde schooltaalstimulerende strategieën, zoals ‘herhalen van uiting van de leerling’, komen veel voor, maar strategieën zoals ‘*modeling*’ of ‘prikkelende opmerkingen maken’, worden nauwelijks ingezet.

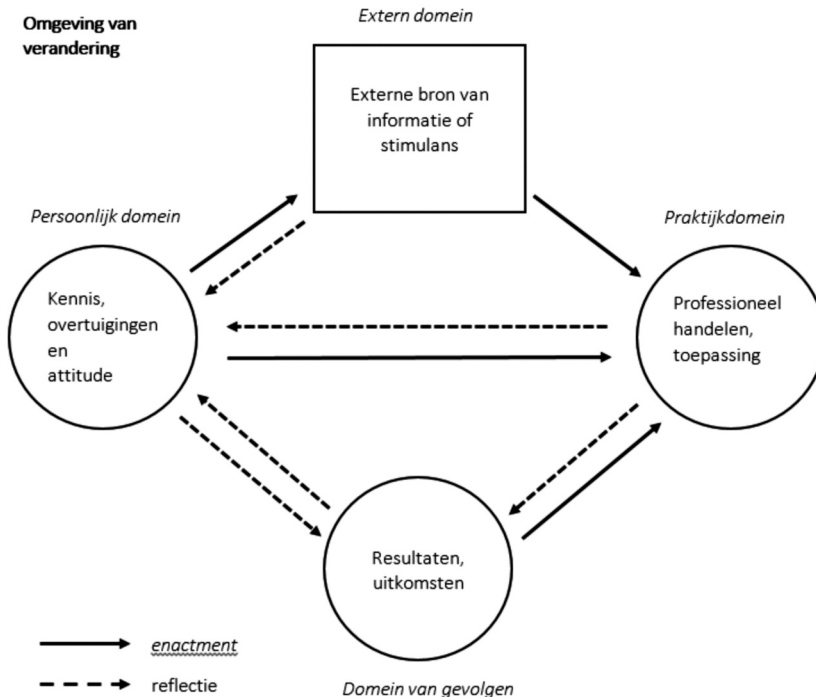
Behalve de frequentie van het gebruik van schoolstimulerende strategieën, is ook de afwisseling tussen *power-up*-strategieën (het niveau verhogen naar schooltaal toe) en *power-down*-strategieën (het niveau verlagen naar dagelijkse taal toe) van belang voor schooltaalontwikkeling (Maton 2014). Leraren gebruiken *power-down*-strategieën vaker dan *power-up*-strategieën. Ook zijn ze vooral gericht op begrip en niet op productie van schooltaal door leerlingen.

Als laatste is onderzocht of het schooltaalstimulerend gedrag van de leraar samenhangt met diens kennis, attitude en vaardigheid ten aanzien van schooltaal, maar er werden

geen significante verbanden gevonden. Het gedrag van de leraar wordt dus door andere factoren bepaald. Dit impliceert dat op de lerarenopleiding behalve voor kennis, vaardigheden en attitude, ook aandacht moet zijn voor het aanleren van specifiek didactisch handelen.

2. Ontwikkeling interventie

Het accent van de interventie werd gelegd op het aanleren en inoefenen van schooltaalstimulerende strategieën. Kennis, vaardigheden en attitude werden ook aangeboden, maar niet benadrukt. Dit inzicht sluit aan bij het integratief model voor professionele groei van Clark & Hollingsworth (2002) (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Integratief model voor professionele groei (Clark & Hollingsworth 2002: 951).

Verandering in één van de domeinen kan een begin van professionele groei zijn: echte groei ontstaat immers als er een netwerk van veranderingen ontstaat. Kennis, attitude en vaardigheden zitten in het persoonlijke domein en kunnen leiden tot groei via bewust handelen (*enactment*) en reflectie. Deze processen brengen de verschillende domeinen met elkaar in verband. Tijdens de interventie speelden bewust handelen en reflectie een centrale rol. De effectiviteit van de interventie is onderzocht door per domein te bekijken of er veranderingen waren.

Voor het ontwerpen van de interventie hebben we vanuit de theorie en het voorgaande onderzoek tien ontwerpcriteria gehanteerd. In Tabel 1 zijn deze criteria weergegeven met daarbij de operationalisering.

	Ontwerpcriteria	Omschrijving	Operationalisering interventie schooltaal
1	Duur & intensiteit	Substantieel tijd om doelgericht te werken aan verwerving van strategieën of inzichten.	Eén kwartaal (10 weken) aandacht voor schooltaal tijdens de rekeninstructie.
2	Collectieve participatie	Samenwerking van een groep leraren, waarbij doelgerichte (inhoudelijke) interactie plaatsvindt.	Studenten coachen elkaar op gebruik van schooltaalstimulerende strategieën door in groepje op de opleiding video-opnamen van elkaar te bespreken.
3	Doelen	Heldere doelen, gesteld vanuit een context en een hoger doel.	Vakspecifieke doelen, gericht op het stimuleren van schooltaal door gebruik van schooltaalstimulerende strategieën.
4	Authentieke taken	De taken zijn functioneel voor het bevorderen van het leerproces van de leraar. Ze sluiten aan bij specifieke problemen van de leraar en zijn geformuleerd vanuit de eigen context.	De taak is gericht op het verbeteren van het wiskundig denken tijdens de rekeninstructie op stage. Op www.lesinschooltaal.nl staat een filmpje 'belang van schooltaal' dat de urgentie duidelijk maakt.
5	Coaching	Begeleiders werken samen met leraren aan verbetering en zijn een rolmodel voor leraren.	<i>Modeling</i> /voorbeeldgedrag door de docent rekenen/wiskunde in filmpjes op de website. Docent en studenten bespreken samen gedrag van studenten in video-opnamen (herkennen van gedrag/kansen).
6	Actief leren	Aandacht geven aan en ruimte geven voor bewust en doelgericht handelen.	Video-opnamen en beschrijvingen van schooltaalstimulerende strategieën (klassikaal) analyseren. Student vragen om strategieën in te zetten in het eigen handelen in de praktijk, dat filmen en analyseren. Vervolgens nieuwe doelen stellen in de praktijk uitvoeren.
7	Reflectie	Aandacht geven aan en ruimte geven voor reflecteren op het handelen.	Reflectie komt tot stand tijdens het analyseren van video-opnamen van eigen handelen in de praktijk met kijkwijzers en samen met medestudenten en de docent rekenen/wiskunde.
8	Samenhang	Verbindingen leggen tussen en binnen de vier domeinen, bijvoorbeeld tussen: • kennis en overtuigingen • bestaande kennis en nieuwe kennis (kennisconstructie) • doelen en activiteiten • doelen en schoolbeleid	Kennisconstructie: kennis over kenmerken schooltaal en schooltaalstimulerend gedrag koppelen aan bestaande kennis. Kennis landelijke richtlijnen: inhouden kennisbases Rekenen/wiskunde en Nederlandse taal Pabo's gebruiken. Attitude en strategieën koppelen door filmpjes over het belang ervan. Doelen en inhoud interventie: koppeling aan wiskundig denken.
9	Toetsing	Feedback geven tijdens het proces. Toetsing doelen en activiteiten zijn in lijn.	Inhouden van de interventie worden gekoppeld aan standaard 3.15: feedback geven.
10	Hybride leren	Online en offline leren.	www.lesinhoud.nl wordt zowel tijdens de les als daarbuiten gebruikt om studenten te informeren over het belang van schooltaal, kenmerken van schooltaal en schooltaalstimulerende strategieën.

Tabel 1 – Overzicht ontwerpcriteria met omschrijving.

3. Effectiviteit interventie

We hebben onderzocht of de interventie is verlopen zoals bedoeld. Dat is grotendeels gelukt. Alleen bij de criteria ‘doelen’ en ‘toetsing’ is afgeweken van de planning: de doelen bleken niet duidelijk voor een aantal studenten en de toetsing was niet in lijn met de doelen.

In het persoonlijk domein werden twee veranderingen gevonden. Uit de kennistoets bleek dat de experimentele groep iets hoger scoorde op kennis over schooltaalstimulerende strategieën. Bij de attitudemeting scoorde de experimentele groep significant hoger op belang van schooltaal tijdens de rekenles.

Het handelen in de praktijk bleek een beetje veranderd: studenten uit de experimentele groep lieten meer variatie in strategieën zien dan studenten uit de controlegroep, vooral bij gerichtheid op begrip. Helaas waren er slechts 13 studenten die data hadden aangeleverd, waardoor het niet goed mogelijk was om een significant effect vast te stellen.

Uit de eindevaluatie bleken zowel de studenten als de docent te hebben ervaren dat de interventie veranderingen teweegbracht. De studenten gaven aan meer kennis over schooltaal bij rekenen te hebben. Volgens de docent was het taalbewustzijn van studenten toegenomen.

Het lijkt erop dat in meerdere domeinen veranderingen tot stand zijn gebracht door de interventie, wat wil zeggen dat de opzet effectief was. Bij een optimale uitvoering, met heldere doelen in lijn met toetsing, waren de effecten wellicht groter geweest. In een vervolgonderzoek met grotere groepen studenten zou dat onderzocht kunnen worden.

Referenties

- Clarke, D. & H. Hollingsworth (2002). “Elaborating a model of teacher professional growth”. In: *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), p. 947-967.
- Dokter, N. (2015). “Schooltaalbevorderend leraargedrag”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 62-66.
- Dokter, N., R. Aarts, J. Kurvers, A. Ros & S. Kroon (2017). “Stimulating students’ academic language. Opportunities in instructional methods in elementary school mathematics”. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, p. 1-21.
- Maton, K. (2014). ‘Building Powerful Knowledge: The Significance of Semantic

- Waves'. In: B. Barrett & E. Rata (eds.). *Knowledge and the Future of the Curriculum*. London: Palgrave Studies in Excellence and Equity in Global Education, z.p.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A Functional Linguistics Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language: essential practices for content classrooms, grades 5-12*. San Francisco: Jossey Bass Teacher.

Noot

- ¹ Voor meer uitleg bij deze termen, zie: <http://www.lesinschooltaal.nl/schooltaalkenmerken/>.

Ronde 5

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

Op welke manier dragen inzet van ICT en *digital stories* bij aan betekenisvol leren? Praktijkgericht onderzoek naar verhalen

1. Over de onderzoeksgroep

In de Master 'Educational Needs' van Hogeschool Windesheim zijn Erna van Koeven en ik drie jaar geleden een onderzoeksgroep gestart waarin we ons, middels praktijkgericht onderzoek, afvragen op welke manieren verhalen kunnen worden ingezet om onderwijs meer betekenisvol te maken. Studenten kunnen daarbij zelf kiezen vanuit welk perspectief zij het gebruik van verhalen verder willen verkennen. Op de HSN-conferentie in 2018 presenteerden we de opbrengsten en vragen van anderhalf jaar werken. De zes studenten die participeerden, hebben vrijwel allemaal een interventie ontworpen en zijn nagegaan of de interventie door leerlingen en leraren als betekenisvol is ervaren. De contexten van de onderzoeken verschilden: van werken met kleuters in het sbo tot samenwerken met studenten in het hbo (opleiding 'Verpleegkunde'). De afgelopen anderhalf jaar hebben studenten ook hun praktijkgerichte onderzoeken uit-

gevoerd binnen dit thema. Dit jaar lag in een aantal van de onderzoeken de focus op digitale toepassingen en op het zichtbaar maken van het leren.

2. Over de rol van verhalen in de onderwijspraktijk

We zien de aandacht voor levensverhalen buiten het onderwijs toenemen. In het onderwijs is eveneens toenemende aandacht voor verhalen, ook in relatie met de focus op toekomstgericht onderwijs. Onder andere Robin (2008) deed onderzoek naar werken met *digital stories* en benoemt als kracht dat, zodra leerlingen actief bezig zijn met het maken van hun digitale verhalen, zij hun communicatievaardigheden ontwikkelen, terwijl ze onderzoekend bezig zijn, vragen stellen, hun ideeën ordenen, meningen uiten en zinvolle verhalen construeren.

3. De deelnemende studenten en hun onderzoeken

Elf studenten hebben het afgelopen anderhalf jaar deelgenomen aan de onderzoeksgroep. Als begeleiders van de onderzoeksgroep was ons doel om meer met de verhalen zelf te doen en deze verhalen als data te beschouwen. Ook nu kozen studenten zelf een invalshoek die interessant was binnen hun specifieke context. Alieke vraagt zich bijvoorbeeld af wat *digital stories* en de reflectie daarop door leerlingen zegt over hun motivatie voor lezen. Gabriela is op zoek gegaan naar wat het zelf maken van een *digital story* – op een manier die de leerlingen zelf kiezen – doet met de leesmotivatie van de leerlingen en Jolien heeft zich verdiept in de mate waarin het creëren van eigen verhalen met behulp van ICT invloed heeft op het engagement van leerlingen en de kwaliteit van hun verhalen. Zij heeft hiervoor de leerlingen 3D-poppen laten maken. In de presentatie op de conferentie zullen we alle elf de onderzoeken toelichten.

4. Wat leren we van de tweede reeks onderzoeken?

We leren dat:

- leerlingen en leraren door het maken van *digital stories* met nieuwe ICT-programma's kunnen werken;
- het maken van *digital stories* motiverend is voor leerlingen, omdat het aansluit bij hun belangstelling voor ICT en digitale toepassingen;
- leerlingen door het maken van *digital stories* gaan nadenken over hoe ze een verhaal kunnen overbrengen door de woorden die ze gebruiken zorgvuldig te kiezen;
- leerlingen in *digital stories* meer gevoelens en creativiteit laten zien dan in eigen geschreven verhalen;

- leerlingen bij het maken van *digital stories* aansluiten bij de instructie die ze krijgen van de leraar en graag gebruikmaken van wat de leraar *modelt* (zoals bijvoorbeeld het starten van het verhaal vanuit ideeën en het organiseren ervan in een woord-web);
- leerlingen bij het maken van *digital stories* aangeven dat ze veel hebben aan feedback geven aan elkaar (dat helpt hen ook om kritisch te kijken naar hun eigen verhalen);
- leerlingen bij het maken van *digital stories* uit zichzelf revisies doen en pas stoppen met bijstellen wanneer zij zelf tevreden zijn over het product;
- de keuzevrijheid voor de invulling van de *digital stories* een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen en ervoor zorgt dat de leerlingen geen prestatiedruk ervaren bij het werken aan hun verhaal;
- leerlingen door het schrijven en voorlezen van hun verhaal zich bewust zijn van de spelling en interpunctie in hun tekst;
- het voor leerlingen fijn is om aan een grotere opdracht te werken waarbij ze van bij het begin weten waar ze naartoe werken.

5. Tot slot

Door samen te werken in de onderzoeksgroep hebben we veel informatie verkregen over manieren om het werken met verhalen aantrekkelijk en leerzaam te maken voor leerlingen en leraren. Het biedt ook mogelijkheden om vakoverstijgend te werken. Verder hebben we kunnen zien dat het inzetten van interventies waarbij leerlingen eigen verhalen maken in een uitdagende en betekenisvolle context voor engagement en betrokkenheid zorgt.

Referenties

Robin, B. (2008). "Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom". In: *Theory into Practice*, 47 (3), p. 220-228.

Christa Dekker & Wenckje Jongstra
Katholieke Pabo Zwolle
Contact: *w.jongstra@kpz.nl*
c.dekker@kpz.nl

Welke boeken maken indruk op Pabo-studenten?

1. Inleiding

Het is een bekend gegeven dat er steeds minder boeken of langere teksten gelezen worden (Sociaal en Cultureel Planbureau 2019). Ook het leesplezier van Nederlandse jongeren neemt af (Gubbels e.a. 2016). Onlangs brachten de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad een gezamenlijk advies uit om een sterke infrastructuur voor leesmotivatie tot stand te brengen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019). De raden pleiten onder andere voor het creëren van een leescultuur. De leraar heeft hierin – net als andere actoren – een belangrijke rol (McKool & Gespass 2009). Voorwaarde is dat leraren zelf enthousiast zijn over lezen, veel ruimte bieden om te lezen, kennis hebben van kinderboeken, geschikte boeken aanraden aan hun leerlingen en vaak over boeken praten (Groothengel 2016). Hoe bereid je aankomende leraren voor op het verwerven van deze competenties?

Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) verricht sinds 2014 onderzoek naar de leesbevorderende rol van de aankomende leraar en naar het leesbevorderende klimaat in de werkcontext van de leraar. Uit studies is bekend dat de liefde voor lezen niet bij alle aankomende leraren aanwezig is en dat met name kinderboeken maar weinig gelezen worden in de vrije tijd (Groothengel 2017; Jongstra & Pauw 2015). We weten ook dat studenten het effect van leesbevorderende activiteiten op de opleiding verschillend beoordelen. Waarschijnlijk is maatwerk dus wenselijk (Damoiseaux e.a. 2016). Veel leesbevorderaars pleiten voor het inspelen op de interesse van de lezer (van Steensel e.a. 2016). Dat veronderstelt dat de leesbevorderaar inzicht heeft in welke boeken indruk maken op de lezer, om van daaruit de lezer te kunnen begeleiden in zijn literair ontwikkelingsproces. In een onderzoek onder 347 Pabo-studenten is de vraag gesteld welke boektitels een positieve indruk op hen hebben gemaakt en waarom deze titels de studenten aanspreken (Adolfsen 2015). De boeken die worden genoemd bij deze vraag zullen gekoppeld worden aan fases in het literair ontwikkelingsproces van Witte (2008). De redenen waarom bepaalde boeken studenten aanspreken, worden als leesmotieven bekeken (Schram 2011; Van Coillie 2007).

Witte (2008) beschrijft de literaire ontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs en operationaliseert hierbij het begrip ‘literaire competentie’ naar de definitie van Coenen (1992: 71): “Aan een leerling wordt een samenstel van eigenschappen toegekend die tezamen een literaire competentie constitueren die leerlingen in staat stelt om in bepaalde levensperiode, in een bepaalde taal en in situaties van het type over bepaalde teksten bepaalde uitspraken te doen, die, gemeten langs bepaalde wegen en aan bepaalde criteria gelden als prestaties van een bepaalde hoogte”. In samenspraak met de praktijk komt Witte tot een zestal niveaus. Niveau 3, bijvoorbeeld, wordt als een voldoende eindniveau voor havo gezien.

Onder ‘leesmotieven’ verstaan we de verschillende redenen die de lezer aanspoort tot lezen (Schram 2011). Voor de analyse van de vragenlijst van Adolfsen (2015) hanteleren we de volgende indeling, gebaseerd op Schram (2011) & Van Coillie (2007):

1. *Ontspanning* – De lezer leest puur ter ontspanning of dompelt zich onder in de wereld van het boek.
2. *Informatief* – De lezer leest om kennis te verzamelen.
3. *Fantasie* – Een boek wordt gelezen zodat de lezer zijn fantasie en verbeelding kan gebruiken.
4. *Zingeving en zelfreflectie* – Er wordt door de lezer gezocht naar het nut van het leven. Verder kunnen er normen en waarden geleerd worden. Ook leren de lezers over ‘persoonlijkheid’, ‘gedrag’ en ‘belevingswereld’.
5. *Esthetiek* – Een boek wordt gelezen omdat de inhoud mooi vormgegeven is;
6. *Absorptie, emotionele intensiteit, empathie en inleving* – De lezer kan zich inleven in het boek of gaat meeleven met de personages;
7. *Wensvervulling* – De lezer wil graag zijn zoals het boekpersonage of zich in het verhaal bevinden.

2. Methode

De vragenlijst van Adolfsen (2015) werd afgenomen in 2014 en ingevuld door 347 Pabostudenten van KPZ (respons: 71%). Leeftijd van de respondenten: 17 tot 27 jaar ($M=20$, $sd=19.99$); geslacht: 56 mannen en 291 vrouwen; vooropleiding: mbo 39%, havo 56%, vwo 5%.

In een deel van de vragenlijst werd gevraagd om maximaal drie titels op te schrijven die een positieve indruk hebben gemaakt. De volgende vragen zijn gesteld:

1. Zijn er boeken waarvan je onder de indruk bent?
2. Schrijf hieronder de titels van boeken op die een positieve indruk op je hebben gemaakt.
3. Geef aan waarom deze boeken je aanspraken.

De genoemde titels zijn ingedeeld in niveaus, aan de hand van Lezenvoordelijst.nl van de bibliotheek, welke is gebaseerd op Witte (2008) (zie: Bijlage A). De genoemde leesmotieven zijn gecodeerd volgens de hierboven genoemde zeven motieven. Bij twijfel is een tweede onderzoeker geconsulteerd. Het bleek dat ongeveer de helft van de door studenten genoemde titels niet voor komt op Lezenvoordelijst. We bespreken hieronder alleen de boeken die opgenomen zijn op de lijst. Een kwart van deze niet ingedeelde boeken waren overigens kinderboeken.

3. Resultaten

Van alle studenten die de vragenlijst hebben ingevuld (347), antwoordt een kwart negatief op de vraag of er boeken zijn waarvan ze onder de indruk waren. Van de studenten die daadwerkelijk titels van boeken opsommen, noemt 44% van de studenten drie boeken, 24% twee boeken en 32% één boek. De indeling van deze boeken naar niveau is weergegeven in Tabel 1.

Niveau	Omschrijving	Boek 1	Boek 2	Boek 3	Totaal
Niveau 0	Instapniveau	<1%	<1%	<1%	1,6%
Niveau 1	Belevend lezen	21,8%	16,8%	11,7%	50,4%
Niveau 2	Herkennend lezen	11,3%	9,0%	4,3%	24,6%
Niveau 3	Reflecterend lezen	10,5%	6,3%	2,7%	19,5%
Niveau 4	Interpreterend lezen	2,3%	1,6%	0%	3,9%
Niveau 5	Letterkundig lezen	0%	0%	0%	0%
Niveau 6	Academisch lezen	0%	0%	0%	0%
Totaal		46,9%	34,0%	19,1%	100%

Tabel 1 – Genoemde titels en niveaus literaire competentie.

Opvallend is dat veel door Pabostudenten genoemde titels van boeken die indruk hebben gemaakt, overeenkomen met niveau 1 in het literaire ontwikkelingsproces: het belevend lezen.

Tabel 2 geeft een overzicht van de leesmotieven die te herkennen zijn in de data.

Leesmotief	Boek 1	Boek 2	Boek 3	Totaal
Absorptie, emotionele intensiteit, empathie en inleving	19,1%	10,5%	7,2%	36,8%
Ontspanning	10,5%	7,6%	6,2%	24,3%
Informatief	6,2%	5,5%	2,6%	14,3%
Fantasie	4,8%	2,1%	1,7%	8,6%
Esthetiek	4,8%	2,1%	1,4%	8,4%
Zingeving en zelfreflectie	3,6%	1,7%	1,7%	6,9%
Wensvervulling	0,2%	0,2%	0,2%	0,7%
Totaal	49,2%	29,8%	21,0%	100%

Tabel 2 – Genoemde redenen waarom boeken studenten aanspreken ingedeeld naar leesmotieven.

Het blijkt dat ‘absorptie’, ‘emotionele intensiteit’, ‘empathie’ en ‘inleving’ het vaakst als leesmotief worden genoemd. Voorbeelden hiervan zijn:

- “Het is een zielig boek en ik kan me inleven in de jongen”.
- “Het is een verhaal wat iedereen kan overkomen, dat slaapt je mee”.

Ook ‘ontspanning’ is een belangrijk leesmotief bij het lezen, zo geeft één student als reden waarom het boek haar bij is gebleven:

- “Een boek vol humor, niet te serieus, erg leuk om te lezen en leest makkelijk weg”.

4. Conclusie en discussie

In deze studie is nader bekeken welke boeken indruk maken op aanstaande leraren en welke argumenten studenten geven in een poging aansluiting te zoeken bij hun literair ontwikkelingsproces en hun leesmotieven. Het overgrote deel van de studenten noemt boeken die in het eerste niveau van het literaire ontwikkelingsproces (belevend lezen) vallen en geeft voornamelijk de mogelijkheid tot ‘absorptie’, ‘emotionele intensiteit’, ‘empathie’ en ‘inleving’ als reden, gevolgd door het leesmotief ‘ontspanning’. Hoewel we ons bewust zijn van de beperkingen van deze studie, leiden de resultaten ten minste tot de volgende vragen over ontwikkeling en didactiek:

1. Welke fase in het literair ontwikkelingsproces moet bereikt worden om als leraar basisonderwijs in de rol van leesbevorderaar te kunnen functioneren?
2. Hoe kan de Pabo-opleiding het ontwikkelingsproces van de Pabo-student begeleiden, rekening houdend met zijn leesmotieven?

Het is wenselijk dat startbekwame leraren over ten minste een enigszins uitgebreide literaire competentie beschikken (niveau 4) om de rol van leesbevorderaar te kunnen vervullen. Dat vraagt van haar opleidingsdocenten om een andere benadering van jeugdliteratuur (Reiling e.a. 2019). In de oproep tot een leesoffensief van de Raad voor Cultuur & de Onderwijsraad (2019) wordt het mooi verwoord met het woord ‘omgeven’: “jongeren zijn meer geneigd om te lezen wanneer ze worden omgeven door een leescultuur”. In een leescultuur zijn, behalve boeken, ook volwassenen aanwezig die de rol van leesbevorderaar vervullen. Het creëren van een leescultuur onder Pabo-studenten, waarbij de leesbevorderaar aansluiting zoekt bij wat Pabostudenten roert en daarop voortbouwt in de begeleiding van de literaire ontwikkeling, is kansrijk. Een soortgelijke cultuur kenmerkt zich door veel maatwerk, dialoog en reflectie, en door de bezielende leiding van de – zelf lezende – leesbevorderaar.

Referenties

- Adolfsen, A. (2015). *Het leesprofiel van pabo-studenten en determinanten van leesgedrag*. Twente: University of Twente/Enschede. [Master thesis; niet gepubliceerd].
- Coenen, L. (1992). “Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?”. In: *Spiegel*, 10 (2), p. 55-78.
- Coillie, J. van (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten*. Etten-Leur: Ars Scribendi.
- Damoiseaux, V., W. Jongstra & I. Pauw (2016). “Leeslust op de Pabo”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 71-75.
- De Bibliotheek (s.d.). *Lezen voor de Lijst*. Online raadpleegbaar op: <https://www.lezenvoordelijst.nl/docenten-informatie/titellijsten/>.
- Groothengel, M. (2016). *Pre-service teachers as engaged readers of children's literature: is it fiction?* Twente: University of Twente. [Master thesis; niet gepubliceerd].
- Groothengel, M. (2017). ‘Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: is het fictie?’. In: R. van Steensel & E. Seegers (red.). *Succesvol lezen in het onderwijs*. Stichting Lezen reeks 28. Delft: Eburon, p. 81-96.
- Gubbels, J., A. Netten & L. Verhoeven (2016). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands / Radboud Universiteit, Behavioral Science Institute.
- Jongstra, W. & I. Pauw (2015). ‘Belezen Pabo-student? Een onderzoek naar de leesprofielen van studenten van de Katholieke Pabo Zwolle’. In: D. Schram (red.). *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen reeks 25. Delft: Eburon, p.185-209.

- McKool, S. & S. Gespass (2009). “Does Johnny’s Reading Teacher Love to Read? How Teacher’s Personal Reading Habits Affect Instructional Practices”. In: *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), p. 264-276.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *LEES! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Reiling, I., W. Jongstra, I. Pauw & V. Damoiseaux (2019). “De inzet van jeugdliteratuur op de pabo: effectief?”. In: *Tijdschrift Taal*, 9 (14), p. 4-9.
- Schram, D. (2011). *Waarom zou je (nú) lezen?: Nieuwe inzichten over de functies van lezen*. Utrecht: Eburon.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2019). ‘Een oproep tot een leesoffensief: Lees!’.
Online raadpleegbaar op: <https://www.cultuur.nl/upload/documents/tinymce/Lees-Een-oproep-tot-een-leesoffensief.pdf>.
- Steensel, van R., N. van der Sande, W. Bramer & L. Arends (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Delft: Eburon.

Bijlage: - Kenmerken Leesniveaus op basis van Lezenvoordelijst¹

Niveau	Leerling-kenmerken	Boekkenmerken	Doelen
1: Belevend lezen	• heeft weinig ervaring met het lezen van fictie; • houdt niet van lezen, leest omdat het moet; • heeft een laag leestempo; • vindt het niet prettig om lang over een boek te praten; • wil door een boek worden geamuseerd.	• niet te dik; • gaat over bekende onderwerpen; • de gebeurtenissen volgen elkaar in hoog tempo op; • eenvoudige opbouw van het verhaal; • bevredigend einde; • amuseert de lezer (spannend, dramatisch, humoristisch, sensationeel).	• belevend leren lezen; • gemotiveerd raken om te lezen; • interesse ontwikkelen voor bepaalde genres en onderwerpen.
2: Herkendend lezen	• heeft positieve ervaringen met het lezen van fictie; • vindt het fijn om personages, situaties en gebeurtenissen in een boek te herkennen; • vindt het leuk om met klasgenoten over een boek te praten; • wil zich vooral met een boek ontspannen.	• voor jongeren herkenbare onderwerpen en personages; • dramatisch, meeslepend verhaal; • verhaal heeft weinig obstakels ('tijdsprongen', 'perspectiefwisselingen', 'meerdere verhaallijnen', 'open plekken');	• herkendend leren lezen; • interesse ontwikkelen voor nieuwe genres en onderwerpen.
3: Reflecterend lezen	• heeft positieve ervaringen met het lezen van eenvoudige literaire romans; • is geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen;	• eventueel een open einde. • het onderwerp hoeft niet aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren; • morele, maatschappelijke en psychologische kwesties wor-	• reflecterend leren lezen; • horizon verbreden; • interesse ontwikkelen voor verteltechniek.

	• vindt het interessant om te horen wat klasgenoten van een boek vinden en er samen over te discussiëren; • wil door het boek nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet.	den genuanceerd uitgewerkt en roepen discussie op; • er kan een levensles uit het boek worden gehaald; • het boek kan hier en daar ingewikkeld in elkaar zitten ('perspectiefwisselingen', 'tijdspronngen', 'verschillende verhaallijnen'); • er is een diepere betekenislaag.	
4: Interpreterend lezen	• heeft belangstelling voor literaire romans en heeft daar ook redelijk veel ervaring mee; • is geïnteresseerd in verteltechniek; • wil doordringen in niet-alledaagse, soms complexe personages, situaties en gebeurtenissen; • vindt het uitdagend om een tekst te analyseren en te zoeken naar diepere betekenislagen.	• kan veel inspanning en tijd van de lezer vergen; • veronderstelt veel algemene, soms ook specifieke kennis (bijvoorbeeld: cultuurhistorische kennis); • het verhaalverloop en het gedrag van personages zijn minder goed voorspelbaar; • de verhaalstructuur kan complex zijn en veel inspanning van de lezer vragen; • vaak meerduidige betekenis.	• interpreterend en esthetisch leren lezen; • interne verbanden leren leggen (zoals 'oorzaak', 'gevolg', 'motieven'); • ontwikkelen van esthetisch besef (literatuur als kunstvorm).
5: Letterkundig lezen	• heeft belangstelling voor literaire klassiekers en belangrijke schrijvers; • is geïnteresseerd in de achtergronden en literair-historische context van een boek; • heeft oog voor de literaire stijl en kan daarvan genieten; • legt binnen de tekst verbanden op meerdere niveaus; • brengt het boek gemakkelijk in verband met andere media en met de wereld buiten de tekst; • vindt het leuk en uitdagend om zich te verdiepen in taal, literatuur en cultuur. • gedreven, ambitieuze lezer van literatuur, kent veel teksten uit de wereldliteratuur;	• doet beroep op culturele, poëtische en literaire kennis; • personages en thematiek staan ver af van de leefwereld van de jongeren – de inhoud kan complex zijn; • taalgebruik en literaire conventies kunnen afwijkend of (zeer) gedateerd zijn; • complexe structuur en betekenis ('meerduidig', 'impliciet').	• letterkundig leren lezen; • tekstinterne en tekstexterne verbanden leggen; • ontwikkelen van interesse voor poëtica en voor de stijl van de auteur.
6: Academisch lezen	• is geïnteresseerd in een academische benadering van literatuur; • kan de tekst vanuit verschillende invalshoeken benaderen en interpreteren ('psychologisch', 'filosofisch', 'sociologisch', enz.); • ziet intertekstuele verbanden; • vindt het interessant om eigen leeservaringen uit te wisselen met experts; • leest om vat te krijgen op de wereld en op zichzelf.	• veronderstelt veel algemene, culturele en literaire kennis; • vraagt soms ook specialistische kennis van literair-historische context; • kan impliciete verwijzingen bevatten naar klassieke motieven ('de Bijbel', 'mythologie'); • kan verwijzen naar andere teksten en cultuuruitingen; • geraffineerde, soms experimentele stijl; • rijke en gelaagde betekenis vaak moeilijk te doorgronden.	• academisch leren lezen; • intertekstuele verbanden leggen; • literatuurwetenschappelijk onderzoek doen.

Noot

¹ Informatie uit de tabel overgenomen van Lezenvoordelijst.nl.

Boukje Bruins
Katholieke Pabo Zwolle
Contact: b.bruins@kpz.nl

‘Goed gedaan! Het verhaal heeft een titel’. Een onderzoek naar het verband tussen de schrijfvaardigheid van eerstejaars Pabostudenten en de feedback die zij geven op leerling-teksten

1. Aanleiding

De schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs verschilt enorm per leerling en per klas: de ene school levert kinderen af waarvan de schrijfvaardigheid heel goed is en bij de andere school is het niveau veel lager (Franssen & Aarnoutse 2003; Hoogeveen 2017; Janssen & van Weijen 2017; Krom e.a. 2004; Kuhlemeijer e.a. 2013; van Til e.a. 2014). Brouwer & Koster (2016) hebben hetzelfde gezien bij hun onderzoek. Verschillende klassen kregen dezelfde schrijfmethode aangeboden om uit te voeren, maar er waren grote verschillen in schrijfvaardigheid tussen de leerlingen van de verschillende klassen. Brouwer & Koster stelden dat de docent hier invloed op zou kunnen hebben en zij verzorgden daarom een training voor docenten, gericht op de vragen ‘wat is goed schrijfonderwijs?’ en ‘hoe breng ik deze kennis over naar leerlingen?’. Deze training leek ervoor te zorgen dat docenten vaardiger werden, maar grote verschillen tussen klassen bleven aanwezig.

Een effectief schrijfdidactisch principe is het geven van feedback. Om leerlingen verder te kunnen helpen met een tekst is feedback een mooi middel. De feedback van de leraar is essentieel, omdat leerlingen vaak niet zelf kunnen bepalen of hun tekst goed is (Kellogg 2008). Volgens Bogaerds-Hazenberg e.a. (2017) sluit leerkrachtfeedback nog te weinig aan bij de behoeften van leerlingen. Vaak geven leraren feedback op ‘spelling’ en ‘interpunctie’ (lagere-orde-feedback) en deze wordt directief verwoord. Dit soort feedback heeft geen invloed op de tekstkwaliteit. Het is van belang dat leraren hun feedback kort houden en zich richten op inhoud en structuur (hogere-orde-feedback). Daarnaast bleek uit hun onderzoek dat faciliterende feedback ertoe leidde dat leerlingen meer aanpassingen deden in hun tekst.

Veel onderzoek richt zich op de soorten feedback die gegeven worden en op de invloed van deze soorten feedback op de tekstkwaliteit (o.a. Bogaerds-Hazenberg e.a. 2017; Matsumura e.a. 2002). Het is interessant om in te zoomen op de leerkracht: wat is zijn eigen taalvaardigheidsniveau en in hoeverre hangt dit samen met de soort feedback die gegeven wordt? Kunnen leraren die betere teksten schrijven ook betere feedback geven? Als het antwoord 'ja' is, is het wellicht verstandig om schrijftrainingen te geven aan docenten in het primair onderwijs om de schrijfvaardigheid van leraren én leerlingen in het basisonderwijs te verbeteren.

2. Aanpak

Om te onderzoeken of het schrijfvaardigheidsniveau in relatie staat met de aard van de feedback die gegeven wordt op leerling=teksten is het materiaal verzameld van 44 eerstejaars Pabostudenten aan de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ). Aan de KPZ krijgen studenten tijdens het vak 'Gemotiveerd lezen en stellen' les in het verzorgen van stellingen. Verschillende didactische principes, 'het vijfphasenmodel' van Korstanje (2012), 'de taalronde' van Van Norden (2014) en de methode *Tekster* van Koster & Bouwer (2016) worden in deze lessen behandeld. Na de colleges over de didactische principes geven de studenten zelf een stelling in hun stageklas en verzamelen ze het leerling-materiaal. Uit alle geschreven leerling-teksten selecteren de studenten drie teksten op drie verschillende niveaus: een zwakke tekst, een gemiddelde tekst en een sterke tekst. Ze mogen hun keuze baseren op de tekstcriteria die ze de leerlingen hebben meegegeven en aan de hand van de beoordelingsschaal 'verhalen' van Bouwer & Koster (2016). De studenten moeten op de drie geselecteerde teksten hogere-orde-feedback en lagere-orde-feedback geven.

Per student bestaat het materiaal uit een zelfgeschreven verhaal en drie leerling-teksten van drie verschillende niveaus (incl. de bijbehorende feedback en beoordeling). Het eigen verhaal schrijven studenten voor het vak Professionele Ontwikkeling (PONT). Voor dit vak schrijven ze een narratief reflectieverslag. Dit verhaal wordt door twee hogeschooldocenten van de KPZ (Bouwer & van den Bergh 2015) beoordeeld. De beoordeling wordt gegeven aan de hand van genrecriteria die vooraf in het college gegeven zijn. Aan de hand van het niveau van de geschreven tekst zijn er drie groepen gemaakt: zwakke schrijvers, gemiddelde schrijvers en sterke schrijvers.

De studenten hebben feedback gegeven op drie verhalen van verschillend niveau. Er wordt onderzocht hoeveel hogere-orde- en lagere-orde-feedback gegeven wordt, waar de feedback geplaatst is en in hoeverre de feedback directief of faciliterend is. Deze punten komen overeen met het onderzoek van Bogaerds-Hazenberg e.a. (2017). Tot slot worden deze resultaten, het schrijfvaardigheidsniveau en de feedback die de studenten geven met elkaar in verband gebracht met behulp van SPSS. Met behulp van

een kruistabelanalyse zal een eventueel verband tussen de schrijfvaardigheid en de gegeven feedback aangetoond kunnen worden. Daarnaast zal de feedback van de studenten in detail bekeken worden om te bepalen of de feedback inhoudelijk goed is.

3. Resultaten

De drie groepen schrijvers geven op alle hogere-orde- en lagere-orde-aspecten feedback. Bij sterke en zwakke schrijvers is er een duidelijke tweedeling te zien tussen hogere-orde- en lagere-orde-feedback. Op hogere-orde-aspecten geven zij gemiddeld ongeveer 75% van de teksten feedback en op lagere-orde-aspecten ongeveer 30% van de teksten. Bij gemiddelde schrijvers is het verschil minder groot. Zij voorzien ongeveer 65% van de teksten van feedback op hogere-orde-aspecten en ongeveer 55% van de teksten krijgt feedback op lagere-orde-aspecten. Gemiddelde schrijvers geven voor vijf van de zes aspecten op meer dan 50% van de teksten feedback, het meeste van de drie groepen schrijvers

Op de helft van de feedbackaspecten is er een significant verband tussen het schrijfvaardigheidsniveau en de feedback op die aspecten. Als eerste, de feedback op stijl. Sterke schrijvers voorzien significant meer teksten van feedback dan zwakke en gemiddelde schrijvers. Ten tweede, de feedback op interpunctie. Op dit aspect geven gemiddelde schrijvers significant meer feedback dan zwakke en gemiddelde schrijvers. Tot slot is er een significant verband tussen schrijfvaardigheid en feedback op lay-out. Ook hier geven gemiddelde schrijvers significant meer feedback op dan zwakke en sterke schrijvers. Naast kwantitatief onderzoek is er meer kwalitatief gekeken naar de feedback van studenten. Uit dit onderzoek bleek dat de feedback van sterke schrijvers meer dan van gemiddelde en zwakke schrijvers gericht is op een specifiek onderdeel van de tekst. Daarnaast geven sterkere schrijvers procentueel meer feedback op hogere-orde-aspecten dan de andere groepen schrijvers.

4. En nu?

Naar aanleiding van dit onderzoek is voorzichtig te stellen dat er inderdaad een verband is tussen schrijfvaardigheid en de aard van de feedback die studenten geven. Tijdens de presentatie zal ik dat verband toelichten en visueel maken. Ik zou graag in gesprek gaan over wat deze resultaten betekenen voor onze onderwijspraktijk. Daarnaast wil ik een aanzet doen voor een wijze waarop we studenten kunnen leren kwalitatief goede 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. & H. van den Bergh (2015). “Toetsen van schrijfvaardigheid: hoeveel beoordelaars, hoeveel taken?”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 16 (3), p. 3-12.
- Bouwer, R. & M. Koster (2016). *Bringing writing research in the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Utrecht: Universiteit Utrecht. [Proefschrift].
- Franssen, H. & C. Aarnoutse (2003). “Schrijfonderwijs in de praktijk”. In: *Pedagogiek*, 23 (3), p. 185-198.
- Hoogeveen, M. (2017). *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.
- Janssen, T. & D. van Weijen (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool. Een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingsonderzoek*. Amsterdam/Den Haag: Universiteit van Amsterdam/NRO.
- Korstanje, M. (2012). *Teksten in de maak. Leerlingen begeleiden bij het schrijven*. Amersfoort: CPS.
- Krom, R., J. van de Gein, J. van der Hoeven, F. van der Schoot, N. Verhelst, N. Veldhuijzen & B. Hemker (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool*. Arnhem: Cito.
- 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.
- Matsumura, L, G. Patthey-Chavez, R. Valdés & H. Garnier (2002). “Teacher feedback, writing assignment quality, and third-graders revision in lower-and higher-achieving urban schools”. In: *The Elementary School Journal*, 103 (1), p. 3-25.
- Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Til, A. van, J. van Weerden, B. Hemker & K. Keune (2014). *Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis en speciaal onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 2009 in jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.

Hilde Van den Bossche

Odiseehogeschool, campus Sint-Niklaas

Contact: Hilde.vandenbossche@odisee.be

Grammatica, Literatuur en Lego

De wereld staat niet stil en daagt ons uit. Leerkrachten ondervinden dit in de klas en gaan uitdagingen niet uit de weg. Ze willen er in hun lessen voor zorgen dat leerlingen kritisch nadenken vanuit concrete problemen en overleggen om tot oplossingen te komen. Leerkrachten willen ‘gewone’ lesonderwerpen doelgericht en fris aan bod laten komen in de taallessen. Ze willen daarbij vertrekken vanuit de leefwereld van de kinderen en inspelen op actuele ontwikkelingen. Tegelijk is het op dit ogenblik binnen en buiten het onderwijs belangrijk om onderzoekend leren expliciet in gang te zetten of te houden en uitdagingen creatief aan te pakken. Dat het thema van de Jeugdboekenmaand 2018 in Vlaanderen ‘Wetenschap en techniek’ is, is veelbetekend.

Lerarenopleiders staan voor een dikwijls dubbele uitdaging: studenten bijspijkeren in basiskennis en tegelijk ‘onderdompelen’ in een didactische aanpak die ook in de lagere school werkt, omdat ze uitdaagt, motiveert en aanzet tot onderzoeken, kritisch denken en overleg.

Grammatica is niet het favoriete taalonderdeel bij studenten. Het behoort tot de ‘gewone’ lesonderwerpen die in taalmethodes geregeld erg droog en weinig motiverend aan bod komen en waaraan ze zelf weinig goede herinneringen overhouden. Woorden en zinsleer lijken uitgevonden om het studenten en taalleerders moeilijk te maken en grammatica heeft volgens hen geen zin: een mens heeft het niet nodig. Toch kan een leerkracht grammatica anders aanpakken: Jan T’Sas met zijn *Neejandertaal* en Marc Stevens en Ides Callebaut met hun reis door taal (Stevens & Callebaut 2000) maken duidelijk dat leerlingen gemotiveerd én zinvol taalbeschouwend kunnen werken. Inductief en functioneel taalonderwijs over grammatica bestaat, is relatief eenvoudig en sluit aan bij de leefwereld van taalleerders.

Ides Callebaut schrijft en zegt reeds lange tijd dat iedereen het erg normaal vindt dat mensen bomen en planten onderzoeken om te weten hoe alles in elkaar zit, maar vergeten dat dat ook kan met taal. Goede taalbeschouwing vertrekt vanuit zich verwonderen over hoe alles in elkaar zit en schept ruimte om taal te onderzoeken en het systeem te ontdekken. Professor Peter-Arno Coppen¹ is een pleitbezorger van degelijk grammaticaonderwijs: een moedertaalspreker heeft woordenschat en gevoel voor de

juiste woordvolgorde. De uitdaging ligt volgens hem in het uitbreiden en verder ontwikkelen van taal. Coppen argumenteert: “Bij de schoolgrammatica van je moedertaal kan er meer aandacht worden besteed aan hoe de taal in elkaar zit”. Via grammatica ontdekken taalgebruikers een systeem dat helpt om taal correct te gebruiken en van taal te genieten, ze ontdekken dat (delen van) het systeem in verschillende talen bestaat (bestaan) en op die manier denken ze na over taal en ‘doen ze aan echte taalbeschouwing’. Ze ontdekken een tweedeling binnen de grammatica. Die tweedeling gaat terug op twee visies op taal: hoe hoort het (het deel dat ze verfoeien, omdat de nadruk lijkt te liggen op fouten) en hoe zit het (een deel dat niet erg veel aan bod komt in het onderwijs).

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



Professor Coppen stelt dat “[d]e hele taal is opgebouwd uit kleinere eenheden die in groepjes bij elkaar extra betekenis krijgen”.

Lego bestaat uit kleinere blokken, waarmee je grotere gehelen kunt bouwen. Het lag dus voor de hand dat ik een en ander gedurende mijn lessen in de opleiding expliciet combineer en probeer te integreren. Einddoel: studenten via concrete en haalbare ervaringen tot taalbeschouwingslessen brengen die tegelijk zinvol en doelgericht zijn en motiveren en inspireren voor hun praktijk in de lagere school.

Wat wil ik geïntegreerd aanpakken in de opleiding? Taalbeschouwing en de grammaticale kennis (met inbegrip van de begrippen) die daarbij hoort, het inductieve onderzoeks- en ontdekkingsproces en literaire teksten om tot inzicht te komen in literaire voorkeuren en door dat inzicht tot woorden om erover te praten. Grammatica wordt op die manier een deel van een groot geheel: leesbevordering en literatuureducatie.

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

We verzamelen woorden, aan de hand van blokjes. We lezen een aantal teksten en bepalen welke we mooi vinden en welke minder mooi. We kijken welke woorden/blokjes het meeste voorkomen in teksten en bespreken of dat onze voorkeur (mee) bepaalt. Volgens leerkrachten op een mentorenavorming² ontdekken kinderen op deze manier de ‘basis’ en de ‘extra’s’ in woordleer, door te bouwen en erover te praten: ofwel met erg concrete blokken, ofwel meer schematisch of abstract. Met de blokken kunnen kinderen ontdekken hoe je ‘meervoud’, ‘verkleinwoorden’, ‘de tijden van werkwoorden’, enz. vormt. Met de verzamelde woorden bouwen de deelnemers zelf zinnen en bouwen ze elkaars zinnen na of bouwen ze een opgegeven structuur na. Ze ontdekken via de blokjes dat zinsdelen bestaan uit woorden, woordgroepen en/of zinnen. Die zinsdelen kan je van plaats veranderen, zoals je een bouwsel kunt veranderen door blokken van plaats te veranderen. Zinsdelen kan je ook vervangen, zodat het bouwsel groter of kleiner en eventueel rijker of armer wordt. Daarna ontdekken de deelnemers dat in teksten bepaalde blokken erg veel of erg weinig voorkomen. Vinden ze de tekst daardoor mooi, interessant, lezenswaardig? Wat verandert aan de teksten wanneer ze bepaalde blokken weglaten? In welk deel van de leeservaringsschaal (Duijx 2003) passen die blokken? Welke mogelijkheden bieden de Lego-blokken om over teksten te praten?

Tijdens de workshop is plaats voor uitwisseling van ideeën, bedenkingen en opmerkingen.

Referenties

- Coppen, P.A. (z.d.). “Wat is de zin van schoolgrammatica?”. In: *De Taalcanon*. Online raadpleegbaar op: www.taalcanon.nl/vragen/wat-is-de-zin-van-schoolgrammatica/.
- Duijx, T. (red.) (2003). *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Leuven/Leidschendam: Davidsfonds/Infodok Biblion.
- Stevens, M. & I. Callebaut (2000). *Taalbeschouwing op de basisschool. Reisgids met een leerlijn en 40 uitgewerkte lessen met tekstmaterialen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- T’Sas, J. (z.d.). *Neejandertaal*. Online raadpleegbaar op: <http://neejandertaal.be/>.

Noten

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

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

3. Hoger onderwijs

Stroomleiders

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

Lien Van Achter (a), Lisa De Clercq (b) & Pieterjan Bonne (b)

(a) Hogeschool Gent

(b) Arteveldehogeschool

Contact: lien.vanachter@hogent.be

lisa.declercq@arteveldehs.be

Pieterjan.bonne@arteveldehs.be

Van kennis naar advies – voorstelling van een Kennisbank Taalbeleid Hoger Onderwijs en zeven aanbevelingen voor goede taalondersteuning

1. Vooraf

Het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs ontwikkelde een kennisdatabank voor goede praktijken taalbeleid. De databank brengt op een doorzoekbare manier taalbeleidsinitiatieven samen die, na redactie, op de website verschijnen. Uit die praktijken, aangevuld met goede praktijken uit een publicatie van het Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs, distilleerde het Platform zeven aanbevelingen om taalondersteuningsinitiatieven vorm te geven of door te ontwikkelen.

2. Nu

De sterkte van de kennisbank is dat er structureel wordt ingezet op twee sporen: ten eerste op een online platform aanbieden en ten tweede op mensen offline bij elkaar brengen om ervaringen uit te wisselen en kennis met elkaar te delen. Zo kan iedereen deelnemen en meebouwen aan de kennisbank. Met behulp van een leidraad kunnen voorbeelden worden uitgewerkt en ingestuurd. Een redactieraad verzorgt, in overleg met de inzender, de eindredactie en mogelijke publicatie.

2.1 Van kennis naar advies

De achterliggende vraag blijft welke kennis leidt tot een verantwoord taalbeleid. De databank verzamelt vooral initiatieven die zinvol en duurzaam blijken, en daarnaast ook een beleidsmatige impact hebben. Daartoe zijn er geen objectieve criteria, maar er is voldoende expertise in taalbeleid en kwaliteitszorg in het hoger onderwijs om die

kaart te kunnen trekken. Kennisdeling gaat idealiter hand in hand met praktijkgericht onderzoek rond taalbeleid, in relatie tot onderwijsontwikkeling en onderwijsbeleid.

Om echt het verschil te maken, engageert het Platform zich om mee de stap te zetten van kennis naar advies. Daartoe werden alvast zeven aanbevelingen geformuleerd:

1	Zorg voor <i>ondersteuning</i> door (1) professionalisering in te richten, (2) materiaal aan te bieden en/of (3) rekening te houden met de beschikbare middelen.
2	Zorg ervoor dat de ondersteuning <i>functioneel</i> is dankzij authentiek materiaal en door aan te sluiten bij of te werken aan de nodige talige studie- en beroepscompetenties en ervaren behoeftes.
3	<i>Bed</i> de ondersteuning <i>in</i> , in een opleidingsonderdeel, in een leerlijn en ten slotte in een opleidings- en instellingsbreed (taal)beleid.
4	<i>Werk</i> als initiatiefnemer <i>samen</i> op verschillende niveaus en met verschillende betrokkenen. Samenwerking kent met andere woorden geen opleidings-, instellings-, vak- of taalgrens.
5	Hanteer een <i>procesgerichte aanpak</i> : vertrek vanuit de beginsituatie en leefwereld van de student, creëer een veilige context, voorzie continue en procesgerichte feedback waardoor de student, dankzij afnemende begeleiding zelfsturend wordt.
6	Zorg ervoor dat de taalvaardigheidsondersteuning <i>zichtbaar</i> , <i>aantrekkelijk</i> en <i>gebruiksvriendelijk</i> is voor alle partijen en de betrokkenen activeert.
7	<i>Volg</i> de taalvaardigheidsondersteuning <i>op</i> , <i>evalueer</i> en <i>stuur bij</i> , indien nodig.

Tabel 1 – Aanbevelingen.

2.2 Methodiek

De aanbevelingen vormen een kader om initiatieven op te zetten, onder de loep te nemen of te versterken. Het Platform wil deelnemers tijdens deze sessie op de HSN-conferentie laten kennismaken met het kader aan de hand van inspirerende voorbeelden. Ze reconstrueren de spelregels en onderzoeken nadien niet alleen hun eigen, maar ook elkaars voorbeelden. De klemtoon ligt op wat goed loopt, hoe van daaruit verder gewerkt kan worden of hoe plannen geconcretiseerd kunnen worden.

Mensen samenbrengen, laten nadenken en handvatten bieden om concreet aan de slag te gaan, vraagt wat organisatie. Dat kan binnen bestaande netwerken, studiedagen en conferenties. Daarnaast kan het Platform ook een partner zijn om *ad hoc* laagdrempelige ontmoetingen te organiseren (op vraag of als de noden zich voordoen). Doordachte begeleiding en methodieken werken versterkend. Hiertoe verzamelt het Platform inzichten vanuit verschillende invalshoeken om een hanteerbare werkvorm te

ontwikkelen. De ideeën zijn in deze fase ontleend aan ‘oplossingsgerichte intervisie’, ‘waarderend onderzoek’ en ‘inspirerend coachen’.

3. Vervolg

Kennis delen, online of offline, betekent participeren binnen een netwerk waarin op een open en professionele manier wordt samengewerkt. Zowel de structuren als de inhoud op het digitaal platform en tijdens de uitwisselingsmomenten zijn geen geijkte standaarden. Alle betrokkenen worden daarom uitgenodigd om het proces mee vorm te geven en suggesties te doen. Het Platform wil graag aan de slag met de feedback van de deelnemers. Dit zijn alvast enkele mogelijke vragen:

- Welke inspirerende taalbeleidsinitiatieven kunnen worden toegevoegd aan de databank?
- Welke aanpassingen in de databank of in de aanbevelingen zijn nodig om docenten en taalbeleidsmedewerkers nog beter te ondersteunen?
- Wat is herkenbaar? Waar zijn er hiaten? Welke nuances kunnen worden aangebracht?

Daarnaast worden de aanbevelingen verder verfijnd of aangepast op basis van nieuwe inzichten vanuit de databank, maar ook door de expertise van ervaringsdeskundigen. Een Delphi-studie uitvoeren lijkt daarom een logische vervolgstap om de feedback van experts in te zamelen. Ook worden pistes verkend om rechtstreeks dé ervaringsdeskundigen te betrekken, namelijk de studenten.

4. Besluit

De databank wordt stelselmatig aangevuld met goede taalbeleidsinitiatieven, zowel door online oproepacties als tijdens offline uitwisselingsmomenten. Velen ondersteunen het initiatief en nemen spontaan en enthousiast deel aan het proces van kennisontsluiting. Het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs blijft actief inzetten op het uitbouwen van de kennisdatabank, op het verfijnen van de zeven aanbevelingen en op het samenbrengen van mensen rond taalbeleid. De kennisbank en de aanbevelingen bieden in elk geval een duidelijk kader als een gedeelde referentie om samenwerking te faciliteren en aan te moedigen.

Referentielijst

Clement, J. (2017). *Inspirerend coachen*. Leuven: Lannoo Campus.

- Dam, L. Van (2010). *Oplossingsgerichte intervisie. Werken met het reflecting team-interviewmodel*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs (2019). *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Leuven: Lannoo Campus.
- Nederlands/Vlaams Platform Hoger Onderwijs (2019). 'Kennisdeling Taalbeleid'. Online raadpleegbaar op: <https://www.kennisdelingtaalbeleid.org/>.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). 'Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Tjepkema, S. & L. Verheijen (2012). 'Appreciative Inquiry'. In: M. Ruijters, R. Simons & R. Schut (red.). *Canon van het Leren*. Nederland: Kluwer, p. 77-89.

Ronde 2

Kimberly Verhaest & Wouter De Meester
 Hogeschool West-Vlaanderen
 Contact: kimberly.verhaest@howest.be
wouter.de.meester@howest.be

Zit er een *blind spot* in jouw informatievaardigheden?

1. Inleiding

Onze workshop vindt zijn oorsprong in het praktijk- en onderwijsgericht onderzoek *Digi-info, elke Howest-student online informatievaardig*. In het onderzoek wordt nagegaan hoe docenten digitale informatievaardigheden beter kunnen ondersteunen en faciliteren binnen cursusonderdelen en hoe ze die vaardigheden volledig kunnen inbedden in een curriculum. Het digitale aspect krijgt een specifieke klemtoon omdat de eerste onderzoekstappen van ons doelpubliek, de zogenoemde *digital natives* (Prensky 2001), online starten. Volgens Prensky (2001; 2004) zijn *digital natives* voortdurend met elkaar in verbinding en creëren en delen ze stelselmatig informatie. De begrippen 'inspireer', 'versterk' en 'reflecteer' vormen het theoretisch kader waaraan methodieken en *good practices* gekoppeld zijn. Daarnaast werd de mediacampagne *Iedereen dipster* (*Digital Information Professional*) gelanceerd, met een bijhorend competentieprofiel dat is aangepast aan elke opleiding en de attitudes en vaardigheden omschrijft die we nodig hebben om een *dipster* te worden in een bepaald studiegebied.

2. Aanleiding

Recent onderzoek toont aan dat scholen die investeren in diversiteit de welzijns- en prestatiekloof verkleinen (Celest e.a. 2019). In onze eigen instelling voor hoger onderwijs erkennen wij deze diversiteit ('vooropleiding', 'SES', 'culturele achtergrond', enz.) en willen we daar positief en *hands-on* mee aan de slag gaan. In een bevraging gaven lectoren aan een heterogene studentenpopulatie binnen hun klasmuren te observeren. Ze erkenden dat ze hun manier van ondersteuning moeten aanpassen bij onderzoeksvragen, papers, eindproeven, veldwerk, enz. Ander recent onderzoek toont aan dat studenten het moeilijk vinden om informatie te selecteren, te evalueren en te monitoren (Clemens 2014). We gebruiken bij ons onderzoek een *bottom-up* aanpak, waarbij we de digitale informatievaardigheden van studenten willen verbeteren, alsook die van onze lectoren zelf, aangezien beide groepen ertoe neigen hun eigen informatievaardigheden te overschatten (Pynoo & Kerckaert 2013; Wan 2011). Lectoren zijn vaak onvoldoende getraind om online informatievaardigheden te ondersteunen bij hun studenten (Daly, Pachler & Pellentier 2009; Pynoo & Kerckaert 2013; Shiu, Fong & Lam 2010). Terwijl 21^{ste}-eeuwse vaardigheden hoog aangeschreven staan en digitale onderzoeksvaardigheden hier duidelijk een onderdeel van zijn, ondervinden lectoren moeilijkheden om die te integreren in de onderwijspraktijk. Meer nog: de vaardigheden worden zelden structureel ingebed in het curriculum (Thijs, Fisser & van der Hoeven 2014).

De blind spot bias

Bias of cognitieve vooroordelen, zijn fouten in redeneren, evalueren en onthouden. Vaak komen ze voor als gevolg van het vasthouden aan iemands voorkeuren en overtuigingen, ongeacht tegengestelde informatie. Een '*blind spot*' of 'blinde vlek' is iets wat je consequent over het hoofd ziet, vaak onbedoeld. Binnen de thematiek van onderzoeksvaardigheden duidt dit op het systematisch overschatten van je eigen vaardigheden online. De blinde vlek slaat dan op de kennis of vaardigheden die iemand mist om online adequaat informatie te vinden, te beoordelen en te verwerken. In onze workshop willen we deelnemers dat laten ondervinden. Op die manier hopen we de ogen van deelnemers te kunnen openen, zodat ze zich zouden openstellen om hun vaardigheden bij te schaven. Een segment van 'digitaal informatievaardig zijn' hangt nu eenmaal vast aan attitude. We willen deelnemers dan ook aanmoedigen om te reflecteren op hun eigen digitale informatievaardigheden om hun kennis te vergroten over het snel veranderende digitale landschap.

3. Methodologie & probleemstelling

Om het probleem in kaart te brengen, hebben we semigestructureerde interviews gedaan met de pilotopleidingen binnen ons onderzoek. Daarnaast werden vragenlijst-

ten afgenomen bij lectoren. De zeven pilotopleidingen komen uit diverse pijlers binnen onze instelling. We kozen bewust voor een diverse groep, zodat we een breed scala aan instroom van studenten dekken. Verder willen we de ontwikkelde *tools* in onze implementatiefase hogeschoolbreed verspreiden. Contacten op de verschillende campussen zijn hierbij onontbeerlijk.

In de interviews werd gepolst naar de problemen en uitdagingen die docenten onderkennen bij het ondersteunen van digitale informativaardigheden. De heterogene studentenpopulatie kwam hier sterk op de voorgrond, net zoals het snel veranderende digitale landschap. Ook werd nagegaan hoe informativaardigheden worden ingebed in het curriculum. Op die manier hebben we de pilotopleidingen kunnen indelen in drie groepen: op basis van hoe sterk informativaardigheden reeds zitten ingebouwd in het curriculum en op basis van of er al actief ondersteuning wordt geboden (sterk uitgebouwd, gefragmenteerd aanwezig of impliciet aanwezig). Dat gaf ons de nodige inzichten om doelgericht een kader te ontwerpen. De implementiefase is nog steeds in uitvoering.

Daarnaast lanceren we de reeds genoemde mediacampagne *Iedereen dipster*. We willen hierbij sterk aantonen hoe belangrijk digitale informativaardigheden zijn. Aangezien een grote factor van ‘het informativaardig zijn’ samenhangt met een zekere attitude, willen we vanuit het begrip *dipster* een professioneel competentieprofiel aanreiken dat de bijhorende attitudes en vaardigheden omschrijft. Het *dipster*-competentieprofiel zal aangepast worden aan de opleidingen, zodat die hun eigen accent kunnen leggen. Ook is er een directe link aanwezig naar ons theoretisch kader.

In het kader ‘inspireer – versterk – reflecteer’ (zie: Figuur 1) kunnen *tools* en goede praktijken geïntegreerd worden. Die kunnen op hun beurt een plaats krijgen in diverse cursusonderdelen binnen het curriculum. Bij ‘inspireer’ willen we vooral aan de studenten aantonen dat er een zekere noodzaak is om informativaardig te zijn. We laten binnen verschillende opleidingssegmenten rolmodellen aan het woord (bekend in hun vak, oud-studenten, enz.) die dit belang toelichten. Het onderdeel ‘versterk’ bestaat uit diverse clusters waarin lesstrategieën aangereikt worden om informativaardigheden te ondersteunen. In dit segment willen we ook de kennis en vaardigheden van onze eigen docenten aanscherpen. We suggereren ook verticale leerlijnen en niveaus van ondersteuning. Binnen het onderdeel ‘reflecteer’ staan we stil bij feedback- en coachingstrategieën zodat studenten zich ondersteund voelen en docenten de pijnpunten kunnen ontdekken.

<i>inspireren</i>	<i>versterken</i>	<i>reflecteren</i>
<i>Wat is het belang van digitale vaardigheden?</i>	<i>Hoe kan ik digitale informatie:</i> - <i>beter opzoeken?</i> - <i>beter beoordelen?</i> - <i>beter verwerken?</i>	<i>Kritisch nadenken over eigen gebruik en handvaten aanreiken voor bijsturing.</i>

Figuur 1 – Het kader ‘inspireer – versterk – reflecteer’.

4. Besluit

Een project breed inzetten, dat zich richt op diverse doelgroepen en dat als concreet doel de ontwikkeling van een *tool* heeft die op diverse niveaus van een instelling voor hoger onderwijs kan dienen, is een uitdaging. Daarnaast is het belangrijk om een bereidwilligheid te creëren bij de docenten om het kader te integreren in cursusonderdelen en curricula. Aangezien het onderzoek nog loopt en de implementatie bij de pilotopleidingen net in een testfase is gegaan, kunnen we nog geen eindconclusie geven. Wel is zeker dat docenten een duidelijke nood aangeven om sterker in te zetten op digitale informatievaardigheden. Docenten hebben zowel nood aan ondersteuning bij wat betreft kennis van het thema als aan hapklaar materiaal dat rechtstreeks geïmplementeerd kan worden in hun lesplanningen, opdrachten en curriculum. Op die manier kan het project docententeams blijvend professionaliseren en kan het voor een heterogene studentenpopulatie duurzaam van nut zijn.

Referenties

- Celest, L., G. Baysu, K. Phalet, L. Meeussen & J. Kende (2019). “Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed”. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*. Online raadpleegbaar op: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167219838577?af=R>.
- Clemens, J. (2014). “Het nieuwe lezen, anders bekeken: Een belangrijke uitdaging voor de taalleraren”. In: *Levende Talen Magazine*, 101(4), p. 4-8.
- Daly, C., N. Pachler & C. Pelletier (2009). ‘Continuing Professional Development in ICT for Teachers: A literature review’. London: University of London, BECTA.

- Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital Immigrants". In: *On the Horizon*, 9 (5), p. 1-6.
- Prensky, M. (2004). "The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it". Online raadpleegbaar op: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf.
- Pynoo, B., S. Kerckaert, K. Goeman, J. Elen & J. van Braak (2013). 'MICTIVO2012 Monitor voor ICT- integratie in het Vlaamse onderwijs'. Brussel: OBPWO.
- Shiu, H., J. Fong & J. Lam (2010). "Facebook – Education with Social Networking Websites for Teaching and Learning. Hybrid Learning". In: *Lecture Notes in Computer Science*, 6248, p. 59-70.
- Thijs, A., P. Fisser & M. van der Hoeven (2014). '21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs: een conceptueel kader'. Enschede: SLO.
- Wan, N. (2012). "Can we teach digital natives digital literacy?". In: *Computers & Education*, 59 (3), p. 1065-1078.

Ronde 3

Pauline Koeleman
Hogeschool van Amsterdam
Contact: p.koelemanhva.nl

Professioneel taalgebruik in het economische beroepenveld. Behoeftanalyse voor (taal)curriculumontwerp in het hoger economisch onderwijs

1. Doel en aanleiding van de studie

In deze presentatie ga ik in op de resultaten van mijn promotieonderzoek en op de betekenis daarvan voor het hoger economisch onderwijs (heo). Met mijn promotieonderzoek heb ik een bijdrage willen leveren aan de professionalisering van het (taal)onderwijs in het hoger economisch onderwijs. Ik heb beargumenteerd dat implementatie van de onderwijsbenadering 'Taal voor Specifieke Doeleinden' (TSD) een bijdrage kan leveren aan het hoger economisch onderwijs. TSD-onderwijs is per definitie beroepsgericht, omdat de taaleisen van het

werkveld daarin verwerkt zijn. De implementatie van deze onderwijsvorm laat het taalaanbod van het hbo beter aansluiten op het werkveld.

Concreet was het doel van mijn promotieonderzoek om taalonderwijs te ontwikkelen voor het hoger economisch onderwijs dat is gebaseerd op het professionele taalgebruik zoals dat voorkomt in het economische beroepenveld. Om dat doel te bereiken, heb ik dat taalgebruik geïdentificeerd met behulp van een etnografisch georiënteerde behoefteanalyse. Ik heb twee uitgesproken economische beroepen geselecteerd: 'de organisatieadviseur' en 'de accountant'. De behoefteanalyse gaf inzicht in het professionele taalgebruik van deze economische professionals en in hun objectieve taal- en communicatiebehoeften. Het was de bedoeling om deze objectieve taal- en communicatiebehoeften te beschrijven op een detailniveau dat voldoende is om effectief TSD-onderwijs in het hoger economisch onderwijs te ontwerpen.

TSD-onderwijs wordt volgens Huhta e.a. (2013) ingericht op basis van leerbehoeften (van studenten of professionals) die zich in een bepaalde opleiding of discipline (gaan) bevinden en die gericht zijn op de ontwikkeling van het taalgebruik uit die discipline. Objectieve behoeften zijn feitelijke behoeften die de leerder uiteindelijk moet uitdrukken met taal (Brindley 1989).

De aanleiding voor mijn studie was tweeledig. Ten eerste omdat er beleidsnota's zijn die aansturen op de concretisering van mondelinge, schriftelijke en adviesvaardigheden voor opleidingen in het hoger economisch onderwijs (heo-standaard). Ten tweede omdat docenten en professionals in de economische beroepspraktijk van mening zijn dat zowel de academische als de professionele taalvaardigheid van hbo-studenten onder de maat is.

2. Theorie: Taal voor Specifieke Doeleinden en behoefteanalyse

In het onderzoek is gebruikgemaakt van theorieën die Taal voor Specifieke Doeleinden en de behoefteanalyse uitleggen. Taal voor Specifieke Doeleinden verwijst naar de beschrijving van talige varianten die voorkomen in beroepsomgevingen met als doel om deze aan (toekomstige) professionals bij te brengen. Kenmerkend voor TSD-onderwijs is dat de inhoud, het lesmateriaal, de didactiek en de toetsing zijn afgestemd op een afgebakende leerdersgroep met specifieke taalbehoeften. TSD is dynamisch en kent wereldwijd veel interpretaties, waarbij het zwaartepunt kan liggen op het onderzoek naar taal en taalvariatie of juist op pedagogiek en didactiek (Robinson 1991).

De behoefteanalyse vormt de hoeksteen van TSD, omdat deze leidt tot gericht taalonderwijs dat correspondeert met de specifieke behoeften van de leerders en met het beroep waarvoor wordt opgeleid (Dudley-Evans & St John 1998; Huhta e.a. 2013). Het doel van mijn behoefteanalyse was niet alleen om professioneel taalgebruik te

beschrijven, maar ook om, ten behoeve van authentiek taalonderwijs, te begrijpen waarom dat taalgebruik zich in een bepaalde context op een bepaalde manier manifesteert. Om deze doelstelling te bereiken, werd in deze studie de holistische behoefteanalyse gebruikt, omdat daarin de taal-contextrelatie centraal staat (Huhta e.a. 2013).

3. Belangrijkste resultaten en conclusies

Het uitgangspunt van de holistische behoefteanalyse was om de aard en de doelen van de taal- en communicatieactiviteiten (zoals die geproduceerd worden door de organisatieadviseurs en de accountants) te verduidelijken, via een verkenning van de context waarin deze voorkomen (Swales 1998). Er zijn in het proefschrift overeenkomsten en verschillen tussen de taal- en communicatieactiviteiten van de organisatieadviseurs en de accountants aangetoond. Op basis van de overeenkomsten kan een breed standaardcurriculum worden ontwikkeld met een talige basis voor alle opleidingen in het hoger economisch onderwijs; op basis van de verschillen kan juist een smal talig curriculum worden ontwikkeld dat aansluit op het specifieke beroep van 'organisatieadviseur' of 'accountant'.

De overeenkomsten tussen de organisatieadviseurs en de accountants leren het onderwijs dat het accent in een talige propedeuse voor studenten 'Organisatieadvies' en 'Accountancy' op taalregisterhantering in woord en geschrift moet liggen, dat gericht is op het aanspreken van (hiërarchisch) sociale verhoudingen en de opbouw van klantrelaties. Daarbij is aandacht voor het ontwikkelen van een objectief-kritische grondhouding van belang. Ook dient de focus te liggen op de structurering van (basis) academische teksten. Het is tevens van belang dat tijdens de lessen samen aan teksten wordt gewerkt en dat er onderlinge tekstuele feedback wordt gegeven. Verder is het in het talige basisjaar belangrijk dat de vijf taalvaardigheden geïntegreerd worden aangeboden. Een onderscheid tussen bijvoorbeeld 'schriftelijke taalvaardigheid' en 'mondelinge taalvaardigheid' is in het licht van voorbereidend arbeidsgelateerd taalonderwijs niet wenselijk, omdat de taalvaardigheden in het arbeidsveld altijd geïntegreerd voorkomen.

Mijn studie heeft laten zien dat de focus in het economische werkveld niet ligt op 'spelling', 'grammatica' en 'het houden van klassieke presentaties'. Taalnormen voor geschreven teksten hebben eerder betrekking op 'structuur' en 'doelgroepsgerichtheid'. Resultaten uit een veranderopdracht of een financiële controle worden in de praktijk eerder gedeeld in interactieve gespreksvormen waarbij de betrokkenen direct een reactie kunnen geven, en minder in klassieke presentaties waarbij het publiek slechts toehoort. Voor het onderwijs is het van belang dat de focus gelegd wordt op pragmatische taalnormen en op de ontwikkeling van interacties. De aandacht dient in de onderwijsprogramma's niet uit te gaan naar 'spelling', 'grammatica' of 'klassieke presentaties'.

Het zou mooi zijn als de accenten in het talige, beroepsspecifieke curriculum voor Organisatieadvies liggen op de intensivering van de klantrelaties in het kader van specialisatie en op langdurige betrokkenheid bij een veranderopdracht. Ook roldifferentiaties en het effect daarvan op taal en communicatie verdienen aandacht. Daarnaast is het nuttig dat de onderwijsfocus ligt op verschillende organisatietalen, op de bijbehorende taalregisters alsook op het bestaan van orale (informele) communicatieculturen met een sterke focus op gespreksvoering.

Als het gaat om schrijven is belangrijk dat de nadruk ligt op schriftelijke beroepsproducten in het licht van opdracht aanvaarding, -afbakening, -monitoring en -evaluatie en op het schrijven van e-mails en teksten op digitale communicatieplatformen.

Het zou mooi zijn als de accenten in het talige, beroepsspecifieke curriculum voor Accountancy liggen op 'professionele waarden' en op 'een formele beroepscultuur'. Daarbij is het voor Accountancy nuttig dat aandacht wordt besteed aan taalregisterhantering in het licht van het integriteitsdebat en dat een focus ligt op transparante communicatie met de klant (zo ook op het vertalen van vaktermen voor de klant). De onderwijsfocus zou ook gerelateerd moeten zijn aan schriftelijke borging van de gespreksinhoud en de (tussentijdse) financiële gegevens, aan schriftelijke beroepsproducten die gelieerd zijn aan financiële controles en aan het schrijven van e-mails en teksten op digitale communicatieplatformen. In tegenstelling tot Organisatieadvies is het beroepskader voor Accountancy sterk normerend, wat een effect heeft op de taal en communicatie van de accountants. Eerlijke communicatie met de klant is, in het licht van de beroepsontwikkelingen, een belangrijk thema binnen Accountancy. Het is belangrijk dat studenten Accountancy in het taalprogramma worden gewezen op de sterke uitwerking van de professionele waarden op hun taal- en communicatieactiviteiten. Juist vanwege het formele werkkader, de bijbehorende (veelal externe) formele communicatie en de informele (interne) communicatie, is het voor deze studenten van belang dat zij leren omgaan met formele en informele taalregisters in relatie tot klanten of collega's.

Referenties

- Brindley, G. (1989). 'The role of needs analysis in adult ESL programme design'. In: R.K. Johnson (red.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 63-78.
- Dudley-Evans, T. & M.J. St John (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huhta, M., K. Vogt, E. Johnson & H. Tulkki (2013). *Needs analysis for ESP course design: A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall International.

Swales, J. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ronde 4

Mieke van Diepen (a), Bas van Eerd (a) & Conny Boendermaker (b)

(a) Hogeschool van Amsterdam

(b) Hogeschool Windesheim

Contact: m.van.diepen@hva.nl

b.van.eerd@hva.nl

Mondelinge taal in colleges als mogelijk obstakel voor studiesucces in het hbo

1. Inleiding

Al jaren werkt het Taalteam van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) aan het vergroten van de taalvaardigheid van studenten. Enerzijds door begeleiding van docenten die aan taalontwikkellend onderwijs werken, anderzijds door concrete ondersteuning van studenten die taalvragen of taalproblemen hebben. In verreweg de meeste gevallen richt deze ondersteuning zich op het vergroten van de lees- en schrijfvaardigheid van studenten. Voor het verbeteren van de luistervaardigheid tijdens colleges is veel minder aandacht. Dat concludeerden ook Bonne & Vrijders (2015) en Bonne, Vrijders & Casteleyn (2019) in eerdere publicaties.

Hoorcolleges zijn echter nog steeds een belangrijk onderdeel van het onderwijsaanbod binnen de HvA. Studenten in hun propedeutische fase hebben meestal geen enkele ervaring met het volgen van hoorcolleges. Bovendien verschilt de taal die gebruikt wordt in het hoger onderwijs enigszins van de taal die in de vooropleidingen aan bod komt (van Kalsbeek & Kuiken 2014). De academische taal uit het hoger onderwijs kenmerkt zich onder meer door meer grammaticale complexiteit en ander woordgebruik (Kuiken & van Kalsbeek 2012). Als studenten de taal in de colleges onvoldoende begrijpen, kan dat leiden tot het niet voldoende verwerven van de vakinhoud. Dat is nadelig. Vooral studenten met een mbo-achtergrond, met een anderstalige achtergrond of eerstegeneratiestudenten zijn minder succesvol in het hbo, en daarin kan taalvaardigheid een belangrijke factor zijn (Elffers 2018).

Het team Taalbeleid van de HvA heeft daarom, in samenwerking met het lectoraat ‘Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad’, een verkennend onderzoek uitge-

voerd naar de mate van taalbegrip in colleges door studenten. In deze bijdrage worden enkele resultaten en conclusies besproken.

2. Opzet onderzoek

Het onderzoek heeft tot doel zicht te krijgen op (a) in hoeverre studenten moeite hebben met het mondelinge academische taalaanbod van docenten en (b) welke factoren van invloed zijn op het wel of niet begrijpen van het mondelinge academische taalaanbod in de colleges.

In het onderzoek is van zeven verschillende hoorcolleges aan eerstejaarsstudenten (elk van een andere faculteit van de HvA) een filmopname gemaakt. Elk college is integraal getranscribeerd en uit elke transcriptie zijn tien complexe talige uitingen geselecteerd, onderverdeeld in 5 categorieën:

- categorie 1: algemene academische woordenschat (3 uitingen);
- categorie 2: specifieke academische woordenschat (vaktaal) (2 uitingen);
- categorie 3: beeldspraak (1 uiting);
- categorie 4: grammaticale complexiteit (2 uitingen);
- categorie 5: hoge informatiedichtheid (2 uitingen).

Tijdens de analyses bleek dat een deel van de fragmenten uit categorie 4 en 5 zowel grammaticaal complex als informatiedicht waren. Deze zijn, waar nodig, gehercodeerd naar een zesde categorie.

In totaal zijn 19 studenten geïnterviewd (3 studenten per college; 2 studenten kwamen niet opdagen). Voorwaarde voor deelname was dat de student in een of meer van de drie eerder beschreven groepen viel ('mbo-achtergrond', 'migratieachtergrond', 'eerstegeneratiestudent'). Daarnaast zijn 7 docenten geïnterviewd naar aanleiding van hun eigen college. In elk interview zijn de 10 geselecteerde talige uitingen voorgelegd aan een student (die het college had gevolgd) of aan de docent (die het college had gegeven). Bij elke uiting werden drie vragen gesteld:

1. Wat betekent deze uiting?
2. Geef een cijfer voor de moeilijkheid op schaal van 1 tot 10.
3. Wat vind je van deze uiting?

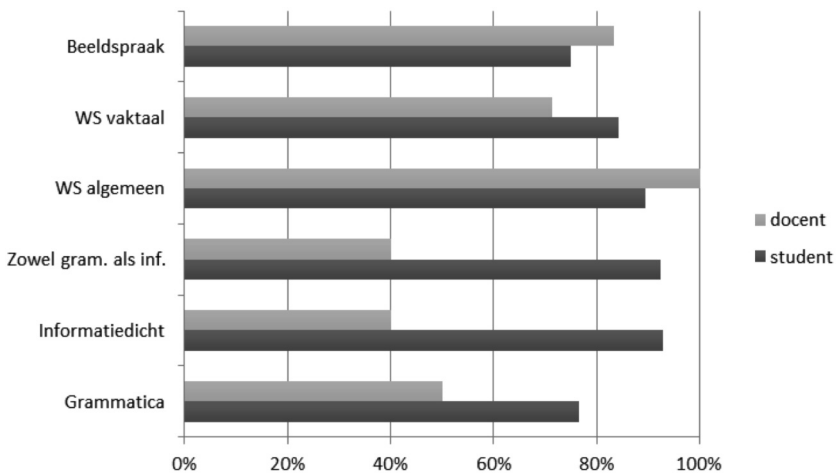
De antwoorden van de docent op vraag 1 zijn vervolgens 'gematcht' met die van de studenten. Oftewel: in hoeverre is wat de docent bedoelde ook wat de student interpreteert? Hiervoor is een score tussen 0 en 3 toegekend, waarbij 0 stond voor 'niet begrepen', 1 voor 'enigszins begrepen', 2 voor 'voldoende begrepen' en 3 voor 'volledig

begrepen'. De antwoorden op vraag 2 zijn gecodeerd in 'moeilijk-niet moeilijk', waarbij het cijfer 8 en hoger stond voor moeilijk en het cijfer 7 en lager voor niet moeilijk. De kwantitatieve data uit vraag 1 en 2 zijn verwerkt in SPSS. Alle uitingen van de beleving van de studenten en docenten zijn geselecteerd, geanalyseerd en gecategoriseerd (met name antwoorden op vraag 3, maar ook op andere momenten in het interview).

3. Enkele uitkomsten: kwantitatieve analyse

In Figuur 1 is te zien dat, bij de meeste categorieën, het percentage studenten dat de uiting niet moeilijk vindt hoger is dan het percentage docenten dat de uiting niet moeilijk vindt. Er zijn twee uitzonderingen: 'beeldspraak' en 'algemene academische woordenschat' (WS algemeen). Bij deze categorieën is het percentage docenten hoger dan het percentage studenten. Ruim 80% van de beeldspraakuitingen wordt door de docent als 'niet moeilijk' geassocieerd, terwijl de studenten voor 75% van deze uitingen aangeven deze 'niet moeilijk' te vinden. Voor algemene academische woordenschat geldt dat de docenten aangeven 100% van de gebruikte uitingen 'niet moeilijk' te vinden, terwijl studenten 90% 'niet moeilijk' vinden.

Voor 'vaktaal', 'grammaticale complexiteit' en 'informatiedichtheid' geldt het omgekeerde. Hier vinden de studenten de uiting minder moeilijk dan de docent de uiting vindt. Dit is gevisualiseerd in Figuur 1.

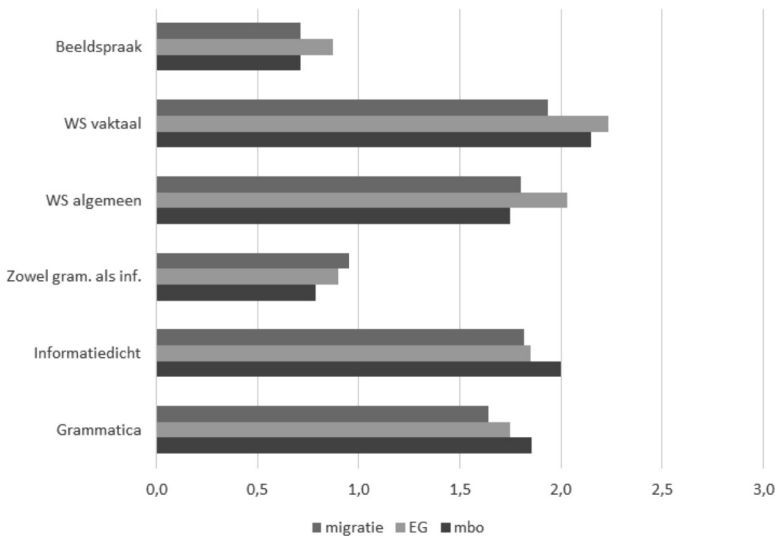


Figuur 1 – Inschatting moeilijkheid.

Uit Figuur 2 kunnen we aflezen dat de geïnterviewde studenten uit elke groep ('migratieachtergrond', 'mbo-achtergrond', 'eerstegeneratiestudent') moeite hebben met het begrijpen van de geselecteerde fragmenten. Bijna alle gemiddelden zijn lager dan 2

(‘voldoende begrip’). De meeste moeite hebben ze met ‘beeldspraak’: op de driepunt-schaal scoren ze allemaal onder de 1. De minste moeite hebben ze met ‘het begrijpen van vaktaal’.

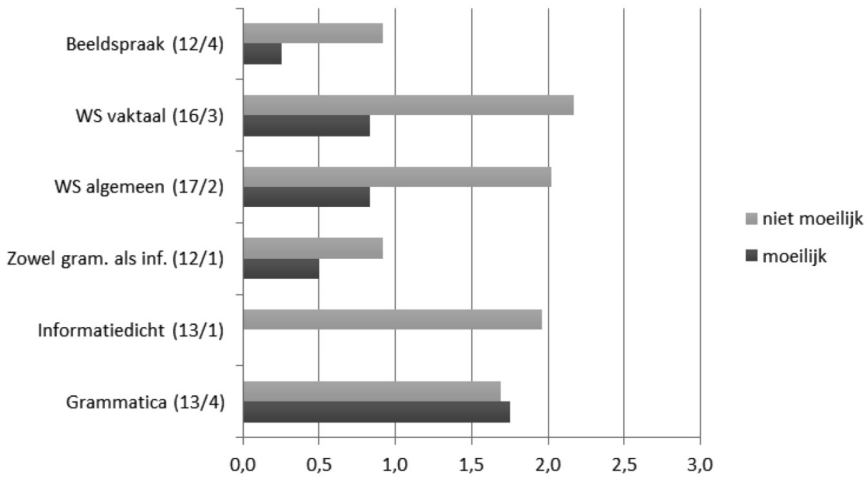
Hoewel de aantallen te klein zijn om harde conclusies te kunnen trekken over verschillen tussen de groepen, kunnen we wel enkele trends waarnemen in de figuur. Mbo-instromers begrijpen ‘hogere informatiedichtheid’ en ‘grammaticale complexiteit’ beter dan de andere groepen. Talige uitingen die zowel grammaticaal complex zijn als hoog in informatiedichtheid worden door mbo-instromers juist het minst goed begrepen. Ook scoren zij op woordbegrip (‘WS vaktaal’, ‘WS algemeen’ en ‘beeldspraak’) lager dan de andere groepen. Op ‘woordbegrip’ scoren eerstegeneratiestudenten juist relatief hoog.



Figuur 2 – Begrip.

In Figuur 3 worden deze twee sets data met elkaar vergeleken. De uitingen die studenten moeilijk vinden, worden ook minder goed begrepen, behalve bij ‘grammaticale complexiteit’. Ook blijkt dat uitingen die door studenten geassocieerd zijn als ‘niet moeilijk’, vaak toch niet voldoende begrepen zijn (< 2). Bij ‘beeldspraak’, bijvoorbeeld, zijn de uitingen die door studenten geassocieerd zijn als ‘niet moeilijk’, op begrip gescoord op bijna 1, wat staat voor ‘enigszins begrepen’.

In Figuur 3 staat achter elke categorie (tussen de haakjes) het aantal fragmenten dat studenten wel of niet moeilijk vonden. Bijvoorbeeld: van de beeldspraakfragmenten vonden de studenten er 12 niet moeilijk en 4 wel moeilijk.



Figuur 3 – Moeilijkheid versus begrip.

4. Enkele uitkomsten: kwalitatieve analyse

Op basis van de geselecteerde uitingen van de beleving van de studenten en de docenten zijn vier factoren gedefinieerd die bijdragen aan het al dan niet begrijpen van taal in de colleges. Elke factor wordt geïllustreerd aan de hand van twee quotes.

1. Aansluiten bij kennis en vaardigheden
 - “Voor haar is het heel makkelijk, want zij doet dit elke dag en zij weet hier heel veel van, maar voor ons is dit allemaal nieuwe informatie” (student).
 - “Echt waar? Dat is toch gewoon normaal Nederlands? Ik weet zeker dat mijn kinderen het kennen, omdat wij het thuis gebruiken” (docent).
2. Vormgeving van het college
 - “Ik moet zeggen dat het echt een heel lang college was en dat ik dus niet alles heel goed heb kunnen volgen” (student).
 - “Het gaat gewoon uit effectjes” (student).
3. Wat studenten zelf (niet) doen
 - “Ik stel heel veel vragen. Soms stoort dat andere kinderen ook” (student).
 - “Als je jezelf voorbereidt, is het simpel” (student).
4. Helder en verstaanbaar
 - “Wat de docent vaak doet en wat makkelijk is om te begrijpen, is intonatie leggen” (student).

- “Ik heb geen idee wat ik hier bedoel. Wie dit begrijpt is gek. Ik begrijp mezelf niet eens. Hoe moeten zij dit begrijpen?” (docent).

5. Enkele conclusies

Op basis van de bovenstaande resultaten kunnen we concluderen dat er een verschil is tussen hoe docenten hun eigen academische taalgebruik qua moeilijkheid inschatten en hoe studenten dat doen. Bovendien kunnen we concluderen dat studenten de uitingen die ze gemakkelijk vinden toch niet altijd goed begrijpen.

Docenten gaan er daarnaast snel vanuit dat de stof bekend is, omdat ze dat verwachten vanuit de vooropleiding of omdat het elders al eens aan bod is gekomen, terwijl dat (lang) niet altijd een realistische verwachting is. Ook benoemen docenten soms dat ze een doel of verband in het college impliciet hebben gelaten en dan zien we bij studenten meer begripsproblemen. Docenten gebruiken onbewust regelmatig beeldspraak die voor studenten lastig te begrijpen is.

Studenten denken soms dat docenten met opzet moeilijke woorden gebruiken. Ook geven sommigen aan dat ze regelmatig de keuze moeten maken tussen ‘aantekeningen maken’, ‘dingen opzoeken’ en ‘het college blijven volgen’. Lange colleges zijn qua concentratie moeilijk te volgen, maar visualisering van de stof door de docent helpt bij het begrijpen van de stof. Studenten vinden het vaak moeilijk om vragen te stellen tijdens colleges. Tot slot geven ze heel eerlijk aan dat een goede voorbereiding helpt bij het begrijpen van het college, maar ook dat ze dat niet altijd doen.

6. Tot slot

Het beschreven onderzoek is exploratief van aard. De aantallen studenten die geïnterviewd zijn, zijn laag en daardoor kunnen er geen generaliserende uitspraken gedaan worden. De verschillen tussen studenten zijn groot en dat geldt ook voor de verschillen tussen de docenten. Toch denken we met dit onderzoek een eerste aanzet gegeven te hebben voor verder onderzoek en – misschien nog wel belangrijker – voor bewustwording van docenten over de taal die zij dagelijks bezigen in hun colleges. Een van de vervolgstappen is dan ook dat er, mede op basis van dit onderzoek, een handreiking opgesteld wordt voor docenten over hoe hun hoorcolleges toegankelijker en taalontwikkelder kunnen worden. Alle docenten die deelnamen, hebben toegezegd geïnteresseerd te zijn in een coachingstraject, omdat ze allen inzagen dat er mooie kansen liggen in hun eigen lessen om te werken aan het vergroten van de taalvaardigheid van hun studenten.

Dit onderzoek is uitgevoerd met subsidie van het Speerpunt ‘Urban Education’ van de HvA. De volledige rapportage van het onderzoek en de docenthandreiking zullen begin 2020 beschikbaar zijn. Voor vragen kan je mailen naar taalbeleid@hva.nl.

Referenties

- Bonne, P. & J. Vrijders (2015). “Ear Openers voor docenten en hun studenten: Instrumenten voor luister- en noteervaardigheid”. In: *Levende Talen Magazine*, 102 (8), p. 10-14.
- Bonne, P., J. Vrijders & J. Casteleyn (2019). ‘Hoorcolleges volgen – meer dan alleen noteren. In: Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs’. In: S.n. *Taalbeleid & taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Tiel: Lannoo, p. 211-216.
- Elffers, L. (2018). ‘Seminar succes met je taal’. Online raadpleegbaar op: <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/etalage/succes-met-je-taal/key-note-louise-elffers.pdf?1539703064348>.
- Kalsbeek, A. van & F. Kuiken (2014). “Academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs: Stand van zaken en blik op de toekomst”. In: *Internationale Neerlandistiek*, 1 (52), p. 221-236.
- Kuiken, F. & A. van Kalsbeek (2012). “De taal van de wetenschap”. Online raadpleegbaar op: https://pure.uva.nl/ws/files/2028369/139864_De_taal_van_de_universiteit_lange_versie_18_5_12.doc.

Ronde 5

Kato Luyckx
Universiteit Gent
Contact: luyckx.kato@hotmail.com

“Ik kan zelf niet academisch schrijven, laat staan daarover feedback geven”. Percepties van studenten op academisch schrijven en peerfeedback

1. Achtergrond

Academisch schrijven staat centraal in het hoger onderwijs (De Wachter & Heeren 2014; Lillis & Scott 2015). Enerzijds is er nood aan een universele, internationaal

begrijpbare taal in onderzoek, waaraan studenten zich moeten conformeren. Anderzijds vormen geschreven teksten het grootste evaluatiemiddel, waardoor het schrijfniveau een invloed heeft op het academisch succes van een student (Lillis & Scott 2015). In een context van een dalende en meer heterogene taalvaardigheid van studenten is de vereiste academische taalvaardigheid echter geen evidentie. Zo vormt het hanteren van een neutrale, wetenschappelijke schrijfstijl een groot struikelblok (Bonset 2010; De Wachter & Heeren 2014).

Aan de Universiteit Gent biedt het Talenbeleid Academisch Nederlands ondersteuning aan verschillende opleidingen om academisch schrijven aan te leren. Het kiest ervoor om begeleidende sessies te organiseren, waarbij enerzijds aan de hand van een algemene introductie tot het academische schrijven en anderzijds via *peerfeedback* wordt ingezet op het aanleren van deze vaardigheden. Wetenschappelijk onderzoek benadrukt immers de gunstige effecten van *peerfeedback* om pragmatische redenen, aangezien die kan leiden tot een grotere hoeveelheid aan feedback in een korte tijd (van der Pol e.a. 2008). Daarnaast kent het *peerfeedback*proces gunstige pedagogische effecten, omdat het het leren bevordert. Onderzoek toont positieve cognitieve en metacognitieve effecten, die voornamelijk het gevolg zijn van het geven van *peerfeedback* (Cho & MacArthur 2011). Tot slot kan *peerfeedback* leiden tot meer motivatie ten aanzien van een opdracht of vak, een verhoogd gevoel van eigenaarschap en meer verantwoordelijkheid, zelfvertrouwen en empathie voor anderen (Geithner & Pollastro 2016).

2. De *peerfeedback*interventies

De interventie krijgt in verschillende opleidingen een andere invulling. Dit onderzoek ging in op de sessies in de eerste bachelor Sociologie en de eerste bachelor Criminologie tijdens het academiejaar 2018-2019. De interventie vertrekt in beide studierichtingen vanuit een verplichte schrijfpdracht, om op deze manier het leerproces relevant te maken voor de studenten zelf. De criminologiestudenten schrijven een wetenschappelijke samenvatting; de sociologiestudenten schrijven een onderzoekspaper.

De eerstejaarsstudenten Criminologie krijgen twee vrijblijvende sessies van anderhalf uur. In de eerste infosessie over academisch schrijven wordt, aan de hand van een leidraad ('de schrijfwijzer'), toegelicht hoe een goede academische tekst eruitziet. Dat gebeurt door goede en minder goede samenvattingen van de studenten zelf te analyseren. Daarna zijn de studenten verplicht om online feedback te geven op elkaars teksten. Elke student wordt willekeurig toegewezen aan het werk van twee andere studenten. De tweede infosessie zoomt in op de feedback die werd gegeven en bespreekt bijkomende suggesties om kwaliteitsvolle *peerfeedback* te geven, gedurende ongeveer 45 minuten. De rest van de tijd komen de studenten samen in nieuwe groepen van minstens drie en geven ze elkaar mondelinge *peerfeedback*.

De studenten Sociologie krijgen de opdracht om een wetenschappelijke tekst te schrijven over één van vijf mogelijke onderwerpen. Er worden in totaal vijf begeleidende sessies van anderhalf uur georganiseerd, waarvan de student er één verplicht moet bijwonen, afhankelijk van het gekozen onderwerp. De studenten krijgen vooraf de opdracht om vier tutorials te bekijken die gebaseerd zijn op de schrijfwijzer en die ingaan op 'de structuur', 'de stijl', 'de inhoud' en 'het refereren' in een academische tekst. Tijdens de verplicht bij te wonen begeleidende sessie wordt de schrijfwijzer nogmaals toegelicht met voorbeelden uit de papers van de studenten zelf. Tot slot worden de studenten onderverdeeld in groepen van twee tot drie, waarin ze *peerfeedback* geven op elkaars academisch taalgebruik, gedurende ongeveer 20 minuten.

3. Het onderzoek

Dit masterproefonderzoek bekeek de percepties van de eerstejaarsstudenten op academisch schrijven en *peerfeedback*, voor en na de interventie. Eventuele verschillen tussen beide studierichtingen werden ook in kaart gebracht. Daarnaast onderzocht deze studie de impact op de *self-efficacy* en de motivatie van de studenten. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. Wat is de invloed van de opleidingsspecifieke interventie op de *self-efficacy* en motivatie ten aanzien van academisch schrijven en *peerfeedback* bij studenten uit de eerste bachelor Criminologie en de eerste bachelor Sociologie?
2. Wat zijn de percepties van studenten uit de eerste bachelor Sociologie en studenten Criminologie over de opleidingsspecifieke interventie?

Er werd een pretest-posttest-onderzoek gevoerd, met daarbij een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve data. Dat gebeurde via een vragenlijst met open en gesloten vragen, met behulp van een Likertschaal.

4. De resultaten

De resultaten wijzen op een positieve invloed van de interventie op de *self-efficacy* in relatie tot academisch schrijven en op het geven van *peerfeedback*. Ondanks deze vooruitgang blijven studenten onzeker over hun capaciteiten om *peerfeedback* te geven, wat gelinkt wordt aan hun gevoel het academisch schrijven nog niet voldoende te beheersen.

Op vlak van motivatie zijn de resultaten niet eenduidig. De motivatie voor academisch schrijven blijft gelijk of daalt licht na deelname aan de interventie. De motivatie wat betreft het geven van *peerfeedback* kent een lichte stijging. Er kunnen op basis van dit onderzoek geen conclusies worden gemaakt over de kwaliteit ervan.

De evolutie van *self-efficacy* en motivatie wordt niet significant beïnvloed door de studierichting. Dat impliceert dat binnen deze studierichtingen voornamelijk de aanwezigheid van een interventie een effect heeft, maar verschillen tussen de interventies niet significant doorwegen.

De interventie wordt door de studenten over het algemeen positief beoordeeld. De studenten vinden de interventie leerrijk en geven eerder hoge scores op de mate waarin ze bijleren over het geven van *peerfeedback* en de verschillende onderdelen van academisch schrijven. Ze geven als voornaamste suggesties om meer sessies te organiseren, om meer nadruk te leggen op het leren academisch schrijven en om meer persoonlijke feedback te krijgen van de docenten.

De resultaten uit dit onderzoek benadrukken de meerwaarde van het organiseren van *peerfeedback*interventies om studenten te begeleiden bij het academisch schrijven, voornamelijk om het competentiegevoel van studenten te verhogen.

Referenties

- Bonset, H. (2010). "Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1". In: *Levende Talen Magazine*, 97 (3), p. 16-20.
- Cho, K. & C. MacArthur (2011). "Learning by reviewing". In: *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), p. 73-84.
- Geithner, C. & A. Pollastro (2016). "Doing peer review and receiving feedback: impact on scientific literacy and writing skills". In: *Advances in Physiology Education*, 40 (1), p. 38-46.
- Lillis, T. & M. Scott (2015). "Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy". In: *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4 (1), p. 5-32.
- Pol, J. van der, B. van den Berg, W. Admiraal & P. Simons (2008). "The nature, reception, and use of online peerfeedback in higher education". In: *Computers and Education*, 51 (4), p. 1804-1817.
- Wachter, L. De & J. Heeren (2014). 'Wetenschappelijk schrijven voor talig zwakkere studenten aan de KU Leuven: de student centraal'. In: J. Evers-Vermeul, H. de Graaff, H. Schaap & G. van Silfhout (2014), *Verzamelde werken van Leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken: een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk*. Utrecht: Universiteit Utrecht, p. 22-25.
- Zundert, M. Van, D. Sluijsmans & J. Van Merriënboer (2010). "Effective peer assessment processes: Research findings and future directions". In: *Learning and Instruction*, 20 (4), p. 270-279.

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

“Ten Years After”. Hernieuwde conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs¹

1. Inleiding

Op de HSN-conferentie van 2008 zijn voor het eerst de conceptuele uitgangspunten van een instellingsbreed taalbeleid in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen gepresenteerd en gepubliceerd (Daems & van der Westen 2008). Deze uitgangspunten vertrokken vanuit een brede opvatting over taal en taalvaardigheid. Destijds werden deze uitgangspunten – in contrastieve vorm – voorgelegd aan het aanwezige publiek (>50 aanwezigen, betrokken bij taalbeleid in het hoger onderwijs). Uit de evaluatie constateerden we dat dit gesprekskader een goed vertrekpunt vormde om met collega's het gesprek aan te gaan over fundamentele keuzes binnen een taalbeleid en om op basis van die keuzes een visie te formuleren. Aanwezigen met een al vastgestelde visie op taalbeleid waardeerden verder vooral dat zij door dit gesprekskader goed zicht kregen op de ontwikkelingsrichting van het taalbeleid van hun instelling.

Nu, *ten years after*², is het tijd voor een herziening: enkele tendensen in de sterk veranderde en veranderende samenleving nopen ertoe om de conceptuele uitgangspunten opnieuw onder de loep te nemen, nu nadrukkelijk ook vanuit een meertalig perspectief en vanuit de sterk veranderende dagelijkse en professionele communicatie.

2. Aanleiding

Maatschappelijke tendensen met consequenties voor taal/talenbeleid³ in het hoger onderwijs en voor de beroepen/beroepscontexten waarvoor studenten opgeleid worden, zijn de wereldwijd toenemende migratie en de komst van het internet en van nieuwe en sociale media. De toenemende migratie leidt (of heeft al geleid) tot diverse en, in (groot)stedelijke omgevingen, superdiverse samenlevingen, waar een meerderheid van de bevolking zijn wortels in migratie heeft. Die diversiteit heeft nu ook het hoger onderwijs bereikt, hoewel er nog geen afspiegeling van de samenleving is (Geldof 2015). De studentenpopulatie van vrijwel alle instellingen voor hoger onderwijs is blijvend internationaler en diverser (en daarmee meertaliger) geworden (van der

Westen 2016), waar dat in 2008 nog beperkt was tot enkele hogescholen en universiteiten in grote steden. Internationalisering, ten slotte, bracht o.a. studentmobiliteit en de komst van Engelstalige opleidingen. Door mobiel internet heeft vrijwel iedereen op elk moment van de dag overal toegang tot het internet. Digitale media hebben communicatiemogelijkheden verruimd en over de grenzen van plaats en tijd getild, en nieuwe mogelijkheden van (taal) leren aangeboord.

3. Veranderingen in taal, taalgebruik en communicatie

Taal, taalgebruik en communicatie veranderen voortdurend. Veranderingen die van belang zijn voor taalbeleid worden hier aangestipt.

1. We communiceren door nieuwe media – ook professioneel – in gemeenschappen/netwerken en in repertoires/genres die voorheen niet bestonden. De omloopsnelheid van teksten op het internet is groot. De meeste zijn een kort leven beschoren en snelheid van publicatie gaat soms voor op zorgvuldigheid. Het beroep op informatiegeletterdheid en informatiemanagement neemt toe, evenals de noodzaak om vaardig en effectief te communiceren in meertalige settings.
2. Door verdergaande informalisering staat het repertoire van academische (of schoolse) taalvaardigheid steeds verder af van het alledaagse taalgebruik (Noorda 2018). Het is een ‘register’ dat alleen nog nut heeft in één segment van het leven: de onderwijsloopbaan en – voor een klein deel van de studenten – de loopbaan als (wetenschappelijk) onderzoeker. Academisch taalgebruik, nog steeds een belangrijk repertoire in het hoger onderwijs, wordt daarom opgevat als een andere of vreemde taal (Blommaert 2016; Blommaert & Van Avermaet 2008; Bonne e.a. 2017). Die afstand is zelfs een *mismatch* te noemen bij het register van bepaalde SES-groepen als we dat vergelijken met het register om kennis te ontsluiten in het hoger onderwijs.
3. De onderwijstaal blijkt voor beduidend meer studenten dan verwacht een tweede of derde taal te zijn. In eerder onderzoek naar de taalachtergrond van studenten (van der Westen 2016) wordt uit eigen beweging bij de vraag ‘welke taal’ zij met vrienden spreken de regionale variant genoemd die zij daarvoor gebruiken. Zij ervaren dat als andere taal.

4. Herijking en herziening nodig

Op basis van de voorgaande tendensen zijn de conceptuele uitgangspunten voor een breed taalbeleid (vanuit een brede opvatting op taal en taalgebruik uit 2008) herijkt en aangevuld. Hierbij is nagegaan of ‘oude’ uitgangspunten nog gelden en welke nieuwe conceptuele uitgangspunten nodig zijn.

De uitgangspunten die hier worden voorgesteld, gelden als overkoepelend voor een instellingsbreed taalbeleid en raken alle opleidingen, ongeacht de onderwijstaal. De opleiding is vervolgens aan zet om – vertrekkend van de set conceptuele uitgangspunten of de op basis hiervan ontwikkelde visie – een opleidings-specifiek ontwerp te maken en te integreren in het curriculum. Sommige opleidingen vergen specifieke taalvereisten. Dat een opleiding voor vo-leraar Nederlands om een andersoortige beheersing van de Nederlandse taal vraagt dan die voor civiel ingenieurs staat buiten kijf. Maar dat beide kunnen vertrekken vanuit dezelfde visie eveneens.

Een instellingsbrede visie op een taalbeleid sluit allereerst aan bij de onderwijsvisie van de instelling en heeft vervolgens een antwoord op de vraag vanuit welke conceptuele uitgangspunten vertrokken wordt op het terrein van:

- a. taal en taalgebruik;
- b. meertaligheid en (super)diversiteit;
- c. taalverwerving en taalontwikkeling;
- d. de breedte of reikwijdte van taalbeleid.

Hoewel universiteiten en hogescholen opleiden voor gelijkwaardige bachelor- en masterdiploma's, zijn er ook verschillen. Deze kunnen leiden tot andere keuzes, maar niet tot andere conceptuele uitgangspunten.

5. Herijking conceptuele uitgangspunten

De keuze om taal en taalgebruik breed op te vatten en uit te gaan van een breed taalbeleid wordt zowel in Nederland als in Vlaanderen breed gedeeld en blijft overtuigend overeind. Wel kunnen we concluderen dat de opvatting over taal en taalgebruik in 2008 nog sterk in het licht stond van een eentalig perspectief. De concepten 'eentaligheid' (Blommaert & Van Avermaet 2008) en 'moedertaalonderwijs' die lange tijd gangbaar waren, hebben hun langste tijd gehad (Cornips 2012; Hendrix & van der Westen 2018), zeker nu de onderwijstaal voor steeds meer studenten een tweede of derde taal is, de academische taal als vreemde taal wordt beschouwd en meertalige communicatie opgeld doet.

Een andere kanttekening betreft de 'breedte' van taalbeleid, die kennelijk voor meerderlei uitleg vatbaar was. Zo merk ik als adviseur 'Taalbeleid' dat taal of taalbeleid soms als 'breed' is bestempeld, maar toch smal opgevat of smal uitgewerkt wordt. We gaan dus proberen om de breedte van 'taal(beleid)' meer te duiden.

6. Toegankelijk, begaanbaar en inclusief hoger onderwijs

Breed taalbeleid zou moeten aansluiten bij en bijdragen aan de taak van het hoger onderwijs om:

- toegankelijk te zijn voor alle studenten met voldoende capaciteiten en leerpotentieel;
- begaanbaar te zijn en geen onterechte formele of informele barrières op te werpen (Elffers 2018);
- alle studenten expliciet voor te bereiden op hun beroepsuitoefening en loopbaan in een (super)diverse samenleving (van der Westen 2015), ook wanneer de docenten- en studentenpopulatie deze superdiversiteit (nog) niet weerspiegelt.

Verder geldt het belang van het monitoren van de uitstroom en van het bijsturen waar en wanneer nodig: blijven er geen groepen achter en stromen studenten op het geëigende niveau op de arbeidsmarkt in?

Toegankelijk hoger onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 2018) vraagt om *evidence-based*, realistische én faire talige toelatingsvereisten (Deygers 2017), stelt realistische en faire (taal)eisen en neemt formele/informele en legitieme/niet-legitieme (taal)barrières (Elffers e.a. 2018) weg. Met de emancipatoire functie van het hoger onderwijs hoog in het vaandel moeten we nadenken hoe taalbeleid daar zijn steentje aan kan bijdragen. Vormgeving van taalbeleid in relatie tot ‘toegankelijkheid’, ‘inclusiviteit’ en ‘de emancipatoire functie’ van hoger onderwijs vraagt om een multidimensionale ontwikkeling waarvan de richting en contouren steeds duidelijker worden, maar waarvan het eindpunt niet bekend is of niet gekend kan worden. Geldof (2015) spreekt in dat verband met recht over de zoektocht die momenteel in het hoger onderwijs overal bezig is (of zou moeten zijn).

7. Taalbeleid vanuit een meertalig perspectief

Taalbeleid kan benaderd worden vanuit een eentalig of meertalig perspectief. De implicaties van zo’n perspectiefkeuze zijn behoorlijk. Een taalbeleid (ook talenbeleid!) vanuit een (meervoudig) eentalig perspectief richt zich op de beheersing van de onderwijstaal, eventueel aangevuld met de beheersing van een of meerdere andere – meestal vreemde – talen naast de onderwijstaal. Hierbij wordt elke taal beschouwd als een afzonderlijke taal.

Anno 2019 hoort het complexe concept ‘meertaligheid’ in een visie op taalbeleid op verschillende niveaus vanuit een meertalig perspectief uitgewerkt te worden. Blommaert & Van Avermaet (2008: 61) meldden het al eerder: “het is tijd om een visie te ontwikkelen op meertaligheid als uitgangspunt voor de taalleeromgeving”. Ook

Geldof (2015) bepleit dat het hoger onderwijs uit moet gaan van superdiversiteit als nieuwe realiteit en dat ‘paradigma’ en ‘meertaligheid’ een essentieel onderdeel van taalbeleid vormen.

7.1 Taalkeuze(n)

Een instellingsbrede visie op taalbeleid omvat alle opleidingen: Nederlandstalige en Engelstalige (van der Westen 2012). Na de commotie rond de verengelsing en de wens om het Nederlands te behouden als wetenschapstaal moeten opleidingen in Nederland de keuze van de onderwijstaal opnieuw verantwoorden. In Vlaanderen gelden duidelijkere wettelijke vereisten.

Academische taalvaardigheid in het hoger onderwijs is per definitie meertalig. Engels fungeert wereldwijd als *lingua franca* en *lingua academica* in handel, wetenschap en technologie. Opleidingen, ook Engelstalige, leiden niet alleen op voor internationale bedrijven/instellingen, maar ook – en soms voornamelijk – voor de nationale/lokale arbeidsmarkt. Een student van een Nederlandstalige opleiding hoort dan ook zowel in het Nederlands als in het Engels academisch geletterd te zijn (Blommaert 2016; Noorda 2018). Een voldoende beheersing van de Nederlandse taal is van belang voor de blijfkans (KNAW 2017).

Naast Nederlands en Engels, kunnen ook andere talen ingezet worden, bijvoorbeeld via CLIL (Content and Language Integrated Learning), “an umbrella term that could encompass a range of situations related to the experience of learning nonlanguage subjects through a foreign language” (Sierens & Van Avermaet 2017).

7.2 Meertalige mengvormen: luistertaal en translanguaging

7.2.1 Luistertaal en translanguaging

Communicatieve omgevingen met diverse taal-, cultuur- en migratieachtergronden zijn de regel (Rampton e.a. 2015) en brengen allerlei talige mengvormen met zich mee. Taaluitingen worden in toenemende mate doorspekt met woorden en zegswijzen uit andere talen/taalvarianten, niet alleen op straat, maar ook – en misschien zelfs vooral – in de professionele context. Meertalige mengvormen zijn kenmerken van communicatie in meertalige samenlevingen. Optimale kennisuitwisseling (*transknowledging*) in meertalige contexten kent op alle niveaus en in alle settings van communicatie mengvormen als ‘receptief meertalig communiceren’, ‘code-meshing’, ‘code-switching’ en ‘translanguaging’. Het zijn geen nieuwe fenomenen. In de jaren 1980 werden deze verschijnselen al onderzocht, maar ze raken ingeburgerd, zowel in de interpersoonlijke als in de academisch/professionele communicatie.

Inzetten van ‘luistertaal’ – ook wel ‘*lingua receptiva*’, ‘*intercomprehension*’, ‘*receptive multilingualism*’, ‘*polyglot dialog*’ en ‘*mutual intelligibility*’ genoemd (ten Tije e.a. 2016) – is een manier van communiceren waarbij de gesprekspartners elk de taal spreken waarin zij zich, gegeven de communicatieve situatie van dat moment, het beste kunnen uitdrukken, en die door de andere gesprekspartner(s) goed te verstaan is. Het doel is een zinvolle en geslaagde communicatie zonder dat de gesprekspartners elkaars taal moeten kunnen spreken of schrijven. Deze vorm kent ook een schriftelijke vorm (‘mailwisseling’, ‘*appen*’, ‘*chatten*’); daarom geef ik de voorkeur aan de term ‘receptief meertalig communiceren’.

‘*Translanguaging*’ is een breed concept, waaronder de (leer)strategie om gebruik te maken van de eigen taal in leren en communiceren. *Translanguaging* verschilt van receptief meertalig communiceren doordat de communicatiepartners elkaars taal niet noodzakelijkerwijs hoeven te verstaan. Voor Nederlands en Vlaams hoger onderwijs is het een relatief nieuw gegeven. *Translanguaging* gaat over communicatie, niet over taal. Het doel is een optimale kennisuitwisseling (*transknowledgeing*) of ‘*co-construction of knowledge*’ binnen meertalige contexten of ‘*co-learning classroom environments*’ (Caruso 2018). Naast kenmerken van communicatie, kent het concept ‘*translanguaging*’ ook een krachtig pedagogische component. García (2009) brengt *translanguaging*-pedagogie als kritisch antwoord op de eentaligheid van het huidige onderwijsbeleid.

Lewis onderscheidt docentgerichte en studentgerichte *translanguaging* (Carsten 2018). Sierens & Van Avermaet (2014) ontwikkelden de term ‘functioneel meertalig leren en lesgeven’ (FML) als nieuwe pedagogisch-didactische benadering die de meertalige repertoires van studenten inzet als didactisch kapitaal voor leren. Zij stellen drie strategieën voor als antwoord op de linguïstische diversiteit:

1. een constructief taalbeleid;
2. inzetten op taalbewustzijn en taalgevoeligheid;
3. het faciliteren van functioneel meertalig leren.

Op dat laatste ga ik nu kort in.

Het is aanbevelenswaardig dat docenten en studenten in professionele leergemeenschappen, begeleid door taalbeleidsmedewerkers, de pedagogische inzet van *translanguaging* onderzoeken.

7.2.2 Functioneel meertalig leren (studentgerichte *translanguaging*)

Een strategie die ook in hoger onderwijs bevorderlijk is gebleken, is studenten toestaan om in het leren gebruik te maken van de taal die zij beter beheersen dan de onderwijstaal (o.a. Carsten 2018). Carsten (2018) noemt als voorwaardelijke factor dat de taal

gekend is als schooltaal of academische taal en onderzocht het gebruik ervan. De strategie wordt in onderlinge communicatie (of docent-student) ingezet voor ‘woorden-schatvergroting’, ‘grammatica’, ‘het bespreken van concepten’, ‘het plannen van opdrachten’ en ‘het maken van aantekeningen’. Vaak gebeurt dat zonder ondersteuning van een facilitator.

Ruimte voor FML in taalbeleid betekent zicht (en grip) krijgen op communicatievormen van studenten die nu buiten beeld blijven. *Translanguaging* kan dan (doel)gerichter en effectiever ingezet worden.

7.2.3 Functioneel meertalig lesgeven (docentgerichte translanguaging)

Docentgerichte *translanguaging* is een geplande en gestructureerde activiteit van de docent (Carsten 2018) ten behoeve van ‘uitleg van concepten’, ‘herformulering van inhoud’, ‘instructie voor taalverwerving (om taalontwikkeling te ondersteunen)’, ‘verwerven van nieuwe kennis’ en ‘facilitering van het onderwijsleerproces’. Doordat de studentengroepen in Nederland en Vlaanderen heterogene taalachtergronden kennen, is docentgerichte *translanguaging* niet (altijd) inzetbaar.

7.3 Doelgerichte verdere meertalige taalontwikkeling: een autonome taalleerder

Een breed taalbeleid (a) geeft de bagage mee voor levenslange taalontwikkeling, (b) streeft, naast instrumentele inzet van het meertalig repertoire, ook de verdere ontwikkeling daarvan na en (c) begeleidt studenten daarbij en geeft hen de regie over deze taalontwikkeling vanuit het concept ‘autonome taalleerder’ (Alladin & van der Westen 2009).

8. Visie op taalverwerving en taalontwikkeling

Een volgende vraag betreft de visie op taalverwerving en taalontwikkeling. Extra e.a. (2009) hanteren het motto: “Language acquisition does not take place in a vacuum, but it develops in context”. Daarom gaat taalbeleid uit van de ontwikkeling van taalcompetenties binnen beroeps- en studiecontexten en ondersteunt taalbeleid het taalontwikkelingsproces daarbinnen.

Recente taalverwervingstheorieën bevestigen het belang van informeel leren binnen realistische contexten en van interactie voor het verwerven én verwerken van een rijke en veelzijdige ‘input’ (a) waar studenten veelvuldig mee in aanraking komen (*‘exposure’*) en (b) die zij actief verwerken via mondelinge interactie, schriftelijke interactie en (samenwerkend) schrijven.

Een effectieve *international classroom*, tot slot, ontstaat niet vanzelf maar vraagt om “het scheppen van voorwaarden [...] door gericht te investeren in integratie van buitenlandse studenten en contacten met Nederlandse studenten, in interculturele vaardigheden voor zowel studenten als docenten, en in didactische vaardigheden voor docenten” (KNAW 2017).

9. Het doel en de reikwijdte van taalbeleid

Een visie expliciteert de reikwijdte van het overkoepelende taalbeleidskader en van de ruimte van opleidingen voor een opleidingsspecifieke invulling. Overeind blijft dat taalbeleid alle niveaus van het hoger onderwijs omvat:

- doorlopende (taal)leerlijn en aansluiting;
- toeleiding, instroom en toelating;
- curriculum (o.a. geïntegreerde taalleerlijnen);
- doorstroom (monitoren op stagnatie, uitval);
- wegnemen onterechte barrières en eventueel bijstellen van (taal)eisen of taalleerlijnen;
- uitstroom naar de arbeidsmarkt of vervolgstudie.

Een breed taalbeleid zou moeten expliciteren wat gedaan wordt t.a.v.:

- a. het onlosmakelijke verband tussen ‘taalvaardigheid’ en ‘achtergrondkennis’ (inhoudelijk/referentieel; (meta)linguïstische en (inter)culturele kennis);
- b. de ontwikkeling van internationale, interculturele en meertalige (taal)competenties;
- c. de ontwikkeling van een actieve en zelfstandige taal(leer)houding van studenten voor een leven lang taal leren.

Dat hangt samen met de keuze of taalbeleid zich richt op studiesucces – overdracht van leerstof, behalen van studiepunten en diploma (instrumenteel taalbeleid) – dan wel verder reikt dan de ‘eindstreep’ (van der Westen 2013) en taalontwikkeling als eigen doel kent: “het vermogen om je eigen taalvaardigheid zelfstandig (verder) te ontwikkelen binnen de beroepscontext of om in korte tijd een andere taal te leren” (Alladin & van der Westen 2014). Bij instrumenteel taalbeleid past ‘taalgericht vakonderwijs’ (TVO) dat de overdracht en het eigen maken van vakonderwijs faciliteert en werkt aan taalcompetenties voor opleiding en beroep (en daarmee bijdraagt aan studiesucces binnen de kaders en doelen van het onderwijs). Bij de tweede past daarenboven de taalleerbagage en ‘taalontwikkeld leren & lesgeven’ (TOL).

Gemaakte keuzes hebben consequenties voor taalnormen en de rol van achtergrondkennis.

10. Taalnormen

Een heikel punt blijft de taalnormen. Taalbeleid vanuit een (meervoudig) eentalig perspectief (Blommaert & Van Avermaet 2008) richt zich op de onderwijstaal en hecht belang aan een sterke oriëntatie op correctheid. In zo'n taalbeleid wordt vastgelegd welke taal (of talen) in welke mate (ERK- of referentieniveaus) beheerst moet(en) worden. Taalondersteuning stoelt vaak op 'traditioneel taalonderwijs': 'het aanleren van algemene, linguïstische bekwaamheden' (Blommaert & Van Avermaet 2008), 'het inzetten van generieke taaltoetsen' en 'het hanteren van algemene taalnormen'. Taalonderwijs/taalondersteuning kent vaak een eigen inhoud (en beperkte contextgebondenheid), is soms gerelateerd aan een opleiding of een beroep, maar is er niet ingebed. Taalleren wordt opgevat als een lineair leerproces, waarin taalniveaus zijn te onderscheiden (Hulstijn 2007).

Vanuit een meertalig perspectief spreekt men over een geheel van meertalige repertoires, waarbij niet elke taal of taalvariëteit *full proficient* beheerst wordt of moet worden (Van Avermaet 2015). Normen, eisen of beoordelingscriteria moeten dan passend, fair en realistisch zijn. Passend bij de (fase van de) studie en de context van een beginnende beroepsbeoefenaar. Realistisch, opdat de normen haalbaar zouden zijn, ook voor een toelaatbare, meertalige student die nog maar kort in het land is. Deygers (2017) gebruikt in zijn onderzoek naar talige toelatingstoetsen de term '*fairness*'.

11. De rol van (culturele of cultureel bepaalde) achtergrondkennis

De voorwaardelijke rol van kennis vraagt erom kennis beschikbaar te stellen of studenten bij te staan in het zoeken (en beoordelen) van bronnen – inhoudelijk/referentieel, (meta)linguïstisch en (multi)cultureel (van der Westen 2007). 'Cultuur' is hier niet bedoeld als 'statisch nationaal verschijnsel' en het is ook niet de bedoeling om 'culturele regels en conventies' te leren. Cultuur is een dynamisch fenomeen en individuen maken deel uit van verschillende sociale systemen, met elk eigen kenmerken. Kennis van de eigen sociale en culturele identiteit(sontwikkeling), een *open mind* en open vragen stellen, is nodig om elkaar te begrijpen en samen te werken: leren in en van diversiteit/meertaligheid in plaats van leren over diversiteit/meertaligheid.

Het lezen van meerdere teksten over hetzelfde onderwerp faciliteert de verwerving van achtergrondkennis, diepe kennis van woorden en de gedeelde concepten die nodig zijn voor tekstbegrip en om elkaar te begrijpen en te verstaan (Marzano 2004). Ik voeg daar graag de mogelijkheden van *virtual reality* (ervaren), simulatie (ervaren en oefenen) en film en beeld aan toe (kijken en luisteren via visualisering van informatie). Culturele kennis opdoen en nadenken over de eigen identiteit kan goed via (non)fic-tielezen. Ook in het hoger onderwijs.

12. Taalvaardigheidsnormen

Normen aan de taalvaardigheid mogen een succesvol taalverwervingsproces tijdens de opleiding niet in de weg staan. Nadruk op vormelijke taaleisen doet dat wel. De aandacht (van docenten én studenten) is dan gericht op vormaspecten. Uit de praktijk en (beperkt) onderzoek is duidelijk dat aandacht voor ‘taalfouten verbeteren’ het ‘met volle kracht vooruit de benodigde taal verwerven’ in de weg staat en het leerprocesodeloos vertraagt. Betere en snellere resultaten worden bereikt door de aandacht te richten op woordenschatverwerving (incl. collocaties, *chunks*, routines) binnen contexten. En door de aandacht te richten op de hogere-orde-taalvaardigheden (denkvaardigheden als ‘structureren’ of ‘helder en effectief formuleren’) binnen contexten.

Is aandacht voor vormaspecten in een brede opvatting van taal vanuit een meertalig perspectief dan uit den boze? Zeker niet. Maar vormelijke aspecten zijn een sluitstuk. Pas wanneer de tekst helder en effectief verwoord is, kunnen vormelijke aspecten geofend worden. Onder voorwaarde dat die passen bij de taaldoelen van de student (vastgesteld via formatieve evaluatie en geprioriteerd op grond van belang voor opleiding/beroep en fase van taalontwikkeling). Vormaspecten moeten leerbaar en onderwijsbaar zijn, en niet op ‘(moeder)taalgevoel’ stoelen, zoals ‘lidwoordgebruik’, ‘woordgeslacht’ en ‘de bijbehorende flexies in het Nederlands’ (van der Westen 2017). Vormoefeningen moeten voldoen aan de criteria ‘*just in time*’ en ‘maatwerk’, waarbij de complexiteit en contextrijkheid behouden blijft (van der Westen 2019). Alleen wanneer aan deze voorwaarden voldaan is, kunnen vormoefeningen zinvol zijn. En kans op transfer hebben. Die transfer was er bij (sommige) NT2-studenten die in eigen teksten de plaats van het werkwoord in de hoofd- en bijzin verbeterden aan de hand van enkele regels en bijbehorende voorbeeldzinnen die de complexiteit van zinsstructuur en woordgebruik van het hoger onderwijs representeren. Niet bij allemaal. In ‘spreken’ bleef deze transfer nog lang achter of achterwege. We weten van (gevorderde) taalverwervingsprocessen dat ze grillig en divers verlopen, en dat er soms blijvende stagnatie optreedt. Maar we weten nog te weinig om reële en faire vormelijke eisen te stellen. Geldt dat ook voor moedertaalsprekers? D/t-fouten komen immers op alle niveaus voor.

Bij een brede visie op taal(vaardigheid) past beoordeling en toetsing van taalgebruik/taalgedrag binnen de communicatieve situatie of context, waarbij niet de taalcorrectheid, maar het bereiken van het communicatieve doel centraal staat. Taalbeleid vanuit een meertalig perspectief beoogt eveneens hoge taalkwaliteit in voor onderwijs/beroep relevante repertoires (Hendrix & van der Westen 2018). Leren vaardig zijn in (academisch/professioneel) communiceren, impliceert expliciete aandacht voor de hierin relevante interculturele, strategische, ethische en morele communicatieve kwesties. Voor het vaststellen van taaltaken en -normen is samenwerking met het werkveld noodzakelijk (van der Westen 2019).

13. Gesprekskader ‘Visie op taalbeleid’

Het gesprekskader dat tijdens de presentatie uitgereikt wordt, is ontworpen om als team met elkaar in gesprek te gaan om initieel een visie op taalbeleid te ontwikkelen of om een bestaande visie te herijken en, waar nodig, bij te stellen. Individuele docenten kunnen het gebruiken om de eigen keuzes en opvattingen te overdenken.

Belangrijk in het collegiale professionele gesprek is de stap van de *belief-modus* naar de *design-modus*. *Teacher beliefs* – aannames die gebaseerd zijn op attitudes en ideologische standpunten over bijvoorbeeld ‘taalcorrectheid’, ‘taaleigendom’, ‘onrealistische verwachtingen over de taalvaardigheid van studenten’ (Prada & Turnbull 2018) en ‘het statusverschil van talen’ – kunnen dan kritisch bezien en besproken worden, om zo te komen tot gedeelde kennis(ontwikkeling). Vergeet niet dat we als leraar Nederlands in een (voornamelijk) monoculturele en eentalige *setting* opgeleid zijn voor moedertaal-onderwijs. We moeten af van ‘eentaligheid-als-standaardmodel’ en studenten zien als ‘*language users with multicompetence*’ (Prada & Turnbull 2018). Negatieve connotaties als ‘taalachterstand’, ‘remediëren’, ‘bijspijkeren’ en het model van ‘*native speaker*’ als doel van succesvolle communicatieve competentie moet overdacht en heroverwogen.

14. Tot slot

Deze hernieuwde set conceptuele uitgangspunten dient, in combinatie met het gesprekskader, als leidraad voor fundamentele keuzes voor een nieuw taalbeleid of om bestaand taalbeleid te toetsen en, waar nodig, bij te stellen. Een instellingsvisie is richtinggevend voor opleidingsspecifiek taalbeleid. In elke fase – ‘ontwerp’, ‘inbedding’, ‘uitvoering’ en ‘effectmeting’ – kan teruggegrepen worden op gemaakte keuzes die niet heilig zijn, en herzien, aangevuld of bijgesteld kunnen worden.

De visie is bij voorkeur een levend document dat gedragen wordt door het management, de docenten en de studenten. Naleving ervan kan het best gerealiseerd worden (a) door te leren van en met elkaar (‘professionele leergemeenschap’, ‘collegiaal gesprek’, ‘bijwonen en bespreken van elkaars lessen’, ‘open gesprekken met studenten’), (b) wanneer sprake is van ondersteuning op het vlak van ruimte en middelen (o.a. ‘professionele ruimte’ en ‘positief leerklimaat’), (c) door een positieve inzet/taakopvatting van alle partijen (management, taalbeleidsmedewerkers, docenten, studenten) en (d) door een stevige verankering in het curriculum en de organisatie. Want we wisten het in 2007 al: “een duurzaam taalbeleid rust op drie pijlers: (1) ondersteuning vanuit het management, (2) draagvlak bij docenten én studenten, en (3) een verankering in curriculum en organisatie” (van der Westen 2007).

Referenties

- Alladin, E. & W. van der Westen (2009). “Taalontwikkeland lesgeven in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 164-168.
- Blommaert, J. (2016). “Ons onderwijs: de scheve torens van Pisa en Babel”. Online raadpleegbaar op: <https://jmeblommaert.wordpress.com/2016/12/12/ons-onderwijs-de-scheve-torens-van-pisa-en-babel/>.
- Blommaert, J. (2018). “Sociolinguïstiek voor leerkrachten”. Online raadpleegbaar op: <https://jmeblommaert.wordpress.com/2018/09/11/sociolinguïstiek-voor-leerkrachten/>.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2013). “Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid”. Online raadpleegbaar op: <https://jmeblommaert.wordpress.com/2013/01/13/wiens-nederlands-over-taalnaïviteit-in-het-beleid-jan-blommaert-en-piet-van-avermaet/>.
- Bonne, P., J. Vrijders & J. Casteleyn (2017). “Leren luisteren naar hoorcolleges”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 135-139.
- Carstens, A. (2019). ‘Is translanguaging een duurzame strategie voor het hoger onderwijs in Zuid-Afrika?’. In: C. Jansen (red.) (2019). *VIOT 2018: Duurzame taalbeheersing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, z.p.
- Caruso, E. (2018). “Translanguaging in higher education: Using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process”. In: *Language in Higher Education*, 8 (1), p. 65-90.
- Cornips L. (2012). *Eigen en vreemd. Meertaligheid in Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Daems, F. & W. van der Westen (2008). “Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- Deygers, B. (2017). *Assessing high-stakes assumptions. A longitudinal mixed-methods study of university entrance language tests, and of the policy that relies on them*. Leuven: KU Leuven: Centre for Language and Education. [Proefschrift].
- Elffers, L. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*. Amsterdam: HvA, Lectoraat Beroepsonderwijs.
- Extra, G., M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) (2009). *Language Testing, migration and*

- citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes*. London/New York: Continuum.
- García, O. (2009). 'Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century'. In: A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, p. 128-145.
- Geldof, D. (2015). "Nood aan een nieuwe democratiseringsgolf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs". In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 4, p. 67-77.
- Hendrix, T. & W. van der Westen (2018). 'Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu. In opdracht van het Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen'. Utrecht: Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen.
- Hulstijn, J. (2007). "The shaky ground beneath the CEFR: quantitative and qualitative dimensions of language proficiency". In: *Modern language journal*, 91 (4), p. 663-667.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). 'De staat van het hoger onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2018/04/11/deelrapport-de-staat-van-het-hoger-onderwijs>.
- KNAW (2017). *Nederlands en/of Engels, Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: KNAW.
- Kuiken, F. (2018). "Geef studenten middelen om de kloof te dichten. Diversiteit en academische taalvaardigheid". In: *Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 25 (3), p. 13-15.
- Mazak, C. & K. Carrol (eds.) (2017). *Translanguaging in Higher Education. Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Noorda, S. (2018). "Eindelijk. Hoofdredeactioneel". In: *Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 25 (3), p. 4-5.
- Pauw, B. De & P. Van de Craen (2018). "Duurzaam meertalig hoger onderwijs voor de office-expert van morgen". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 64-67.
- Penris, W. & M. Verspoor (2017). 'Future Research Directions for Applied Linguistics'. In: S. Pfenniger & J. Navracsis (eds.). *Second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, p. 215-242.
- Prada, J. & B. Turnbull (2018). "The role of translanguaging in the multilingual turn: Driving philosophical and conceptual renewal in language education". In: *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5 (2), p. 8-23.

- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). 'Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Rampton, B., J. Blommaert, K. Arnaut & M. Spotti (2015). "Superdiversity and sociolinguistics". In: *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 152.
- Sierens, S. & P. Van Avermaet (2014). 'Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning'. In: D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (eds.). *Managing diversity in education : languages, policies, pedagogies*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 204-222.
- Sierens S. & P. Van Avermaet (2017). 'Bilingual Education in Migrant Languages in Western Europe'. In: O. García, A. Lin & S. May (eds.). *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer.
- Thije, J. ten, C. Gooskens, F. Daems, L. Cornips & M. Smits (2016). 'Lingua receptiva: Position paper on the European Commission's Skills Agenda'. [Project Report].
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Westen, W. van der (2012). "Engels als voertaal in het hoger onderwijs: één taalbeleid". Lezing uitgesproken op de Conferentie *Meertalig in de loopbaan: geen luxe, maar noodzaak*. CINOP: 24 mei 2012.
- Westen, W. van der (2013). "Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkeland lesgeven: identiek of verschillend?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 166-171.
- Westen, W. van der (2015). "Vier op een rij: triggeren, motiveren, leren en resulteren. De autonome taalleerder in het hoger onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 252-259.
- Westen, W. van der (2016). "De cijfers, de gezichten en de onneembare taal(beleids)barrieres. Taaldiversiteit in het hoger onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 99-106.
- Westen, W. van der (2017). "Wat te doen met lidwoordfouten?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 196-203.
- Westen, W. van der (2019). "Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijfleerlijn geïntegreerd in een professionele bacheloropleiding". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. [te verschijnen].

Westen, W. van der & E. Alladin (2014). “Taalontwikkelen leren: de lerende student”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 93-98.

Noten

- ¹ Deze bijdrage is een sterk ingekorte versie. Deze biedt, samen met de uitgebreide én het bijbehorende gesprekskader, kader en richting voor de belangrijkste keuzes voor een heldere en gedeelde visie op taalbeleid.
- ² De naam in de titel is ontleend aan een Britse bluesrockband en is ook gebruikt voor een lezing, uitgesproken tijdens een Vlaams/Nederlands/Zuid-Afrikaans uitwisselingsproject (HoWest, Odisee, HvA, Cape Peninsula University of Technology, Universiteit van Wes-Kaapland): “Ten years after. Conceptual principles of a language-in-education policy in Higher Education” (van der Westen 2018).
- ³ Waar ik de term taalbeleid gebruik kan ook talenbeleid gelezen worden. Ik geef zelf de voorkeur aan de term taalbeleid omdat dat beter aansluit bij het concept ‘volledig meertalig taalrepertoire’. Talenbeleid heeft, voor mij althans, een relatie met meervoudige eentaligheid.

Ronde 7

Marjolijn Verspoor
Rijksuniversiteit Groningen
Contact: m.h.verspoor@rug.nl

(Academische) taalvaardigheidsontwikkeling: een proces van lange adem

1. Inleiding

Aan de hand van een langdurige studie waarin de schrijfvaardigheid van een tweedetaalleerder in het hoger onderwijs – eerst aan een lerarenopleiding, daarna aan de universiteit – in detail werd gevolgd, laat ik zien hoe hobbelig en grillig de voortgang eigenlijk is alvorens een academisch schrijfvaardigheidsniveau kan worden bereikt. Vanuit een dynamisch perspectief is inzicht verkregen in het taalkundige ontwikkelingsproces van zijn academisch schrijven.

De inzichten in deze studie over de ontwikkeling van academische schrijfvaardigheid zullen waarschijnlijk ook van toepassing zijn op Nederlands of Engels als eerste taal en geven aanleiding om de consequenties ervan voor het hoger onderwijs te bespreken.

2. Het onderzoek naar (academische) schrijfvaardigheidsontwikkeling

Traditiegetrouw kijken we naar leerresultaten door afzonderlijke resultaten te onderzoeken. Een nieuwe en toekomstgerichte benadering is om het daadwerkelijke ontwikkelingsproces onder de loep te nemen. Stel je een gevorderde, 17-jarige student Engels (als tweede taal) voor die net het voortgezet onderwijs in Nederland heeft afgerond en docent Engels wil worden. Eerst voltooit hij een lerarenopleiding en later, op 30-jarige leeftijd, behaalt hij een universitaire mastergraad in Nederland. Aan het eind van het voortgezet onderwijs is hij al vrij vergevorderd in de Engelse taal (naar schatting heeft hij dan een laag B2-niveau) en als hij zijn masterscriptie heeft afgerond, kan hij een Engelstalige wetenschappelijke onderzoekspaper schrijven in het juiste academische register (en beheerst hij naar schatting een C2-niveau). In de loop van dertien jaar (met een onderbreking van vijf jaar) schrijft hij veel teksten. Hiervan zijn er 49 geselecteerd om in detail te worden bestudeerd. De analyses van deze teksten maken duidelijk dat zijn (academische) schrijfvaardigheidsontwikkeling een lang, complex en dynamisch proces vertoont, waarbij verschillende subcomponenten van de taal zich in wisselwerking met elkaar ontwikkelen. Tijdens de lerarenopleiding ontwikkelt zijn taalvaardigheid zich substantieel anders dan tijdens zijn universitaire opleiding, waar een meer academisch register wordt verwacht. Naarmate de taal zich ontwikkelt, ontstaan er langere '*noun phrases*' (nominalisering en naamwoordzinnen) en verschijnen er meer academische woorden, zoals blijkt uit een langere gemiddelde woordlengte. Het taalsysteem wordt nauwkeuriger naarmate het verwervingsproces van de taal vordert. Op een bepaald moment is dat zelfs vrij abrupt, maar dat neemt niet weg dat aan het eind van de studieloopbaan de teksten nog steeds enige fouten bevatten.

3. Besluit

Deze studie geeft inzicht in het lange, complexe proces van (academische) taalvaardigheidsontwikkeling en de uitkomsten ervan zijn waarschijnlijk ook van toepassing voor Nederlands als eerste taal. En mogelijk ook voor Nederlands als tweede taal. Het onderzoek laat duidelijk zien dat er sprongen voorwaarts worden gemaakt en dat er in een vroeg stadium een sterke wisselwerking tussen subsystemen kan ontstaan. Tot slot: er is grote vooruitgang geboekt toen de lees- en schrijftaken complexer werden.

4. Vraag om te bespreken tijdens de bijeenkomst

Tijdens mijn sessie op de HSN-conferentie licht ik eerst het onderzoek en de uitkomsten toe. Vervolgens relateren we de inzichten uit dit onderzoek, in samenspraak, aan de eigen hoger onderwijspraktijk: welke conclusies kunnen we trekken over het proces van gevorderde (academische) taalvaardigheidsontwikkeling? En wat leren we hieruit voor taalbeleid, taalonderwijs en taalondersteunende of taalbegeleidende activiteiten in het hoger onderwijs?

Referenties

Penris, W. & M. Verspoor (2017). 'Academic writing development: a complex, dynamic process'. In: S. Pfenniger & J. Navracsics (eds.). *Future Research Directions for Applied Linguistics*. Bristol/Tonawanda, NY/North York/Ontario: Multilingual Matters Ltd, p. 215-242.

Verspoor, M., W. Lowie, H. Chan & L. Vahtrick (2017). "Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages". In: *Recherches en didactique des langues et des culture. Les cahiers de l'Acedle*, 14 (1), p. 1-27.

Ronde 8

Wim Jagtenberg
Hogeschool Inholland, Rotterdam
Contact: wim.jagtenberg@inholland.nl

Hoe implementeer ik een leerlijn 'schriftelijke taalvaardigheid' in het hoger onderwijs?

1. Aanleiding

Studenten van de opleiding Media & Entertainment Management (MEM) van Hogeschool Inholland Rotterdam beschikken bij aanvang van de opleiding met betrekking tot schriftelijke taalvaardigheid Nederlands niet altijd over het gewenste startniveau. Ook met het schrijven van het onderzoeks- en adviesrapport (scriptie) hebben zij moeite. Op dit moment ontbreekt het in het programma van de opleiding MEM aan een gericht en uitgewerkt taalvaardigheidsprogramma. Bij veel opleidingen

in het hoger onderwijs is dit een bekend probleem en is het dus wenselijk om te kijken hoe een leerlijn ‘schriftelijke taalvaardigheid’ in het programma kan worden opgenomen. Bij de opleiding MEM van Hogeschool Inholland Rotterdam is daarom onderzoek gedaan naar de vraag aan welke ontwerpeisen een dergelijke leerlijn zou moeten voldoen om studenten te laten toewerken naar het hbo-eindniveau voor schriftelijke taalvaardigheid Nederlands (Jagtenberg 2019).

2. Onderzoek

Het theoretisch kader van dit onderzoek heeft geleid tot het omschrijven van een tiental concrete leerdoelen met betrekking tot schriftelijke taalvaardigheid, eindniveau hbo. Het theoretisch kader van dit onderzoek geeft ook aan dat het zorgvuldig en evenwichtig uitwerken van de elementen van het zogenoemde curriculaire spinnenweb van Thijs & van den Akker (2009) ervoor zorgt dat een leerlijn ‘schriftelijke taalvaardigheid’ didactisch voldoet aan de noodzakelijke kwaliteitseisen: ‘relevantie’, ‘consistentie’, ‘bruikbaarheid’ en ‘effectiviteit’. Het formuleren van een taalbeleid, dat centraal staat in dit model, is hierbij een voorwaarde.

Desk research leert dat in het huidige programma van de opleiding MEM bij de meeste verslagen alleen de technische taalvaardigheid (correcte spelling, grammatica, stijl en interpunctie) als vormvereiste op startniveau wordt meegenomen. De opleiding hanteert als borging van dat gewenste startniveau in het eerste leerjaar een taaltoets waar alle eerstejaarsstudenten voor moeten slagen. Alleen bij een onderzoeksmodule in jaar 1 en bij een pilotmodule ‘academische vaardigheden’ in jaar 3 wordt expliciet aandacht besteed aan schriftelijke taalvaardigheid op eindniveau hbo. Voor deze laatste module geldt dat er geen garantie is dat elke MEM-student deze module doorloopt, omdat studenten die gebruikmaken van een uitwisselingsprogramma in het derde leerjaar deze module niet volgen.

Op basis van het analyseren van beoordelingen van afstudeerwerkstukken, enquêtes en focusgroepgesprekken geven studenten en examinatoren aan dat er in het programma van de opleiding MEM sprake zou moeten zijn van doorlopende begeleiding, (meta)feedback en ondersteuning op het gebied van schriftelijke taalvaardigheid. Docenten moeten ook zelf het goede voorbeeld geven. Studenten en examinatoren geven van beide kanten aan dat er in het programma, met betrekking tot bijna alle topics, meer begeleiding zou moeten zijn om van het startniveau van schriftelijke taalvaardigheid te komen tot het gewenste eindniveau van schriftelijke taalvaardigheid voor hbo. *Good practices* bij andere hogescholen bevestigen dat eerstejaarsstudenten niet altijd voldoen aan het gewenste startniveau van schriftelijke taalvaardigheid en dat studenten in het algemeen moeite hebben met academisch schrijven. Opleidingen voor hoger onderwijs zijn zoekende naar de juiste ondersteuning om studenten hierin te begeleiden. De besproken voorbeelden richten zich, als het gaat om taalvaardig-

heidsondersteuning, hoofdzakelijk op deelvaardigheden of op een specifieke didactische invulling van de ondersteuning. Taalontwikkelen lesgeven is een voorbeeld van een complete didactische aanpak ter ondersteuning van academische taalvaardigheid, waarbij genoemde voorbeelden ingepast kunnen worden (Alladin & van der Westen 2009; Hajer & Meestringa 2015).

3. Ontwerpeisen

Op basis van dit onderzoek zijn algemene uitgangspunten geformuleerd voor een leerlijn 'schriftelijke taalvaardigheid hbo'. Deze uitgangspunten zijn in evaluaties door collega's en door studenten onderschreven en hebben geleid tot het formuleren van een totaal van zestien concrete ontwerpeisen voor een leerlijn 'schriftelijke taalvaardigheid' van de opleiding MEM van Hogeschool Inholland. Met het op tafel hebben van deze ontwerpeisen is duidelijk wat de inhoud zou moeten zijn van een beoogde leerlijn 'schriftelijke taalvaardigheid'. Het volgende dilemma is echter de vraag op welke wijze deze leerlijn geïmplementeerd zou kunnen worden.

Bij de onderwijsontwikkeling van de opleiding MEM naar de opleiding *Creative Business* van Hogeschool Inholland is voor die implementatie gebruikgemaakt van het model dat De Caluwé & Vermaak (2014) hebben ontwikkeld en van het kleurendrukdenken dat zij daarbij toepassen. Daarnaast is gebruikgemaakt van het leerlandschapsmodel van Ruijters & Simons (2006).

4. Het kleurendrukdenken van De Caluwé & Vermaak

Het kleurendrukdenken van De Caluwé & Vermaak (2014) gaat uit van de gedachte dat elke organisatie zijn eigen karakter (kleur) heeft en dat er, in het geval van een geplande verandering, sprake moet zijn van een strategie (druk) die moet passen bij de aard van de organisatie of die in ieder geval leidt tot de gewenste verandering. Ze onderscheiden de volgende vijf kleurendrukken met tussen haakjes de betreffende kernbegrippen die daarbij passen (Vermaak 2008):

1. geeldruk (macht);
2. blauwdruk (ratio);
3. rooddruk (motivatie);
4. groendruk (leren);
5. witdruk (energie).

Het kleurendrukdenken van De Caluwé & Vermaak ondersteunt bij het stellen van de diagnose en bij het bepalen van de gewenste veranderstrategie, waarvoor zij ook een model voor geplande verandering hebben opgesteld. In dat model wordt op systema-

tische wijze aangegeven welke bestanddelen in een veranderproces aan de orde zijn om de vier fasen ‘diagnose’, ‘veranderstrategie’, ‘interventieplan’ en ‘interventies’ te doorlopen. In het proces staan de volgende zeven vragen centraal:

1. Waar speelt dit?
2. Wat moet veranderen?
3. Wie gaan dit voor elkaar brengen?
4. Wat is de angel of de kiem?
5. Kan er meer van hetzelfde?
6. Wat beweegt mensen hier?
7. Kan het eigenlijk wel? Is het realistisch?

Met de antwoorden op deze zeven vragen kan de veranderstrategie worden bepaald en kan ook worden bepaald welke interventies nodig zijn om de gewenste leerlijn ‘schriftelijke taalvaardigheid’ te realiseren.

5. Het leerlandschapsmodel van Ruijters & Simons

Ruijters & Simons (2006) hebben het model van het leerlandschap van organisaties ontwikkeld om in kaart te brengen hoe het leerproces in een organisatie is georganiseerd. Door helder te maken wat de functie achter een leervraag is, wordt het mogelijk om leertrajecten gericht in te steken (Ruijters & Simons 2006). Een dergelijk uitgewerkt leerlandschap laat zien welke structuren op dit gebied aan de orde zijn en wat eventueel moet gebeuren om een leerproces in gang te zetten.

Het model van het leerlandschap is gebouwd rond ‘leeroriëntaties’. Dat zijn typeringen van leerpraktijken. Een leerlandschap heeft een aantal verschillende topografische elementen, leereilanden genaamd. Elk topografisch element vertegenwoordigt een groep leeroriëntaties die bij elkaar horen. Een leerlandschap helpt om de leervraag aan te scherpen om van daaruit gericht het leren te organiseren. Het bepalen van de oriëntatie in het leren legt de basis voor het uitzetten van de leerinterventies (bijvoorbeeld: het opzetten van een leerlijn ‘schriftelijke taalvaardigheid’) zowel wanneer het gaat om individuele ontwikkeling als om de ontwikkeling in/van een organisatie (Ruijters & Simons 2006).

6. Presentatie HSN-conferentie

Tijdens de presentatie worden het uitgevoerde onderzoek en de genoemde modellen uitvoerig toegelicht.

Referenties

- Alladin, E. & W. van der Westen (2009). “Taalontwikkelen in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 164-168.
- Caluwé, L. de & H. Vermaak (2014). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Vakmedianet.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2015). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Jagtenberg, W. (2017). ‘Veranderplan Effectief Innoveren’. [Opdracht Master Leren & Innoveren]. Hogeschool Inholland.
- Jagtenberg W. (2019). ‘Meer lijn in taalvaardigheid’. [Thesis Master Leren & Innoveren]. Hogeschool Inholland.
- Ruijters, M. & R. Simons (2006). “Het leerlandschap in organisaties”. In: *Develop; Onderzoekend leren, lerend onderzoeken*, 2006 (2), p. 54-63.
- Thijs, A. & J. van den Akker (2009). ‘Leerplan in ontwikkeling’. Enschede: SLO.
- Vermaak, H. (2008). ‘Veranderen? Kies de juiste strategie’. In: *Kluwermanagement.nl*, mei/juni 2008, p. 1-14.

4. Bso, mbo, vmbo

Stroomleiders

Erna van Koeven (Hogeschool Windesheim, Zwolle)

Kathleen Leemans (GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap)

Annette Janssen (a) & Marlies de Groot (b)

(a) Babel, Den Bosch

(b) Koning Willem I College, Den Bosch

Contact: annettejanssen@babeldenbosch.nl

m.degroot@kw1c.nl

Er valt zoveel winst te behalen!

1. Inleiding

Het juiste boek voor de juiste student op de juiste plaats en de juiste tijd. Dat succesrecept voor leesbevordering vormt het uitgangspunt van de pilot op het Koning Willem I College in Den Bosch (ROC met 12.000 leerlingen). Samen met Babel Den Bosch – voorheen: Bibliotheek 's-Hertogenbosch – realiseerde de school voor vijf afdelingen een maatwerkcollectie. Horecamedewerkers in spe hebben nu eenmaal andere (lees)interesses dan aanstaande werknemers in de juridische of veiligheidssector.

Vanuit diverse ROC-opleidingen kreeg Annette Janssen, beleidsmedewerker 'Educatie' bij Babel, vragen binnen over lezen en leesbevordering. "We dachten: dat zijn nu allemaal nog losse vragen, misschien kunnen we daar meer mee". Daarom ging haar directeur om de tafel zitten met de collegevoorzitter om te bespreken of de school wilde deelnemen aan de pilot *de Bibliotheek op school* in het mbo. Dat mondde uit in een intentieverklaring, ondertekend door de collegevoorzitter van het ROC en de directeur van de bibliotheek. Meteen insteken op strategisch niveau, dat past helemaal bij de aanpak van *de Bibliotheek op school*: initiatieven voor leesbevordering moeten breed gedragen en gesteund worden, en niet louter leunen op enthousiaste eenlingen. Tegelijkertijd wilden Janssen en haar *partner in crime* bij het ROC, beleidsmedewerker Marlies de Groot, deze pilot juist vanaf de werkvloer opzetten, dicht bij de afdelingen en hun behoeftes. Beiden kenden elkaar al uit een gemeentelijk taaloverleg en wisten precies wat ze aan elkaar hadden. Die combinatie van *bottom-up* werken, korte lijnen en steun op strategisch niveau is het geheim van de Bossche aanpak.

2. Enthousiasme

Het Koning Willem I College (KWIC) telt twintig afdelingen met beroepsopleidingen. Het enthousiasme onder docenten om te starten met een schoolbieb was groot, maar niet overal was het (al) direct in te passen. Uiteindelijk bleven er drie afdelingen over die graag aan de slag wilden met *de Bibliotheek op school*. Hun wens was luid en

duidelijk: de boekencollectie moet nabij zijn. “Ze wilden geen centrale schoolbibliotheek ergens in het gebouw, maar decentrale boekencollecties op een afdeling”, vertelt de Groot.

Twee van de drie opleidingen, Financiën & Recht (FR) en de Academie voor Orde & Veiligheid (AOV), werkten al met vrij lezen bij Nederlands, maar merkten dat hun toenmalige collectie onvoldoende aansloot bij de interesses van studenten. De derde deelnemer begon fris aan het avontuur. Funderend beroepsonderwijs (FBO) niveau 1 is een afdeling voor jongeren die door allerlei redenen of omstandigheden geen diploma hebben behaald en via deze eenjarige entreeopleiding kunnen doorstromen naar een mbo-opleiding. “Deze jongeren hebben de grootste afstand tot de boekenkast”, vertelt Janssen. Het FBO-team was heel enthousiast om mee te doen en zette meteen vrij lezen op het rooster (dagelijks een vast half uur in alle lessen, dus niet alleen bij Nederlands). Docenten die willen, is een absolute voorwaarde voor het welslagen van zo’n pilot. Janssen: “We zijn met opzet gestart met docenten die zeggen: dit wil ik, hier ben ik enthousiast voor. Ze moeten ook met het hele team meedoen, alleen dan krijg je dingen voor elkaar”.

3. Uitstraling

Elke afdeling besprak de wensen voor de collectie met een collectioneur van de bibliotheek en zo ontstonden drie maatwerkcollecties, passend bij de interesses en leesniveaus van de studenten. Jaarlijks wordt een deel van deze basiscollectie vervangen, waarbij de collectioneur goed luistert naar de docenten en leesconsulenten. Zo wilde FR graag een rek met boeken van niet-westerse schrijvers, omdat deze afdeling veel allochtone studenten telt. Ook boeken met korte verhalen bleken handig: als een student toevallig zijn boek vergeten is, kan hij tijdens het vrij lezen een verhalenbundel pakken. De schoolbibliotheek moet studenten verleiden om te lezen. Daarom is de fysieke plek ook zo belangrijk. Gaandeweg worden de afdelingen zich daar steeds meer bewust van. Met zitbankjes, bijzondere boekenkasten en strategisch gekozen plekken krijgt de schoolbibliotheek een steeds prominentere plek op school.

De bibliotheek heeft een eigen systeem waarmee materialen worden uitgeleend, maar een grote organisatie als een ROC wil het ICT-beheer graag in eigen hand houden en zit niet meteen te wachten op een externe server van een bibliotheek. Betrekken en informeren van alle betrokken afdelingen binnen de school is essentieel voor het draagvlak en welslagen van de pilot. Inmiddels loopt alles op rolletjes: studenten lenen zelf boeken, vrijwilligers om de bibliotheek te bemannen zijn niet nodig en docenten hebben geen administratieve rompslomp.

4. Leesconsulenten

Die fysieke schoolbibliotheek was het doel van het eerste pilotjaar, maar is een middel om het echte doel te bereiken, namelijk dat vrij lezen een structureel deel van het curriculum wordt en dat deelnemende afdelingen daarover een visiedocument hebben. De deelnemende afdelingen binnen het KWIC zijn inmiddels overtuigd van het feit dat vrij lezen bijdraagt aan taalvaardigheid en besloten om vrij lezen op het rooster te zetten. De insteek is overal: lezen is belangrijk en hoort bij deze opleiding. “Wij lezen hier gewoon”. Elke afdeling vult het vrij lezen op een eigen manier in: van twee kwartiertjes per week tot dagelijks een half uur. En Financiën & Recht heeft vrij lezen verbonden aan het voeren van examengesprekken: studenten vertellen over de boeken die ze gelezen hebben en waarom ze die wel of niet leuk vonden.

Twee leesconsulenten ondersteunen docenten om het fictie lezen verder in te vullen en geven tips. Bijvoorbeeld dat je vrij lezen het beste aan het begin van de les kunt doen. Zo profiteer je de hele les van de door het lezen ontstane rust en concentratie. Leesconsulenten leiden groepjes studenten rond in de schoolbibliotheek en helpen hen bij het kiezen van een geschikt boek. Ze informeren docenten over welke boeken in de smaak vallen en over nieuw aanbod. Ze maken ook werk van de inhoudelijke programmering, in aansluiting bij landelijke campagnes als ‘Nederland Leest’, ‘Literatour’ en ‘de Gedichtenweek’. Schrijvers in de klas zodat een boek gaat leven, samen praten over boeken, voorlezen; voor leesbevorderaars is het gesneden koek, voor veel docenten in het mbo is het nieuw.

5. Opbrengsten

Het college van bestuur ondersteunt de voortzetting van de pilot tot 2020. Financiering van de schoolbibliotheek en leesbevordering in het mbo zal daarna mede afhangen van de opbrengsten. Eén ding staat volgens de deelnemers als een paal boven water: de leesconsulenten hebben een grote toegevoegde waarde. Vier uur per week per afdeling een leesconsulent lijkt ook voldoende. “Ze kunnen er heel veel in doen”, vertelt Janssen. Het is nog te vroeg om feitelijk aan te kunnen tonen dat de pilot daadwerkelijk leidt tot betere taalvaardigheden bij de studenten, maar wat wel aangetoond wordt, is dat de leesattitude van studenten positiever wordt. Uit een evaluatie onder studenten en docenten over vrij lezen kwam louter lof. “De studenten van FBO vinden het *chill*”, leest de Groot voor. Docenten van andere afdelingen schreven in hun evaluatie: “Ja, het kost tijd, je moet investeren, maar wat levert het veel op”. Studenten zelf zeggen dat ze rustig worden van lezen en in werelden komen waar ze anders niet zouden komen. Die toegenomen rust en concentratie noemen ook docenten als winst. En dan is er de olievlekwerking: afdelingen die het succes zien en zeggen dat ze dat ook willen. Het leidde al tot twee nieuwe deelnemers.

[Samenvatting van de praktijkbeschrijving door Bea Ros in opdracht van ‘Kunst van Lezen’¹].

Noot

- ¹ ‘Kunst van Lezen’ (Stichting Lezen en de Koninklijke Bibliotheek) is het preventieve onderdeel van het actieprogramma *Tel mee met Taal* van het kabinet om laaggeletterdheid te voorkomen en te bestrijden. ‘Kunst van Lezen’ bestaat uit de programmalijnen ‘Boekstart’, ‘de Bibliotheek op school’ en ‘leesbevorderingsnetwerken’. Sinds 2017 is ‘Kunst van Lezen’ gaan inzetten op ‘de Bibliotheek op school’ in het mbo door enkele pilots, zoals die op het KWIC en Babel. Voor meer informatie, zie: www.kunstvanlezen.nl.

Ronde 2

Kenneth Driesen & Wouter Cambre
GO! Next Level X, Hasselt
 Contact: kenneth.driesen@levelx.be
wouter.cambre@levelx.be

Assessment for learning in de lespraktijk

1. Inleiding

GO! Next Level X is een centrumschool uit Hasselt met grote diversiteit. De vakgroep Talen heeft, in het kader van de taalbeleidsvisie GO!, haar onderwijslespraktijk en assessmentcultuur herdacht om taalvaardigheidsonderwijs en taakgericht cursusontwerp te laten samenkomen met een focus op het leerproces van de leerlingen.

2. Waarom evalueren?

Het onderwijsleerproces verloopt beter als alle betrokkenen voldoende geïnformeerd zijn over vorderingen en eventuele hindernissen bij het verwerken van de leerstof. In dat opzicht dient evaluatie niet om het leerproces af te ronden, maar net om leerprocessen in gang te zetten en te bevorderen en om groei te bewerkstelligen. Evaluaties geven inzicht in de competenties van de leerlingen en met duidelijke feedback kan de leraar aangepaste ondersteuning bieden bij het leerproces. De vakgroep Talen stelt in

haar visie dat we dus pas van zinvol leren kunnen spreken als de leerlingen over een kennis- en vaardigheidsbasis beschikken die vlot ingezet kan worden in verscheidene contexten.

3. Wat evalueren?

De centrale doelstellingen binnen de communicatieve activiteit bepalen de inhoud van de evaluatie. Om onze leerlingen inzicht te geven in hun eigen leerproces bekijken we samen naar het resultaat van de communicatieve activiteit (productevaluatie), maar ook naar de manier waarop dat resultaat tot stand gekomen is (procesevaluatie). Samengevat stellen we dus dat proces- en productevaluatie complementair zijn.

3.1 Assessment of Learning versus Assessment for Learning

Als je summatief evalueert, geef je een waardeoordeel over een bepaald product. Essentieel voor de summatieve evaluatie is de kwaliteitsbeoordeling die plaatsvindt aan het einde van het onderwijsleerproces. Dit is een belangrijk kenmerk van de assessmentcultuur *Assessment of Learning* (AoL).

Als je formatief evalueert, ben je gericht op het optimaliseren van het onderwijsleerproces in de toekomst. Essentieel voor de formatieve evaluatie is feedback. Dit is een belangrijk kenmerk van de assessmentcultuur *Assessment for Learning* (AfL) of het verzamelen van informatie om onderweg het leren van de leerlingen bij te sturen en te bevorderen. Met deze informatie kan je – indien nodig – de remediëring en bijkomende begeleiding plannen.

Het onderscheid tussen formatief en summatief evalueren ligt niet in het tijdstip van de evaluatie, maar in het doel van de evaluatie.

	Formatief evalueren	Summatief evalueren
Procesevaluatie	doel	als verklaring of deel van het eindresultaat
Productevaluatie	tussentijds	doel

Tabel 1 – Verhoudingen tussen ‘procesevaluatie’, ‘productevaluatie’, ‘formatief evalueren’ en ‘summatief evalueren’ (Castelijns 2011).

De assessmentcultuur (AfL/AoL) verwijst naar de verzameling van technieken en methodieken die geassocieerd zijn met de praktijk van het evaluatieproces (formatief/summatief).

3.2 Competentiegericht evalueren

Een competentie is een mix van kennis, vaardigheden en (leer-)attitudes in functie van professionele, persoonlijke en maatschappelijke activiteiten. Competentiegericht leren is daaropvolgend het eigen maken van de nodige competenties door levensechte, praktijkgerichte, realistische en relevante taken (Castelijns 2011).

Het wordt duidelijk dat het evalueren van taalcompetenties het dichtst aansluit bij een *Assessment for Learning*-cultuur. Op deze manier krijgen onze leerlingen zicht op hun eigen leerproces en verwerven ze nog meer taalcompetenties.

4. Hoe evalueren?

Naarmate onze vernieuwde assessmentcultuur vorm kreeg, werden op vakgroepniveau afspraken gemaakt betreffende de evaluatie. Deze houden in dat de evaluatie:

- aansluit bij het vooropgestelde doel ('doelgericht');
- de inhoud van de afgelopen leeractiviteiten dekt ('geïntegreerd');
- aanwijzingen geeft over het leerproces en de wijze waarop verder onderwijs op de leerlingen kan worden afgestemd ('feed-cyclus').

In onze onderwijslespraktijk krijgen deze afspraken vorm door volgende drie pijlers te respecteren:

1. *Taakgericht werken* – Taalvaardigheidsonderwijs gaat ervan uit dat leerlingen aan taalverwerving doen om er functionele, communicatieve taken mee uit te voeren. Kortom: we leren communiceren door te communiceren (Nunan 2004).

Onze taakgerichte aanpak bouwt verder op deze visie door leerlingen binnen een functionele onderwijscontext al doende taal te laten verwerven, ondersteund door een repertoire aan taalleerstrategieën. De vorminhoudelijke lespraktijk (microlessen) heeft als doel de taalvaardigheden en functionele (taal)kennis te stimuleren zodat de communicatieve eindtaak uitgevoerd kan worden.

2. *Feedbackinformatie* – Om feedback structureel in te enten in het leerproces van de leerlingen zijn naast 'feedback', ook 'feed-up' en 'feedforward' nodig. Binnen onze taakgerichte aanpak kent de feed-cyclus een volgende structuur op zowel proces- als productniveau:

- feed-up: planning van een taak t.o.v. de doelstellingen en bijbehorende kwaliteitscriteria;

- feedback: terugkoppeling voor, tijdens en na het uitvoeren van een taak;
- feedforward: de planning van aanpak als gevolg van de feedback.

3. *Beschrijvende evaluatiekaders (rubrics)* – De vakgroep Talen GO! Next Level X heeft gekozen om de kwaliteit van het proces of product uit te drukken d.m.v. *rubrics*. De leerlingen weten welke kwaliteitscriteria beoordeeld worden en krijgen gerichte feedback na elke (tussentijdse) evaluatie. Elk type *rubric* kan een zinvolle toepassing hebben in een evaluatiemethodiek, naargelang het doel van de evaluatie.

Rubrics zijn zeer toepasbaar om:

- leerervaringen in kaart te brengen;
- na te gaan of kennis in functie van vaardigheden al dan niet bereikt werd;
- feedback en reflectie uit te lokken en te bevorderen;
- leerlingen inzicht te geven in hetgeen ze al kunnen en waar nog aan gewerkt moet worden.

5. Conclusie: naar een assessmentcultuur in de lespraktijk

Na enkele *lesson studies* met als doel een AfL-cultuur te ontwikkelen, kwam de vakgroep Talen tot de conclusie dat zowel de onderwijslespraktijk als de klasomgeving herdacht moesten worden. Leerlingen moeten aan de hand van relevante en betekenisvolle (taal-)taken in een stimulerende leeromgeving ondergebracht worden.

In tegenstelling tot een thematische indeling, zal een taakgerichte cursus de leerlingen – in onze visie – toelaten om op een meer natuurlijke manier taal te verwerven en in te zetten in nieuwe contexten, alsook meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces. Na voorgaande inzichten in acht genomen te hebben, hanteert de vakgroep Talen onderstaande structuur in haar cursus- en lesontwerp.

Oriënteren op taaltaak	
• verkennen van de taaltaak	<i>klasgesprek, focusfiche, werkplanning...</i>
• bepalen van (voorlopige) kwaliteitscriteria	<i>brainstorm, T-kaart, post-its...</i>
Voorbereiden op taaltaak	
• aanbrengen nodige leerstof via deeltaken (microlessen)	<i>feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis, metacognitieve kennis</i>
• ruimte voor differentiatie en remediëring (formatief)	<i>ondersteuning op maat door o.a. nul- en eindmeting (proces)</i>
• opstellen uiteindelijke kwaliteitscriteria	<i>n.a.v. de les(senreeks), vergelijken goede voorbeelden....</i>

Uitvoeren taaltaak	
• uitvoeren van de taaltaak naargelang de kwaliteitscriteria	
• summatieve evaluatie	<i>Product</i>
Reflectie op taaltaak	

Tabel 2 – Cursus- en lesstructuur vakgroep Talen GO! Next Level X.

Referenties

- Branden, K. Van den (2006). *Task-based Language Education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Branden, K. Van den (2015). *Onderwijs voor de 21e eeuw*. Leuven: Acco.
- Castelijns, J., M. Segers & K. Struyven (2011). *Evalueren om te leren – toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.
- Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2012). 'Evalueren in het secundair onderwijs'. Brussel: GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.
- Johnson, K. (2003). *Designing Language Teaching Tasks*. New York: Palgrave MacMillan.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petegem, P. Van, J. Vanhoof, J. Verhoeven, G. Devos & V. Warmoes (2002). 'Een alternatieve kijk op evaluatie'. Brussel: OBPWO.
- Petegem, P. Van & J. Vanhoof (2002). *Evaluatie op de testbank: een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolter Plantyn.

Erna van Koeven & Anneke Smits
Hogeschool Windesheim Zwolle
Contact: Bh.van.koeven@windesheim.nl
Aeh.smits@windesheim.nl

Een website voor een geïntegreerde aanpak van burgerschap en Nederlands in het mbo

Op de HSN-conferenties in 2017 en 2018 hebben we aandacht besteed aan de vraag hoe in het mbo betekenisvol, contextgericht, rijk taalonderwijs kan worden gegeven, zodat laaggeletterdheid bij uitstromende mbo-studenten uit de laagste niveaus kan worden voorkomen en studenten uit de hoogste niveaus gemakkelijker door kunnen stromen naar het hbo (van Koeven 2017; van Koeven 2018). Met een groep docenten Nederlands van Deltion College in Zwolle denken we al enkele jaren na over deze vraag. We zien in de praktijk van het mbo dat het onderwijs in algemene vakken zoals Nederlands vaak fragmentarisch is, oppervlakkig en teveel gericht op *teaching to the test*. Door het geringe aantal uren en het op opleidingen verplichten van taalmethodes is het voor docenten niet eenvoudig om het onderwijs Nederlands in het mbo vorm te geven (Van Koeven e.a. 2018).

Studenten die voor een opleiding in het mbo kiezen, willen een beroep leren en zijn dikwijls minder geïnteresseerd in algemene vakken. Op de basisschool en in het vmbo behoorde Nederlands voor hen al niet tot de favoriete vakken en ze willen daar in het mbo het liefst zo min mogelijk aandacht voor. Studenten beseffen evenwel niet altijd dat het belangrijk is dat ze niet alleen veel beroepskennis en -vaardigheden opdoen, maar dat ze ook met algemene vakken hun carrièrekansen kunnen vergroten. Voor wie onvoldoende kan lezen en schrijven, is verdere scholing ingewikkeld. Op de vraag of ze tijd besteden aan lezen en schrijven, verwijzen studenten al gauw naar *social media*: “Ik lees toch, ik schrijf toch”.

Bij Hogeschool Windesheim werkten we de afgelopen jaren, samen met scholen, aan *Focus op begrip*, een programma voor leesbegrip (voor een nadere beschrijving van het programma, zie bijdrage Smits & van Koeven in deze bundel). Dat leerde ons veel over de uitgangspunten van goed taal- en leesonderwijs. Als het gaat om het verwerken van informatie (digitale geletterdheid) wordt in onze samenleving steeds meer van burgers gevraagd. Teksten kunnen begrijpen, is daarbij essentieel. En dan gaat het niet om skimmend lezen van korte stukken tekst op het internet, maar om diepgaand, volgehouden, geconcentreerd en denkend lezen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad

2019). In het bijzonder studenten uit minder talige gezinnen met een kleine woordenschat leren teksten niet begrijpen door ze zin voor zin te ontrafelen met behulp van leesstrategieën (Okkinga 2018). Door gemotiveerd complexe teksten (fictie en non-fictie) binnen dezelfde context te lezen, krijgen ze mogelijkheden om aan kennis, woordenschat en kritisch denken te bouwen. Door te schrijven rond diezelfde contexten, leren ze over de opbouw van woorden, zinnen en teksten (Graham, Gillespie & McKeown 2012). Het schrijven van teksten ondersteunt leesbegrip, terwijl leesbegrip het schrijven van teksten ondersteunt.

De voor mbo-studenten meest betekenisvolle contexten zijn beroepscontexten. Sommige beroepscontexten, zoals 'verpleegkunde' of 'artiest', lenen zich uitstekend voor het lezen van fictie en non-fictie en voor het schrijven van teksten. Voor andere beroepscontexten is dat moeilijker. Ze zijn vaak wel voldoende rijk om mondelinge taalvaardigheden te oefenen, maar niet om te lezen en te schrijven. Daarom hebben we ten aanzien van de contexten die de basis vormen voor het vak Nederlands gekozen voor burgerschapsthema's. Die zijn wel voldoende rijk en ROC's hebben voor burgerschap een inspanningsverplichting. Dat maakt ze geschikt. We zijn gestart met het thema 'verzet'. Vervolgens hebben we de thema's 'over grenzen', 'identiteit', 'buitenspel' en 'gastvrijheid' uitgewerkt. We merken dat het goed werkt om te kijken of burgerschapcontexten met de beroepscontext kunnen worden verbonden. Een thema als gastvrijheid past bijvoorbeeld mooi in dienstverlenende beroepen.

Onder docenten bleek behoefte te bestaan aan een plek waar informatie over de thema's is samengebracht. Daarom is, in samenspraak met het mediacentrum van Deltion College, een website ontwikkeld waar een aantal actuele (burgerschaps)contexten zijn uitgewerkt, zodat die kunnen worden gebruikt als basis voor de lessen Nederlands. Op de website is per thema een introductietekst ontwikkeld, een boekenlijst en keuzeopdrachten op niveau 2F en 3F. Ook zijn er korte discussie- en schrijfopdrachten opgenomen die docenten kunnen gebruiken om hun lessen te starten. Daarnaast zijn er door docenten zelf ontwikkelde voorbeeldmaterialen te vinden.

Verschillende docenten werken nu op deze thematische manier met hun studenten. Met behulp van de website kunnen de vakken Burgerschap en Nederlands worden gecombineerd, maar het is ook mogelijk om met behulp ervan alleen aan Nederlands te werken. We hebben daarnaast gemerkt dat de aanpak als katalysator werkt. Opleidingen en docenten ontwikkelen op eigen initiatief aanpakken rond actuele thema's voor burgerschap en Nederlands.

Referenties

Graham, S., A. Gillespie & D. McKeown (2012). "Writing: Importance, development, and instruction". In: *Reading and Writing*, 25 (1), p. 1-15.

- Koeven, E. van (2017). "Contextgericht taal- en leesonderwijs gecombineerd met burgerschapsvorming. Een pilot". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 176-180.
- Koeven, E. van (2018). "Lezen en schrijven in het middelbaar beroepsonderwijs. Mbo-docenten Nederlands denken na over betekenisvol, contextgericht, rijk taalonderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 111-115.
- Koeven, E. van, G. van 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/>.
- Okkinga, M., R. van Steensel, A. van Gelderen, E. van Schooten, P. Slegers & L. Arends (2018). "Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis". In: *Educational Psychological Review*, 30 (4), p. 1215-1239.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur/Onderwijsraad.

Ronde 4

Lammie Prins
Deltion College Zwolle
Contact: lprijs@deltion.nl

Betekenisvol taalonderwijs in de praktijk. Inzichten en breinbrekers

1. Taalonderwijs in het mbo

Op het Deltion College in Zwolle, een groot ROC met zo'n 17.000 studenten, wordt al een aantal jaren geëxperimenteerd met het vormgeven en uitvoeren van betekenisvol taalonderwijs. De reden? Studenten die naar het mbo gaan, hebben vaak een beperkte taalbasis. Hun motivatie voor een algemeen vak als Nederlands is vaak ook laag. Ze komen naar het mbo om een beroep te leren en niet om algemene vakken te volgen. Daarnaast lijkt er, door de formalisering van het taalonderwijs in het mbo met methodes en examens, geen ruimte voor rijk taalonderwijs. Er bestaat onvrede over de methodelessen bij zowel docenten als studenten. De onderwerpen zijn algemeen, saai

en sluiten niet aan bij de belevingswereld van de student, omdat uitgevers veelal kiezen voor een type boek per niveau en niet per opleiding. Zo moeten studenten ‘Beveiliging’ hetzelfde boek doorwerken als studenten die een verzorgingsopleiding volgen. Dat zijn redenen geweest voor taaldocenten op Deltion om na te denken over het vormgeven van betekenisvolle taallessen die los staan van de methode. Biesta (2011) was daarbij een inspiratiebron. Niet alleen ‘kwalificatie’, maar ook ‘socialisatie’ en ‘subjectificatie’ (persoonsvorming) van studenten zijn van belang. Dat alles heeft geleid tot een Deltion-visie op taalonderwijs waarbij ervan uit wordt gegaan dat het vooral van belang is dat studenten hun ervarings- en taalbasis vergroten, zodat ze voldoende geletterd kunnen deelnemen aan de maatschappij of voor een vervolgopleiding kunnen kiezen (Schaafsma 2017). Goed taalonderwijs richt zich niet op *teaching to the test* (zoals in methodes gebeurt), maar op betekenisvol taalonderwijs. Cursorische vaardigheden worden vanuit betekenisvolle contexten geoefend. Er werd ook een regiegroep ‘Taal’ samengesteld met leden vanuit verschillende opleidingssectoren. Zij zorgen ervoor dat nieuwe ontwikkelingen op het gebied van taal het ROC bereiken, experimenteren zelf met nieuwe aanpakken en begeleiden collega’s door met hen in gesprek te gaan en met hen samen te werken.

2. Als taaldocent op weg naar verandering

Ik werk sinds een aantal jaren op Deltion College als taaldocent in de opleiding ‘Orde en veiligheid’. Ik geef onderwijs aan toekomstig ‘particuliere beveiligers’, ‘coördinator beveiligers’ en ‘handhavers toezicht en veiligheid’. Zij volgen lessen op het mbo niveau 2 en 3. In alle gevallen doen zij examen op het niveau 2F. De gemiddelde klassengrootte ligt rond de 24. Het is een mix van jongens en meisjes tussen 16 en 26 jaar (+/- 60% jongens en +/- 40% meisjes). Een gevarieerde doelgroep, dus. Tijdens mijn eerste lessen Nederlands op het mbo, enkele jaren geleden, merkte ik direct dat er iets zou moeten gebeuren in mijn lessen. Ten eerste had ik niet het gevoel dat mijn studenten iets leerden. Ten tweede dreigde een strijd te ontstaan tussen de studenten en mij, omdat ze de lessen Nederlands niet waardeerden. Dat was niet mijn doel. Nadat ik het visiestuk van het Deltion College had gelezen, wist ik al snel dat ik het het volgende schooljaar anders zou gaan doen. Ik besloot de methode niet meer te gebruiken, de ‘losse lesjes’ af te zweren en veel aandacht te gaan besteden aan actuele lessen over voor mijn doelgroep betekenisvolle contexten die zouden zorgen voor samenhang en een betere taalontwikkeling (Moelands e.a. 2007). Bovendien kreeg ik de kans om lid te worden van de regiegroep ‘Taal’. Inmiddels heb ik ervaren dat een andere visie op taalonderwijs tot veel positieve energie en nieuwe inzichten kan leiden, maar ook voor breinbrekers kan zorgen.

3. Breinbrekers

3.1 Breinbreker 1: de opleidingsmanager

De eerste stap in het veranderen van mijn onderwijs was een overleg met mijn opleidingsmanager. Een aantal jaren geleden is op ons ROC per opleiding een taalmethode gekozen die door iedereen moet worden gebruikt. Managers staan vaak niet open voor verandering, omdat ze bang zijn dat er dan chaos ontstaat en dat studenten de verplichte examens niet halen. Gelukkig wist ik mijn manager te overtuigen door te wijzen op de visie en te vertellen hoe ik naar het taalonderwijs in onze opleiding kijk. Ze was akkoord: “Ik vind het prima dat de methode de deur uitgaat. Jij bent de professional”. Ook het College van Bestuur geeft leraren die dat willen de ruimte om te experimenteren.

3.2 Breinbreker 2: de planning

Mijn opleidingsmanager voegde wel nog iets belangrijks toe: “Maar wat als je uitvalt door ziekte? Hoe weet een vervanger wat hij moet doen en waar hij de draad moet oppakken?” Een goede vraag! In ons ROC werken we met planningen, waarin precies is vastgelegd welk methodehoofdstuk op welk moment aan bod komt (het fijn curriculum). Met mijn opleidingsmanager sprak ik af dat we, in plaats van een planning op hoofdstuknummers, een planning op lesdoelen zouden maken. Omdat daarin alleen het lesdoel vaststond, kon ik er vervolgens voor zorgen dat ik voor iedere klas een aangepaste les op eigen niveau kon maken, gebaseerd op actuele contexten.

3.3 Breinbreker 3: de studenten

Tijdens de eerste weken van het schooljaar kwam ik een volgende hobbel tegen. De studenten bleken zo gewend te zijn aan leren uit een boekje dat ze maar moeilijk konden wennen aan het op het oog ‘losse’ karakter van de lessen. Ze hadden veel meer vrijheid, maar ze vroegen zich ook af wat ze eigenlijk leerden nu ze geen lesjes in methodes meer invulden. Ik heb daar veel gesprekken met hen over gevoerd. Na een periode van 10 weken, toen studenten het eerste product moesten inleveren, was de twijfel weg en geloofden ze in hun nieuwe vrijheid. Bijkomend voordeel: veel studenten kwamen ineens met plezier naar het vak Nederlands.

3.4 Breinbreker 4: de voorbereiding

Collega's vragen me altijd weer of het niet heel veel werk is om actuele lessen te bedenken. Natuurlijk is het in het begin even omschakelen, maar ik moet zeggen dat ik er

veel handigheid in heb gekregen. Ik heb als het ware een focus ontwikkeld op het vinden van interessant materiaal voor mijn studenten als ik de krant of nieuwssites lees. Toch zou ik nog meer willen samenwerken met collega's, zodat we van elkaars zoektochten kunnen profiteren.

3.5 Breinbreker 5: het examen

Ik wil graag mooi taalonderwijs geven dat studenten kansen biedt, maar managers en studenten willen vooral graag de taalexamens halen. Begrijpelijk natuurlijk. Kon ik dat met mijn nieuwe aanpak nog garanderen? Het was even spannend, maar aangezien ik een planning op basis van doelen had gemaakt, leken mijn studenten goed voorbereid te zijn op het examen. Ik had niet alleen gekozen voor vrijheid, maar ook voor structuur. Ik hield de resultaten van de studenten bij en maakte me toch wat zorgen (zie: Tabel 1).

	2017-2019	2018-2020	2019-2021
HTV A	6.8	6.9	6.3
HTV B	7.9	7.3	5.7
HTV C	-		6.3

Tabel 1 – Gemiddelde cijfers voor schrijven 2F HTV (Handhaver Toezicht en Veiligheid).

Ik ben inhoudelijk naar de examens gaan kijken en met studenten in gesprek gegaan. De teksten op de examens waren pareltjes. Mijn studenten hadden veel ervaring opgedaan met het schrijven van verschillende soorten teksten en ze hadden geen moeite met het produceren van samenhangende teksten en het geven van argumenten. Toen ik met de studenten besprak wat zij misten, bleek dat ze vooral de regels omtrent het schrijven van een artikel of een brief niet helemaal naleefden en daar worden ze vooral op beoordeeld. Ik zou aan mijn betekenisvolle lessen toch echt ook nog wat examentraining moeten toevoegen. Waar ik over nadenk: wat is een goede balans tussen werken aan de taalbasis en aan betekenisvol taalonderwijs enerzijds en het geven van examentraining anderzijds, zodat studenten slagen voor het vak Nederlands?

4. Tot slot

Nu ik het tweede jaar inga van experimenteren met onderwijs waar ik helemaal achter sta, bekruipen me ook vragen. Doe ik er goed aan om de methode los te laten? Doe ik mijn studenten niet tekort? Kan ik vertrouwen op wat ik weet over goed taalonderwijs? Ik blijf onderzoeken wat de effecten zijn van het lesgeven op mijn manier, zonder lesboek en met veel aandacht voor lezen en schrijven. Welke producten leveren de

studenten af? Komen studenten met plezier naar de les? En ja, welke cijfers halen ze voor de examens? Want ook in het tweede jaar zal ik ongetwijfeld weer nieuwe inzichten en breinbrekers tegenkomen.

Referenties

- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Moelands, F. J. Jongen, F. van der School & B. Henken (2007). “Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs”. In: *Primair Onderwijs Peiling van het Onderwijsniveau*, 35, z.p.
- Schaafsma, F. (2017). ‘Visie op Nederlands, rekenen en Engels vanuit het Deltion-onderwijsconcept’. Zwolle: Deltion College.

Ronde 5

Trinske Mijnheer

Hogeschool Windesheim, Zwolle / Aventus, Apeldoorn

Contact: t.mijnheer@aventus.nl

Taal op het mbo: werken aan een taalbasis

In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) wordt hard gewerkt om studenten klaar te stomen voor het examen Nederlands. Toch beschikt een derde van de mbo-studenten over een lage (schriftelijke) taalvaardigheid (Broekhof & van Velzen 2016). Daarnaast blijken de studenten die doorstromen naar het hbo onvoldoende vaardig te zijn in begrijpend lezen en zakelijk schrijven. Hierdoor keert ruim 20% van de doorstromers na één jaar niet terug in het hoger onderwijs (Kennisrotonde 2017).

Docenten op het mbo ervaren het als een probleem dat ze vooral bezig zijn met methodes die uit moeten. Deze zijn vaak ook erg gericht op *teaching to the test*. Daarnaast is het op het mbo de vraag in hoeverre het zin heeft om weer lesstof op te pakken die ook al eens in het basis- en voortgezet onderwijs behandeld is. Mbo-studenten zijn ook niet erg gemotiveerd voor het vak Nederlands, omdat ze naar het mbo komen om een beroep te leren. Voor docenten is het daarom een uitdaging om het vak Nederlands op het mbo zinvol en effectief te maken.

Het doel van ons taal- en leesonderwijs is dat studenten intrinsiek gemotiveerde, zelfstandige taalgebruikers worden die in staat zijn om taal te gebruiken in functionele situaties en daaraan ook plezier kunnen beleven (vrij naar Houtveen, Brokamp & Smits 2012). Of dat doel bereikt wordt met het huidige aanbod en de vele toetsen, is maar de vraag.

We willen dat onze lessen zinvol en effectief zijn en dat onze studenten iets leren. Smits & van Koeven (2016) leggen uit dat dit leren uit drie componenten bestaat:

1. er ontstaan rijke verbindingen;
2. kennis is duurzaam;
3. transfer kan optreden.

Dit werkelijk leren wordt niet bereikt door gefragmenteerd onderwijs, waarbij alle onderwerpen uit elkaar getrokken worden en waarbij teksten en fragmenten inhoudelijk niets met elkaar te maken hebben. Op het mbo wordt dat helaas wel vaak gedaan. Ook de taalmethodes zijn meestal op die manier ingericht. Hierdoor ontbreekt er context en wordt het moeilijk om informatie te onthouden. Onze hersenen zijn er namelijk niet op ingericht om losse feitjes te onthouden, maar onthouden informatie wanneer er contextgericht gewerkt wordt. Op die manier kunnen er rijke verbindingen in de hersenen ontstaan, wat leidt tot duurzame veranderingen in het langetermijngeheugen. Bovendien wordt transfer mogelijk. Dat kan onder andere bereikt worden door te lezen en te schrijven rond betekenisvolle contexten, waardoor studenten een taalbasis ontwikkelen.

Binnen de master '*Educational Needs*' (leerroute '*remedial teacher*') heb ik op het mbo twee praktijkonderzoeken uitgevoerd die erop gericht zijn om de taalbasis te vergroten. Bij het eerste onderzoek is een start gemaakt met vrij lezen in het mbo. Het inzetten van vrij lezen is kwetsbaar. Een docent moet op zoek gaan naar een werkwijze die past bij zijn studenten en zijn persoonlijke competenties.

Bij het tweede onderzoek hebben studenten gewerkt met teksten rond een bepaalde context om rijke verbindingen te kunnen creëren. Ik heb daarbij gebruikgemaakt van een verzameling teksten waarin dezelfde begrippen steeds terugkomen (Jager-Adams 2010-2011). Ik wilde nagaan of deze aanpakken het taal- en leesonderwijs aantrekkelijker maken, zodat studenten zich meer gemotiveerd voelen.

Ten tijde van het eerste onderzoek waren in ons ROC nog geen boeken voorhanden. Daarom heb ik zelf een boek gekozen om mee te werken (*Een weeffout in onze sterren* van John Green). Ik heb over het boek verteld, we hebben een filmpje bekeken en samen een hoofdstuk gelezen. Daar gingen we dan weer over in gesprek. Ik ondervond dat de meeste studenten het heerlijk vonden om een half uurtje te lezen in de les. Ook

de boekgesprekken leverden positieve reacties op. Deze verkenning heeft zeker gevolgen gehad. Inmiddels is er een boekenkast op school en elke les wordt nu gestart met een half uurtje vrij lezen. Studenten kiezen hierbij zelf een boek, omdat dit hun betrokkenheid vergroot (Guthrie e.a. 2012). Weten ze niet wat ze moeten kiezen, dan help ik ze daarbij. Als docent ben ik rolmodel en lees ik ook. Het starten van de les met een half uurtje lezen, werkt rustgevend. Voor sommige studenten is het even wennen, maar uiteindelijk is iedereen aan het lezen. Studenten zitten verspreid door het lokaal, lekker onderuit op hun stoel en duiken in hun boek. Sommige studenten vinden het zo prettig dat ze het liefst de hele les door zouden lezen. Inmiddels zijn we twee periodes aan het lezen en dat gaat prima. In eerste instantie zijn er altijd wat studenten die tegensputteren, maar goed voorbeeld doet meestal goed volgen. Ook mijn modelgedrag als docent werkt motiverend. Over de effecten kan ik nog weinig zeggen. Ik heb tot nu vooral gezocht naar de juiste aanpak.

In het tweede onderzoek is gewerkt met teksten en fragmenten rond een context. Door langere tijd te werken met betekenisvolle thema's en daarover te lezen en in gesprek te gaan, vergroten studenten hun taalbasis (Allington & Gabriel 2012; Hirsch 2003). Ik heb gewerkt met het thema 'diversiteit'. Dat is actueel, breed en wordt ook behandeld bij 'Burgerschap'. De studenten hebben teksten over het thema gelezen en bij wijze van *scaffold* filmpjes gekeken. Ze voerden betekenisvolle opdrachten uit, waarbij ze bijvoorbeeld brieven of artikelen schreven rond diversiteit. Daarnaast zoomden we in op examenvoorbereiding.

Het taalonderwijs in het mbo is sterk gericht op examens en dat is noch voor docenten, noch voor studenten motiverend. Uit dit praktijkonderzoek blijkt dat we het taalonderwijs ook in het beroepsonderwijs heel anders kunnen vormgeven. Laten we daarom als mbo-docenten meer van deze kleine onderzoeken doen binnen onze lespraktijk en met elkaar delen wat werkt en wat niet. Op die manier kunnen we samen een visie ontwikkelen op goed, maar ook zinvol en effectief, taalonderwijs op het mbo.

Referenties

- Allington, R. & R. Gabriel (2012). "Every child, every day. Six elements of effective reading instruction". In: *Educational Leadership*, 69 (6), p. 10-15.
- Brokamp, S., A. Houtveen & A. Smits (2012). *Lezen, lezen, lezen! Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Green, J. (2014). *Een weeffout in onze sterren*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Guthrie, J., A. Wigfield & W. You (2012). 'Instructional contexts for engagement and achievement in reading'. In: S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie. *Handbook of research on student engagement*. Boston: Springer, p. 601-634.

- Hirsch, E. (2003). "Reading comprehension requires knowledge of words and the world". In: *American Educator* 27 (1), p. 10-22.
- Jager-Adams, M. (2010-2011). "Advancing our students' language and literacy. The challenge of complex texts". In: *American Educator*, 34 (4), p. 3-11.
- Kennisrotonde. (2017). 'Welke invloed heeft taalvaardigheid op de doorstroom naar en studiesucces in het hbo van mbo'ers tot 25 jaar uit achterstandsgroepen?'. Den Haag: NRO, Kennisrotonde.
- Koeven, E. van (2018). Lezen in het mbo. De context van beroep en burgerschap biedt kansen. *Van twaalf tot achttien*. 28 (3), p. 26-28.
- Smits, A. & E. van Koeven (2016). "Denken over leren". Online raadpleegbaar op: <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/search?q=denken+over+leren>.

Ronde 6

Kathleen Leemans

Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Contact: kathleen.leemans@g-o.be

Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken: nieuwe 'Competenties in het Nederlands' in Vlaanderen

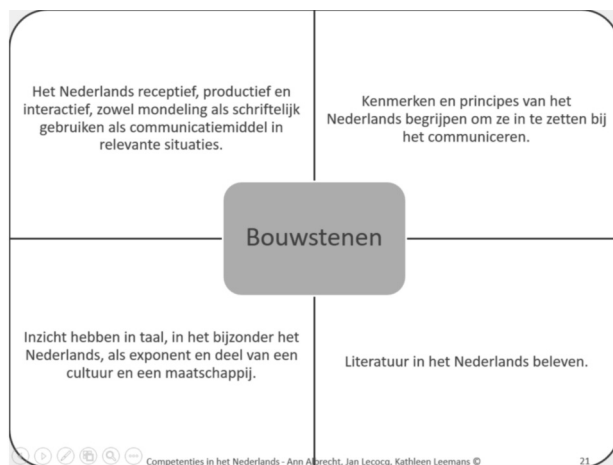
1. Inleiding

Het Vlaamse onderwijs ambieert dat jongeren in het secundair beroepsonderwijs competenties ontwikkelen die bijdragen tot hun persoonlijke ontwikkeling en die hen toelaten om autonoom en interactief in de samenleving te functioneren. De 'Competenties in het Nederlands' werden ambitieus geformuleerd.

2. Wat verandert er?

De structurele verandering in de B-stroom secundair beroepsonderwijs (leerlingen van 12 tot en met 14 jaar) krijgt zijn impuls door een veranderde status van de nieuwe eindtermen. Tot nu toe werden voor de B-stroom 'ontwikkelingsdoelen' geformuleerd die de leerlingen 'nastreefden'. Vanaf september 2019 gelden er 'eindtermen', met een resultaatsverplichting in plaats van de vroegere inspanningsverplichting. De lat ligt dus hoger.

Er is bovendien een verschuiving in de inhoud. De in te brengen kennis in de opbouw van de ‘Competenties in het Nederlands’ is expliciet afgebakend. De nieuwe eindtermen – en bij uitbreiding het volledige curriculum ‘Competenties in het Nederlands’ – worden opgebouwd volgens 4 bouwstenen:



Figuur 1 – De 4 bouwstenen voor de sleutelcompetentie ‘Competenties in het Nederlands’ in Vlaanderen.

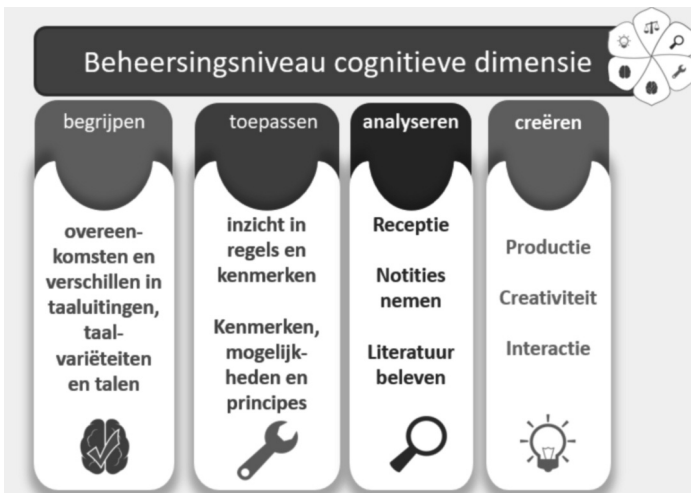
De eerste bouwsteen, ‘Het Nederlands receptief, productief en interactief, zowel mondeling als schriftelijk gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties’, ligt volledig in het verlengde van de vaardigheden zoals die vroeger werden beschreven in de leerplannen. Hier en daar zijn enkele accenten verlegd. Het vaardigheidsonderwijs wordt niet langer onderverdeeld volgens de 4 vaardigheden, maar in 3 grote domeinen: ‘receptie’, ‘productie’ en ‘interactie’. Die onderverdeling sluit aan bij de veranderende maatschappij waarin hybride tekstvormen aan terrein winnen. Op sociale media sturen we boodschappen uit (productie), waarbij de grenzen tussen geschreven en gesproken teksten vervagen. Een ordening in termen van ‘productie’ is dus logischer, waarbij we ons product aanpassen naargelang de context. Die context bepaalt uiteindelijk de keuze voor hetzij een mondelinge, hetzij een schriftelijke tekst. De expliciete nadruk op interactie, waarin receptie en productie met elkaar verbonden zijn, sluit naadloos aan bij de functionele taalvaardigheid die nodig is om als burger in de maatschappij te functioneren.

Net als vroeger – en misschien zelfs sterker – wint communicatie aan belang. De tweede bouwsteen ‘Kenmerken en principes van het Nederlands begrijpen om ze in te zetten bij het communiceren’ ondersteunt de communicatieve handelingen. De leerlingen bouwen met behulp van feitenkennis, conceptuele, procedurele en metacognitieve kennis hun competenties op om sterk(er) te communiceren in het Nederlands.

Een derde bouwsteen ‘Inzicht hebben in taal, in het bijzonder het Nederlands, als exponent en deel van een cultuur en een maatschappij’ is een hedendaagse vertaling van wat in de vroegere eindtermen als ‘interculturele gerichtheid’ werd omschreven. De leerlingen begrijpen dat er verschillen en gelijkenissen zijn tussen talen, taalvariëteiten en taaluitingen. Die verschillen en gelijkenissen zijn bijzonder relevant in een fluïde maatschappij, waarin taal uiterst veranderlijk is en gevoelig aan (sub)culturen.

Tot slot krijgt ‘literatuur’ een expliciete plaats in de nieuwe eindtermen secundair onderwijs Nederlands, vanaf de eerste graad (vanaf de leeftijd van 12 jaar). Vroeger lazen de leerlingen ‘fictionele teksten’ onder de noemer ‘leesvaardigheid’. Vandaag is de benadering van fictie breder, zoals blijkt uit de vierde en laatste bouwsteen ‘Literatuur in het Nederlands beleven’. De leerlingen verwoorden hun gedachten en gevoelens bij gelezen teksten met een fictionele inslag. Die invalshoek is nieuw, zeker in de eerste graad B-stroom.

Naast een inhoudelijke verschuiving is er ook een verschuiving in de beheersingsniveaus. Vroeger werden vier beheersingsniveaus onderscheiden in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Nederlands (‘kopiërend niveau’, ‘beschrijvend niveau’, ‘structurerend niveau’ en ‘beoordelend niveau’). Vandaag wordt over alle sleutelcompetenties heen gewerkt met de internationaal erkende taxonomie van Bloom. De eindtermen worden taxonomisch ingedeeld zoals in Figuur 2.



Figuur 2 – De overkoepelende thema’s uit de eindtermen geordend volgens de taxonomie van Bloom.

De beheersingsniveaus (‘begrijpen’, ‘toepassen’, ‘analyseren’ en ‘creëren’) en de indeling in vier soorten kennis (‘feitenkennis’, ‘conceptuele kennis’, ‘procedurele kennis’ en

‘metacognitieve kennis’), bepalen samen *wat* de leerlingen leren en *hoe* ze de competenties moeten beheersen.

3. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken

In de vernieuwde eerste graad van het secundair onderwijs staan drie sleutelwoorden centraal:

1. versterken;
2. verdiepen;
3. verkennen.

De algemene vorming wordt vanaf september 2019 versterkt door enerzijds een ambitieuzere formulering van de eindtermen en anderzijds een toegevoegde set van eindtermen basisgeletterdheid die elke leerling móet bereiken om autonoom te kunnen deelnemen aan de samenleving.

De basisgeletterdheid is voor ‘Competenties in het Nederlands’ helemaal toegespitst op de eerste bouwsteen: ‘Het Nederlands receptief, productief en interactief, zowel mondeling als schriftelijk gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties’. De eindtermen basisgeletterdheid sturen aan op een doelgerichte communicatie, zowel mondeling als schriftelijk en zowel receptief, productief als interactief. ‘Doelgericht’ betekent dat de verwerking van de tekst (receptief) en de kwaliteit van de tekst (productief en interactief) getoetst worden aan de mate waarin het doel vlot, succesvol en gepast is bereikt.

Het niveau van de teksten wordt bepaald door de tekstkenmerken in de afbakening. Bij ‘receptie’ gaat het om vijf tekstsoorten: ‘informatieve teksten’, ‘persuasieve teksten’, ‘opiniërende teksten’, ‘prescriptieve teksten’ en ‘narratieve teksten’. Merk op dat de tekst kenmerken kan vertonen van verschillende tekstsoorten. Het prioritaire doel dat de zender voor ogen heeft, bepaalt welke tekstsoort het meest dominant is. Hoewel de tekstkenmerken bepalend zijn voor de moeilijkheidsgraad van de tekst, speelt de voorkennis van de leerling ook een doorslaggevende rol. Teksten met een voor de leerling vertrouwde context zijn én meer uitnodigend én haalbaarder. Op dat vlak is niet alleen het maatschappelijke nut van teksten, maar ook de zelfontplooiing van de leerling richtinggevend voor een gepaste tekstkeuze. Bij ‘productie’ en ‘interactie’ gaat het om drie tekstsoorten. Leerlingen moeten in staat zijn om ‘informatieve teksten’, ‘opiniërende teksten’ en ‘prescriptieve teksten’ te produceren, zowel mondeling als schriftelijk, en in interactie met anderen.

De nieuwe eindtermen kregen, naast de set van eindtermen basisgeletterdheid, ook een set van uitbreidingsdoelen toegevoegd, om het leren te verdiepen. Die zijn voor de

B-stroom identiek aan de eindtermen in de A-stroom. In de uitbreidingsdoelen zijn de tekstkenmerken complexer en is de kennis uitgebreider. Hoewel de uitbreidingsdoelen voor de B-stroom dus dezelfde zijn als de set eindtermen voor de A-stroom, worden ze uiteraard gerealiseerd in de 'context' van de B-stroom. De leraren kunnen de leerlingen feedback geven bij de realisatie van de uitbreidingsdoelen. Leerlingen die slagen voor de uitbreidingsdoelen en voor de differentiële doelen bij andere sleutelcompetenties kunnen in de tweede graad doorstromen naar richtingen met dubbele finaliteit en doorstroomfinaliteit. Hun keuze blijft dus niet beperkt tot de richtingen met arbeidsmarktgerichte finaliteit.

Door de differentiatiemogelijkheden in de eerste graad krijgen de leerlingen de kans om meerdere opties te verkennen.

4. Slot

De ambitieus geformuleerde eindtermen in Vlaanderen dagen vanaf september 2019 de leerlingen uit om zich te ontplooiën. Dat moet gebeuren in een veilige en krachtige leer- en leefomgeving, onder begeleiding van de leerkrachten en bij uitbreiding van het hele schoolteam.

Via de workshop krijg je inzicht in de veranderingen op de klasvloer. Tijdens de sessie gaan we met praktijkgerichte oefeningen voor het secundair beroepsonderwijs aan de slag, om de nieuwe eindtermen effectief te leren kennen.

Referenties

- Branden, K. Van den (2015). *Onderwijs voor de 21^e eeuw*. Leuven: Acco.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2019). 'Modernisering secundair onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://onderwijs.vlaanderen.be/modernisering-secundair>.
- Vlaamse Overheid (2019). 'Onderwijsdoelen'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsdoelen.be>.

Mieke Iwema & Francien van Kruistum
Deltion College Zwolle
Contact: miwema@deltion.nl
fkruistum@deltion.nl

Wie schrijft, geniet

“Letters hebben geen tanden. Niets is zo vergevingsgezind als taal” (James Worthy 2017).

1. Inleiding

Schrijfonderwijs is belangrijk voor de (creatieve) ontwikkeling van studenten. Door veel schrijfkilometers te maken, stimuleer je de taalontwikkeling. Studenten leren met schrijfoopdrachten om hun ideeën en gedachten aan anderen over te dragen. Ook kun je, door creatieve en levensechte opdrachten, studenten stimuleren om bij hun eigen stem te komen, wat weer bijdraagt aan hun persoonlijke ontwikkeling. Spelling en grammatica zijn hierbij bijzaak, geen hoofdzaak.

Het schrijven van (creatieve) teksten is uitdagend, plezierig en iedereen kan meedoen. Ook het voorlezen van eigen werk en er feedback op krijgen, vormt een belangrijk onderdeel van het leren. Naar elkaar luisteren werkt aanstekelijk, geeft ontspanning en plezier en helpt een ander weer om op nieuwe gedachten te komen. Kortom: het is ook nog inspirerend.

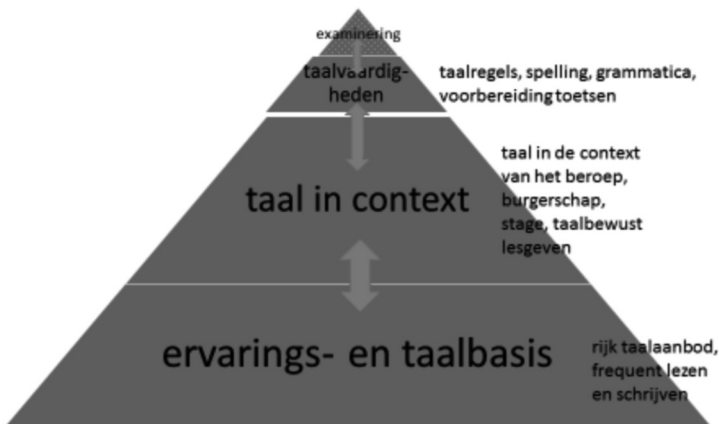
2. Deltion visie

Leren vindt volgens Didau (2015) plaats als er sprake is van ‘duurzaamheid’, ‘transfer’ en ‘rijke verbindingen’. Alleen dan kunnen er wezenlijke veranderingen plaatsvinden bij de leerder. In de mbo-context staat het beroep dat de student wil leren centraal. Daarnaast is het van belang dat hij dat beroep gaat uitoefenen in een maatschappij die hij begrijpt en waarin hij kan functioneren. Daarvoor biedt het onderwijs burgerschapsinhouden aan. De beroepsinhouden ervaart en oefent de student tijdens de stage en in beroepslessen. Hij reflecteert tijdens de opleiding op zijn functioneren als professional, op zijn eigen handelen en op zijn rol in de maatschappij. Actief denken over vakinhouden leert hij onder andere bij Nederlands, door middel van spreken en gesprekken voeren, schrijven en door na te denken over contexten – waar het kan – gerelateerd aan het beroep.

Werken aan de eigen ervarings- en taalbasis doet een student onder andere door het lezen van rijke teksten en boeken (vrij lezen) en door te oefenen met creatief schrijven.

Taal is verweven met alle facetten van het leven en is daarom automatisch een belangrijk onderdeel van het onderwijs. Taal is van cruciaal belang voor het functioneren van studenten in alle vakken, in de stage en voor hun deelname aan de samenleving. Juist op een beroepsgerichte instelling als Deltion College, dat een vanzelfsprekende betekenisvolle context biedt waarin óók taal kan worden geleerd, liggen kansen om taal te integreren in het onderwijs als geheel. Daarom moeten schrijfp opdrachten levensechte opdrachten zijn, die je raken en die echt gaan over waar je iets over te melden hebt.

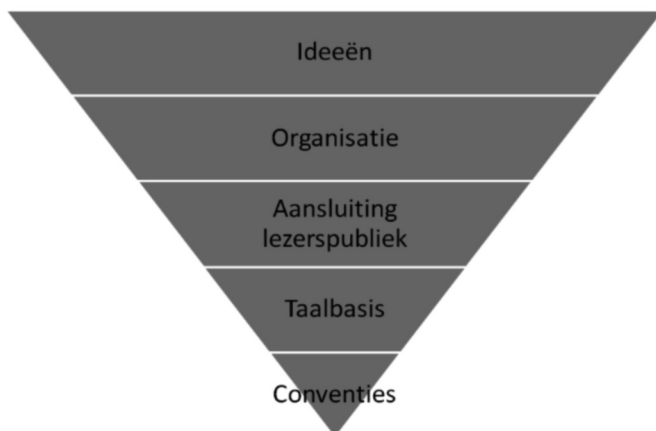
Volgens Smits & van Koeven (2014) is het discutabel of Nederlands echt het vaardigheidsvak is dat er in methodes van gemaakt is. Ze stellen dat we intuïtief denken dat het werkt om hetgeen in de referentieniveaus wordt genoemd letterlijk met studenten te trainen. Volgens hen is ‘tekstbegrip’, ‘woordenschat’ en ‘schrijfvaardigheid’ een kwestie van frequent werken aan de ervarings- en taalbasis, van lees- en schrijfkilometers maken en niet van aangeleerde trucjes. Bij veel studenten is de taalontwikkeling niet toereikend om de teksten en oefeningen in de methode te kunnen begrijpen. Hier is een belangrijke taak voor de opleidingen weggelegd. Door actief met schrijven bezig te gaan, kun je ook vanuit taalachterstand mooie dingen maken. Door frequent te oefenen, krijgt de taalontwikkeling een stimulans. De gewenste situatie binnen het taalonderwijs (Nederlands) ziet er dan uit als in onderstaand model:



Figuur 1 – Visie op taal – Deltion College.

Het geven van feedback is essentieel voor leren. Over het algemeen is het goed om impliciet feedback te geven. Dat kan door *modeling* (het geven van het correcte model) en *recasting* (een fout verbeterd teruggeven) (Ritchhart 2015). Bij het geven van feedback is functionaliteit het uitgangspunt. Voor schrijven, bijvoorbeeld, stellen Smits & van Koeven (2016) dat feedback eerst gericht moet zijn “op de ideeën in de tekst, de

structuur van de tekst en de manier waarop de schrijver een persoonlijke stijl heeft ontwikkeld. Pas in de laatste plaats zou aandacht moeten zijn voor spelling en interpunctie”. Dat, het liefst gericht op de toepassing in hun eigen schrijfproducten, waardoor ze hun eigen werk uiteindelijk kunnen corrigeren. Onderstaande feedback-piramide ondersteunt dit:



Figuur 2 – Feedback-piramide (bron: van Koeven 2016, naar ‘6 + 1 traits of writing’ Culham 2016).

3. Presentatie

In de presentatie geven we wat achtergrond, willen we de deelnemer laten ervaren hoe het is om creatief met schrijven bezig te zijn en willen we in dialoog gaan om samen de visie op (creatief) schrijven verder vorm te geven.

Referenties

- Culham, R. (2016). *6+1 Traits of Writing: The Complete Guide for the Primary Grades; Theory and Practice*. New York: Scholastic US.
- Didau, D. (2015). *What if everything you knew about education was wrong?* Willington: Crown House Publishing Limited.
- Koeven, E. van, F. Schaafsma & G. Vierhuizen, G. (2015). ‘Je vak moet je doen, niet lezen. Vrij Lezen in het entree-onderwijs’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

- Schaafsma, F. e.a. (2017). 'Op weg naar effectief onderwijs. Nederlands, rekenen en Engels in mbo context. Visie op Nederlands, rekenen en Engels vanuit het Deltion-onderwijsconcept'. Zwolle: Deltion College.
- Smits, A. & E. van Koeven (2014). "Een methode kiezen voor het MBO". In: *Geletterdheid en Schoolsucces*. Online raadpleegbaar op: <http://geletterdheiden-schoolsucces.blogspot.nl/>.
- Smits, A. & E. van Koeven (2016). "Schrijfonderwijs: de 'six and one traits' en meer". In: *Geletterdheid en schoolsucces*. Online raadpleegbaar op: <http://geletterdheiden-schoolsucces.blogspot.com/2016/04/schrijfonderwijs-de-six-and-one-traits.html>.
- Stichting Lezen (2017). 'Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen'. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Worthy, J. (2017). "Een mens kan niets fout doen als hij plezier heeft". In: *Het Parool*. Online raadpleegbaar op: <https://www.parool.nl/columns-opinie/een-mens-kan-niets-fout-doen-als-hij-plezier-heeft~b8da9f2c/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>.

Ronde 8

Kees Broekhof
Sardes, Utrecht
Contact: k.broekhof@sardes.nl

Doelgericht werken aan leesbevordering op het mbo

1. Inleiding

Leesbevordering krijgt nauwelijks aandacht op het mbo. Dat is aan de ene kant heel verklaarbaar. Om te beginnen staat de mbo-student niet bepaald bekend als boekenliefhebber, dus waarom zou een school hier tijd en moeite in steken? Bovendien heeft het lezen van fictie geen verplichte plek in het onderwijsprogramma, dus ook vanuit dat oogpunt ervaren scholen geen prikkel om leesbevordering een plek te geven. De uren Nederlands zijn bovendien ook hard nodig voor allerlei andere onderwerpen. Aan de andere kant zou je juist verwachten dat mbo-scholen stevig zouden inzetten op leesbevordering, aangezien het taalvaardigheidsniveau van de studenten door veel docenten als onvoldoende wordt beoordeeld en lezen voor het plezier een bewezen, substantiële bijdrage levert aan de taalontwikkeling. Lezen voor het plezier heeft een positief effect op diverse taaldomeinen, waaronder 'begrijpend lezen' en 'woorden-

schat' (Mol & Bus 2011; van Steensel e.a. 2016). Alle reden, dus, om mbo-studenten te motiveren om vaker een boek op te pakken. In deze presentatie gaan we in op het leesgedrag van mbo-studenten, krijgen deelnemers handvatten om doelgericht met leesbevordering op het mbo aan de slag te gaan en bespreken we de plek van leesbevordering in het taalbeleid.

2. Het leesgedrag van mbo-studenten

Meten is weten. Daarom heeft het landelijk leesbevorderingsprogramma 'Kunst van Lezen' aan Sardes gevraagd om een monitor te ontwikkelen waarmee het leesgedrag van mbo-studenten en het leesbevorderende gedrag van mbo-docenten in kaart kan worden gebracht. Aan het onderzoek deden zes locaties van vier ROC's mee, met in totaal ruim 550 studenten in het eerste en tweede leerjaar van het mbo en iets minder dan 50 van hun docenten. Hoewel de resultaten niet representatief zijn voor de totale mbo-populatie in Nederland (het gaat alleen om de eerste twee leerjaren en niveau 4 is oververtegenwoordigd), geven ze toch een aardige indruk van de huidige stand van zaken. Hieronder enkele saillante bevindingen.

2.1 Leesplezier

Een kleine meerderheid van de studenten (52%) geeft aan lezen erg leuk of best leuk te vinden. Ook blijkt – niet verrassend – dat vrouwelijke studenten positiever staan tegenover lezen dan mannelijke studenten. Overigens betekent lezen leuk vinden nog niet dat de studenten ook veel lezen: 40% leest nooit voor zijn plezier in de vrije tijd; 30% minstens een keer per jaar. Uit gesprekken met studenten blijkt dat de houding tegenover lezen vaak wel positief is (ook omdat zij weten dat lezen belangrijk is voor de taalvaardigheid), maar dat deze houding zich niet vertaalt in frequent lezen. Studenten noemen verschillende redenen om niet te lezen: “ik ben gewoon te lui om naar de bibliotheek te gaan”, “ik kan geen boeken vinden die mij aanspreken” of “ik vind het leuker om te gamen”.

2.2 Leesvaardigheid

Interessant is dat studenten in grote meerderheid aangeven lezen niet moeilijk te vinden. Slechts 6% antwoordt volmondig 'ja' op de vraag of ze lezen moeilijk vinden. Dat beeld vormt een sterk contrast met wat uit ander onderzoek bekend is over de taalvaardigheid van mbo-studenten. Ook de docenten in het onderzoek kijken heel anders tegen de taalvaardigheid van hun studenten aan. Van de docenten is slechts een op de drie het eens met de stelling dat het leesvaardigheidsniveau van zijn of haar studenten voldoende is.

2.3 Leesvoorkeuren

In het onderzoek is ook naar de leesvoorkeuren van de studenten gevraagd. Mannen en vrouwen blijken hierin sterk te verschillen. Bij mannen bestaat de top-5 achtereenvolgens uit (van 1 naar 5): 'oorlog', 'sport', 'spanning en avontuur', 'voetbal' en 'geschiedenis'. De top-5 van vrouwen is 'liefde en romantiek', 'levensverhalen', 'spanning en avontuur', 'waargebeurde verhalen' en 'leven en dood'. Dit soort gegevens kan de beheerder van de schoolbibliotheek gebruiken om ervoor te zorgen dat de collectie zoveel mogelijk aansluit op de voorkeuren van de studenten. Dat is een belangrijk punt, want een op de drie gebruikers van de schoolbibliotheek vindt de boekencollectie niet aansprekend.

3. Werken met monitorgegevens

Wat maakt gegevens zoals hierboven nu nuttig voor een afzonderlijke mbo-school? De monitor bevat per school een schat aan gegevens over het leesgedrag en de leesvoorkeuren van de studenten en over het leesbevorderend gedrag van de docenten. De school kan die gegevens op verschillende manieren gebruiken:

- de gegevens over leesplezier kunnen gebruikt worden als maatstaf voor succes van het leesbevorderingbeleid (voorbeelddoel: het percentage studenten dat aangeeft positief tegenover lezen te staan stijgt);
- de gegevens over leesvaardigheid kunnen gebruikt worden om de docenten te door-dringen van de discrepantie tussen hun eigen percepties en die van de leerlingen en om het pleidooi voor meer aandacht voor leesplezier te onderbouwen;
- de gegevens over leesvoorkeuren kunnen gebruikt worden bij het beheer (of het opzetten) van de bibliotheek in de school, bij de keuze van collecties die via de openbare bibliotheek de school in komen of bij gesprekken met klassen over leesgedrag en leesvoorkeuren ('herkennen jullie dit beeld?').

Meer in het algemeen kunnen de gegevens in het kader van taalbeleid gebruikt worden om:

- een heldere stand van zaken vast te stellen ('nulmeting');
- precieze doelen te formuleren voor het leesbevorderingsbeleid ('wat willen we volgend jaar bereiken?');
- opbrengsten te meten ('hoe is de score op de betreffende doelen veranderd?');
- opbrengsten te evalueren ('hoe verklaren we de ontwikkeling in de scores?');
- cyclisch verder te werken aan leesbevorderingsbeleid ('welke doelen kiezen we voor volgend jaar, n.a.v. het huidige beeld in de monitor?').

4. Leesbevordering in het taalbeleid

In een adequaat taalbeleidsplan krijgt leesbevordering in het mbo een zichtbare plek, naast of binnen het taalonderwijs. Via het taalbeleid worden leesvaardigheid en leesplezier systematisch en structureel aangepakt. Hieronder geven we een aantal handreikingen om leesvaardigheid en leesplezier in het taalbeleid in te bedden. We kijken daarbij telkens naar inbedding in de taallessen, inbedding in de vaklessen en inbedding buiten de lessen (zie ook: Bolle 2010).

Taalbeleid	
Taalonderwijs	Leesbevordering
Taallessen • <i>Doel:</i> lees- en schrijfvaardigheid verbeteren. • <i>Focus:</i> woordenschat; leesstrategieën; schrijfstrategieën; algemene kennis. • <i>Materiaal:</i> methoden; gevarieerde tekstsoorten zoals handleidingen, instructieteksten en artikelen uit vakbladen.	Taallessen • <i>Doel:</i> leesplezier stimuleren en leeservaring opdoen. • <i>Focus:</i> kennismaken met boeken, genres, schrijvers; leren het juiste boek te vinden; praten over boeken en over lezen; vrij lezen (30-60 minuten per week). • <i>Materiaal:</i> nieuwe boeken uit de (school)bibliotheek; eigen boeken van docenten en studenten; tijdschriften; kranten.
Vaklessen • <i>Doel:</i> verbeteren van tekstbegrip en begrip van instructies. • <i>Focus:</i> ondersteuning bij taalproblemen in de beroepsgerichte vakken; woordenschat; leesstrategieën. • <i>Materiaal:</i> methoden; een gevarieerd aanbod aan teksten die verband houden met het beroep, zoals teksten om vak-kennis en -theorie over te brengen, artikelen uit vakbladen of handleidingen die aansluiten bij het beroep.	Vaklessen • <i>Doel:</i> leeservaring opdoen. • <i>Focus:</i> tijd voor vrij lezen op het rooster (ongeveer 15 minuten per dag). • <i>Materiaal:</i> boeken uit de (school)bibliotheek; eigen boeken; boeken passend bij de opleiding (studenten uit de politietoeleidingstrajecten lezen bijvoorbeeld misdadromans); vakbladen; handleidingen.
Buiten de lessen • <i>Doel:</i> remediëring. • <i>Focus:</i> extra ondersteuning op specifieke taaldomeinen voor studenten met hardnekkige taalachterstanden. • <i>Materiaal:</i> materiaal dat ook in de betreffende lessen wordt gebruikt.	Buiten de lessen • <i>Doel:</i> lezen buiten de lessen stimuleren. • <i>Focus:</i> leescultuur zichtbaar maken op verschillende plekken in de school; leeservaring opdoen. • <i>Materiaal:</i> permanente en tijdelijke boekencollecties die makkelijk toegankelijk zijn; uitleensysteem.

Tabel 1 – handreikingen om leesvaardigheid en leesplezier in het taalbeleid in te bedden.

5. Besluit

Ondanks alle inspanningen op het gebied van taaltoetsing, taallessen en steunlessen slaagt het mbo-onderwijs er niet in om de taalachterstanden bij studenten geheel weg te werken. Het stimuleren van leesplezier is een effectieve, maar tevens onderschatte en onderbenutte aanpak om de taalontwikkeling van studenten te bevorderen. Diverse onderzoeken en adviezen die het afgelopen jaar het licht zagen, wijzen hierop (zie met name het advies ‘Lees!’ van de Raad voor Cultuur & de Onderwijsraad 2019). Mbo-scholen kunnen zelf de keuze maken om deze weg in te slaan en het profijt van leesbevordering te ervaren.

Tijdens mijn presentatie op de HSN-conferentie krijgen de deelnemers inzicht in de effectiviteit van lezen voor het plezier en maken zij kennis met de wijze waarop monitorgegevens gebruikt kunnen worden om het leesbevorderingsbeleid op hun eigen school doelgericht vorm te geven.

Referenties

- Bolle, T. (2010). *Drieslag Taal – Praktijkboek Taalbeleid Nederlands in het MBO*. Amsterdam: ITTA.
- Broekhof, K. & T. van Velzen (2017). *Meer lezen, beter in taal MBO: effecten van lezen op de taalontwikkeling*. Amsterdam: Kunst van Lezen.
- Mol, S. & A. Bus (2011). “Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (3), p. 3-15.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). ‘Lees! Een oproep tot een leesoffensief’. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2019/leesadvies/item7769>.
- Steensel, R. van, L. van der Sande, W. Bramer & L. Arends (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

5. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Roland de Bonth (Haags Montessori Lyceum)

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Michelle van Dijk

Lyceum Schravenlant Schiedam

Contact: <https://michellevandijkschrijft.nl/contact/>

Van oude boeken, de dingen die voorbijgaan – of niet: Couperus in hertaling

1. Inleiding

Hoeveel leerlingen lezen Couperus nog? Neem de klassieker *Van oude mensen, de dingen die voorbijgaan*. Ik ben ervan overtuigd dat zo'n meeslepend familiedrama nog steeds veel jonge lezers kan bekoren als de taal niet te veel in de weg staat. Een hertaling kan leraren helpen dit werk te introduceren. Maar hoe hertaal je een klassiek werk zonder het authentieke karakter van een Couperus-roman verloren te laten gaan? En hoe verleid je jonge mensen om deze 'oude' roman te lezen?

2. Discussie

Toen ik via sociale media bekendmaakte dat ik aan een hertaling van *Van oude mensen* werkte, kwamen er heftige reacties. De centrale vraag hierbij luidde: krijgen we lezers bij Couperus met een hertaling of haken ze dan juist af? In de column die Sylvia Witteman schreef over de hertaling beschrijft ze hoe zij als vijftienjarige *Van oude mensen* in handen kreeg en juist zo enthousiast werd omdat alles zo vreemd was (Witteman 2019). Een mooie ervaring, maar een vijftienjarige gymnasiast die al veel talenonderwijs genoten heeft, is in kennis van taal en context niet te vergelijken met een vijftienjarige havo-leerling. En we zijn nu nog veertig jaar verder van het origineel. Wie wel eens Hermans in een havo-klas leest – om maar een 'jonge' klassieker te noemen – weet dat veertig jaar in taal al een struikelblok kan zijn. Gelukkig kan een leraar op allerlei manieren literatuur toegankelijk maken: door in te leiden, door samen te lezen of voor te lezen met toelichting, door fragmenten te lezen of door een hertaling te lezen.

In het leeslijstonderzoek van Jeroen Dera (2019) staan een paar literaire werken in de toplijsten die bekend zijn bij leerlingen in een bewerkte teksteditie. Volgens mij toont dit aan dat hertalingen en tekstedities effectief zijn. In zijn onderzoek vulden 1.589 leerlingen uit havo en vwo enquêtes in over hun leeslijst. In totaal werden 15.743 gelezen werken in het onderzoek betrokken. In de top 10 van de meest gelezen boeken op havo en vwo staan drie werken van voor 1910: *Karel ende Elegast*, *Max Havelaar* en *Van den vos Reynaerde*, alle verkrijgbaar in hertaling en in een editie in de reeks 'Tekst

in context'. Ook bijzonder: het tot voor kort geheel onbekende *Reize door het aapenland* van J.A. Schasz (1788) staat in de top 25 van vwo in hetzelfde onderzoek. In 2013 verscheen een teksteditie van dit werk, waarin Peter Altena de oorspronkelijke tekst van voetnoten voorzag en zo een leesbare tekst maakte van dit grappige, satirische verhaal. In de ranglijsten van Scholieren.com is de *Reize* afwezig tot schooljaar 2015/2016 wanneer het op plek 74 verschijnt. Ook *Max Havelaar* maakte een sprong in populariteit toen de hertaling van Gijsbert van Es in 2010 verscheen: van plaats 31 in 2008/2009 naar plaats 16 in 2012/2013 (Scholieren.com 2019). Boeken van Couperus maken 1% uit van de gelezen werken in het onderzoek van Dera en slechts één havo-leerling heeft *Van oude mensen* gelezen. Wat mij betreft verdient Couperus dus ook zo'n herkansing.

3. De hertaling

Met deze hertaling wil ik vooral de lezers bereiken die nog geen ervaring hebben met het lezen van oudere literatuur. Ik denk aan leerlingen in havo-4, bijvoorbeeld. Ze willen meegesleept worden door het verhaal, dus voetnoten horen er niet bij – de context is ook niet zo ingewikkeld dat er uitleg nodig is (dat zou bij *De stille kracht* bijvoorbeeld al heel anders zijn). In *Van oude mensen* is het ook niet nodig om stukken weg te laten, zoals Gijsbert van Es wel deed bij de hertaling van *Max Havelaar*. Mijn hertaling richt zich dus uitsluitend op het wegnemen van de taalbarrière die door de tijd is ontstaan. Het origineel van Couperus is woord voor woord en zin voor zin vertaald. Als leraar Nederlands zou ik zelf goedkeuring geven voor dit type hertaling op de leeslijst, omdat de lezer geen zin mist van het origineel. Ook niet alle 'moeilijke' woorden zijn vervangen. Het lezen van deze hertaling blijft een literaire ervaring waarin de lezer, gedreven door plot en spanning, zich het verhaal in laat trekken en tegelijkertijd nieuwe woorden ziet en begrijpt en een stijl ervaart die hij nog niet kent.

Uiteindelijk zijn er drie soorten aanpassingen in de taal, in de eerste plaats aanpassingen op woordniveau: *kroezig* haar wordt krullend haar, *côterie* is kring, *veston* is jasje of colbertje, *rez-de-chausée* is de begane grond. De jonge lezer moet ook niet het verkeerde plaatje in zijn verbeelding oproepen. Elly draagt een eenvoudig negligé in haar hotelkamer wanneer schoonzus Ottilie op bezoek komt; geen sexy lingerie, eerder een nachtjapon of badjas. *De Gioconda* kennen wij nu als de Mona Lisa. Een *vulsalaman-der* is een vulkachel en tante Floor lijkt niet op een *mandarijn*; Couperus bedoelt een Chinees. Wat is de witte *paradis* die Ina op haar hoed heeft? Een paradijsvogel. En wat zijn de *witte pleisters* die Lot op zijn kamer heeft? Gipsen beelden.

In de tweede plaats vertaal ik of voeg ik woorden toe om een situatie te kunnen verduidelijken. In lange dialogen weet je soms niet meer wie wat zegt en de verschillende aanduidingen voor dezelfde persoon kunnen verwarrend zijn. Dan gebruik ik een vaste aanduiding voor personen.

Ten derde pas ik de zinsvolgorde aan tot een volgorde die wij nu grammaticaal juist achten. Hier horen ook diverse kleinere aanpassingen bij, omdat wij nu andere voorzetsels gebruiken, geen naamvallen meer gebruiken, omdat Couperus vaak persoonlijke voornaamwoorden met nadruk gebruikt, enz.

4. In de klas

Zal dit verhaal de jonge lezer boeien? Zeker. Op een regenachtige nacht in de Indische bergen slaat het noodlot toe: een jonge man en jonge vrouw begaan een misdaad die hen de rest van hun leven zal achtervolgen... Zestig jaar later in Den Haag volgen we de families van deze twee hoogbejaarde mensen. Wie weet wat er vroeger gebeurd is? Is de last van het verleden niet te zwaar? Is een gelukkig huwelijk wel mogelijk in deze familie?

Van oude mensen is net een soap of een *binge*-waardige *Netflix*-serie, zeker als je bedenkt dat de lezer al snel meer weet dan de hoofdpersonen. Een echt historische (politieke, maatschappelijke) context ontbreekt, dus uitleg is niet nodig. Het decor is negentiende-eeuws, maar zaken als ‘overspel’, ‘jaloerie’, ‘geldzucht’ – kortom: menselijke ondeugden – zijn van alle tijden. Couperus beschrijft relaties, mensen en persoonlijke worstelingen zoals wij die nu ook nog kennen. Je leert de familie kennen en je blijft opletten om te ontdekken hoe het verhaal voor alle personages uitpakt. Hierbij heeft een leerling of klas wel hulp nodig: maak gezamenlijk een familiestamboom, een tijdbalk of maak als filmdetectives een ‘moordbord’ en noteer wie wat en wanneer heeft gedaan, ontdekt of gezegd, met lijntjes ertussen.

Onder die dramatische boventoon herkennen we duidelijk de invloed van Émile Zola en het naturalisme. Ik durf te stellen dat *Van oude mensen, de dingen die voorbijgaan* de meest toegankelijke, spannende en prettig leesbare Nederlandse naturalistische roman is (zeker in hertaling) en daarmee dus een uitstekend voorbeeld bij een grote literaire stroming. Na een korte introductie van het naturalisme aan de leerlingen spreekt het voorbeeld voor zichzelf. De erfelijke factoren spelen volgens de principes van het naturalisme een rol, net zoals de negentiende-eeuwse ‘temperamentenleer’. Kun je de trend in de familiegeschiedenis keren? Bepaalt onze erfelijke aanleg wat we doen? Kun je een negatieve belasting of het noodlot van je afschudden? Existentiële kwesties (bestaat het noodlot? bepaalt je familiegeschiedenis wie jij bent?) boeien tieners nog altijd en met een klassengesprek of schrijfp opdracht hierover kunnen ze ideeën van schrijvers meer dan honderd jaar geleden vergelijken met hun eigen diepere gedachten bij de roman. Zo komt deze klassieke roman in hertaling weer tot leven voor een nieuwe generatie.

Referenties

- Dera, J. (2019). ‘De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de waardering en inhoud van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Scholieren.com (2019). ‘Ranglijst’. Online raadpleegbaar op: <https://oud.scholieren.com/ranglijst?jaar=2015>.
- Witteveen, S. (2019). “De ‘hertaling’ van Couperus: alsof Dick Bruna de Sixtiynse kapel beschilderd heeft”. In: *De Volkskrant* (8 februari 2019). Online raadpleegbaar op: <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/de-hertaling-van-couperus-alsof-dick-bruna-de-sixtiynse-kapel-beschilderd-heeft-bddd72df/>.

Fragment uit Louis Couperus: *Van oude mensen, de dingen die voorbijgaan*, eerste druk. Tweede deel, hoofdstuk II, beschrijving van tante Floor:

De twee baboes trokken zich terug; de vulsalamander gloeide als een oven, rood achter zijn mica-deurtjes. Tante Floor had met een diepen zucht zich opgericht, en zat nu: haar dikke gele gezicht, met de Chineesche opgetrokken oogen, vollemaande uit de altijd zwarte haren, die weggleden naar groote kondé, en zij had iets van een mandarijn, zoo als zij nu zat, wijlbeens in flanellen peignoir, de dik zwellende handjes op de ronde knieën, juist zoo als Anton Dercksz zich dikwijls plantte. Als van een tepèkong hing de gezakte boezem in twee golven op de formidabele golf van den buik, en die rond getrokken ommelijnen gaven haar een afgodische statigheid, zoo als zij nu recht zat, met haar strak boos mandarijnengezicht; aan de lange lellen der ooren twee kolossale brillanten, die haar hel bruskjes omschitterden en niet schenen te behooren bij haar toilet – de ruime flanellen zak – maar meer bij haar eigen wezen, zoo als een juweel, dat men in een idool heeft geïncrusteerd.

Hetzelfde fragment in hertaling door Michelle van Dijk (2019):

De twee baboes trokken zich terug. De salamanderkachel gloeide als een oven, rood achter de micadeurtjes. Tante Floor was met een diepe zucht overeind gekomen en zat nu. Haar dikke gele gezicht met de Chinese opgetrokken ogen scheen als een volle maan tussen de altijd zwarte haren die glad weggetrokken waren in een grote knot. Ze had iets van een Chinees zoals ze nu zat, wijlbeens in een flanellen kamerjas; de dikke, opgezwollen handjes op de ronde knieën, precies zoals Anton vaak ging zitten. Haar uitgezakte boezem hing in twee golven op de formidabele golf van haar buik, als bij een Chinese god. Haar ronde omtrek gaf haar de statigheid van een afgod, zoals ze nu rechtop zat met haar strakke, boze Chinezengezicht. Aan haar lange oorrellen hingen twee kolossale briljanten die om haar schitterden, fel en licht. Ze leken niet te passen bij haar kleding, de ruime flanellen zak, maar meer bij haar eigen wezen, zoals een juweel dat men in een afgodsbeeld heeft geplaatst.

Hans Das

Rijksuniversiteit Groningen / Greijdanus College Zwolle

Contact: h.c.das@rug.nl

Een impuls voor de poëzie: lezerstypen als handvatten voor het onderwijs

1. Inleiding

Sinds jaar en dag geniet het literaire proza veel belangstelling in het moedertaalonderwijs. Er is een rijke traditie opgebouwd die bovendien wordt versterkt door belangwekkend wetenschappelijk onderzoek. Het poëzieonderwijs is echter helaas minder sterk ontwikkeld. Veel docenten vinden het lastig om gedichten bij hun lespraktijk te betrekken. Dat is niet verwonderlijk. Er is namelijk weinig bekend over hoe leerlingen van 12 tot 18 jaar poëzie lezen. Wat weten we over hun voorkeuren en hun omgang met een gedicht? Is het helder wat leerlingen wanneer moeten kunnen en weten? Deze bijdrage biedt inzicht in enkele resultaten van een promotieonderzoek en geeft een denkrichting voor de inrichting van poëzielessen.

2. Achtergrond

Veel docenten Nederlands voelen zich verlegen met de plek die poëzie heeft in hun onderwijspraktijk. Een vragenlijst van de Rijksuniversiteit Groningen (Vekobo-project, z.j.) die is ingevuld door 225 docenten Nederlands illustreert dat. Hoewel een overweldigende meerderheid (98%) het belangrijk vindt om gedichten aan de orde te stellen, is 84% ontevreden over de opbouw van het poëzieaanbod en weet 92% zich geen raad met verschillen tussen poëzielezers.

Hoewel gedichten een talig en literair rijk didactisch potentieel hebben, zijn veel docenten geneigd om gedichten te schrappen als zij in tijdnood komen. Ook zij kunnen worden afgerekend op andere vaardigheden die hun leerlingen moeten beheersen, zoals het adequaat kunnen lezen van zakelijke teksten.

Het poëzieonderwijs kon zich tot voor kort nauwelijks verheugen in wetenschappelijke aandacht. In ons taalgebied is de spoeling dun en ook in internationaal perspectief houdt het niet over. Zo zijn er tussen 1990 en 2015 slechts 28 studies verschenen die het poëzieonderwijs min of meer aangaan (Sigvardsson 2017). Gelukkig lijkt de wal

het schip te keren: de aandacht in Nederland en Vlaanderen lijkt wat aan te wakkeren. Zo organiseerde de Universiteit Utrecht, in samenwerking met Stichting Lezen en het Nederlands Letterenfonds, in 2018 en 2019 poëziesymposia, publiceerden Casteleyn & Vandervieren (2018) een artikel over de appreciatie van gedichten door scholieren, verschenen artikelen met didactische handreikingen in *Levende Talen Magazine* (o.a. Dera 2018) en staan er enkele Nederlandse promotieonderzoeken op stapel (Breukink, Das).

Voor het poëzieonderwijs zijn dit gunstige vooruitzichten. De vraag is echter wat er op korte termijn kan worden bijgedragen. Een mogelijke denkrichting is het werken met verschillende lezerstypen.

3. Een wetenschappelijke ontdekkingsstocht naar lezerstypen

In mijn promotieonderzoek schets ik de lyrische ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen (klas 1 t/m 6), naar analogie van het onderzoek van Witte (2008). Om dit doel te kunnen verwezenlijken, heb ik mijn onderzoek ingedeeld in drie deelonderzoeken. In het eerste deelonderzoek werkte ik met twee expertdocentenpanels: een voor de onderbouw (klas 1 t/m 3) en een voor de bovenbouw (klas 4 t/m 6). Aan de hand van deze focusgroepen was het mogelijk om de praktijktheorie van de docenten te beschrijven. Zo bespraken zij, naast de lezerskenmerken, ook de eigenschappen en de moeilijkheidsgraad van gedichten. Op basis daarvan kon ik voor zowel onder- als bovenbouw vier lezersprofielen opstellen, met daarbij representatieve gedichten die aansluiten bij lezerstypen. Het onderstaande schema geeft een zeer beknopte beschrijving van de bovenbouwresultaten.

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
Beschrijving	“Ik lees het liefst een kort gedicht dat ik onmiddellijk begrijp”	“Ik lees het liefst een begrijpelijk en emotioneel geladen gedicht waarin ik iets herken van de wereld om mij heen”	“Ik lees het liefst een gelaagd gedicht met poëtisch taalgebruik”	“Ik lees het liefst een gelaagd gedicht dat ik in de culturele context kan plaatsen.
Representatieve gedichten	Karel Eykman – ‘Was ik zee’	Hans Andreus – ‘Voor een dag van morgen’	Anna Enquist – ‘Een menigte’	Herman de Coninck – ‘Vingerafdrukken op het venster’

Tabel 1 – Lezersprofielen (bovenbouw).

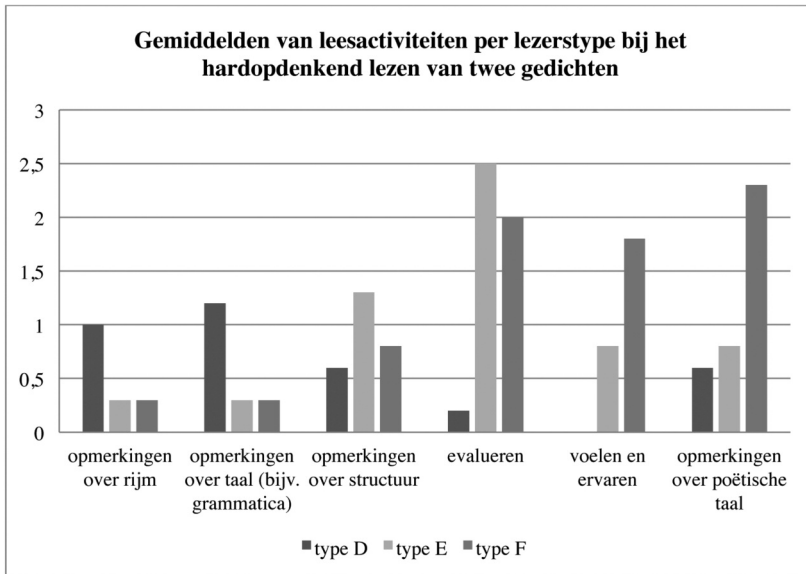
In het tweede deelonderzoek richtte ik mij op het leesgedrag van de leerlingen zelf. Om hier inzicht in te krijgen, heb ik leerlingen van havo-1 tot en met vwo-6 (N=38) geïnterviewd over hun attitude, opvattingen en vertrouwdheid met poëzie. Daarnaast heb ik hun lees- en interpretatieproces onderzocht 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 interessante resultaten is dat deze onderzoeksfase slechts ruimte biedt aan twee maal drie lezerstypen. Vergeleken met de inschatting van de docenten is dat voor zowel onder- als bovenbouw dus een lezerstype minder.

De driedeling voor de bovenbouwleerlingen heeft te maken met de focus van de leerlingen. Zo vindt het eerste type (D) het heel belangrijk om een gedicht te kunnen begrijpen, terwijl het tweede type (E) gericht is op de verwoorde emotie en het derde type (F) op het gedicht als een kunstwerk.

Ook qua leesactiviteiten zijn er treffende verschillen waarneembaar. Lezerstype F gebruikt niet alleen meer, maar ook meer verschillende strategieën om tot een interpretatie te komen dan lezerstype E, terwijl dat type weer meer strategieën gebruikt dan lezerstype D.

Waar er bij de interpretatieve leesactiviteiten sprake is van een toename per lezerstype, geven de overige leesactiviteiten een ander beeld. Zoals de onderstaande staafdiagram (Figuur 1) illustreert, maakt type D meer dan andere soorten lezers opmerkingen over 'rijm' en 'zinsbouw', terwijl type E de meeste aandacht heeft voor de verschijningsvorm van een gedicht. Deze lezer ventileert daarbij ook veelvuldig diens mening over (gedeeltes van) het gedicht. Een type-F-lezer, ten slotte, maakt significant meer opmerkingen over wat een gedicht met hem doet en stipt daarbij veelvuldig het poëtische taalgebruik aan.



Figuur 1 – Gemiddelden van leesactiviteiten per lezerstype bij het hardopdenkend lezen van twee gedichten.

De resultaten van de beide deelonderzoeken verschillen deels van elkaar, maar overlappen ook deels met elkaar. Een derde en laatste deelonderzoek zal moeten uitwijzen welke lezerstypen overeind blijven als veel meer leerlingen bij het onderzoek worden betrokken. Hiertoe is een vragenlijst ontwikkeld die is ingevuld door 4.715 scholieren uit alle windstreken van Nederland. Tijdens het schrijven van deze bijdrage zijn de resultaten helaas nog niet beschikbaar.

3. Ideeën voor het onderwijs

Hoewel dit promotieonderzoek nog niet is afgerond, is het wel al mogelijk om enkele ideeën en denkrichtingen te formuleren die docenten kunnen helpen bij het vormgeven van hun poëzielessen.

- Dit onderzoek gaat uit van een ontwikkelingsperspectief. Laat leerlingen reflecteren op hun eigen lyrische ontwikkeling. In hoeverre zijn de lezerstypen herkenbaar?
- Maak leerlingen bewust van hun eigen poëtische opvattingen en laat hen daarover met elkaar in gesprek gaan. Voor meer informatie, zie de uitwerking elders (Das 2018).
- Werk met een gedichtenverzameling die aansluit bij wat de verschillende lezerstypen belangrijk vinden: ‘eenvoudige verzen’, ‘gedichten die aansluiten bij (heftige) emoties’ en ‘meerdere teksten die een beroep doen op de culturele bagage’.

- Bied gedichten aan met in Figuur 2 beschreven eigenschappen: gedichten met en zonder rijm, met en zonder talige obstakels, met vaste en vrije vormen, met veel en weinig poëtische taal, enz. Maak homogene groepen op basis van voorkeuren en probeer de groepen kennis te laten maken met gedichten die passen bij andere lezerstypen.

Referenties

- Casteleyn J. & E. Vandervieren (2018). “Factors determining young adults’ appreciation of reading poetry”. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, p. 1-24.
- Das, H. (2018). ‘Hoe lezen leerlingen poëzie en wat betekent dat voor onze lessen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen als impuls voor het poëzieonderwijs’. In: J. Bloemert, K. de Glopper, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen & J. Graus. *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk*. Utrecht: Vereniging van Leraren in Levende Talen, p. 66-71.
- Dera, J. (2018). “‘Hoe ze maar bleven emmeren tot ik kon lopen’: Productief omgaan met interpretatieverschillen in het poëzieonderwijs. In: *Levende Talen Magazine*, 106 (6), p. 5-8.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Sigvardsson, A. (2017). “Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review”. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (5), p. 584-599.
- 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.

Ronde 3

Clasine van Dorst
De Talengroep/Stedelijk Gymnasium Breda
 Contact: c.vandorst@detalengroep.nl
dorst@gymnasiumbreda.nl

Drie creatieve en activerende lesideeën om je literatuuronderwijs een impuls te geven

1. Inleiding

De motivatie voor literatuurgeschiedenis is bij leerlingen niet altijd even groot, zelfs niet op een gymnasium. Ze vinden het moeilijk om zich tot de oudere literatuur te verhouden en hebben meestal nog niet zoveel leeservaring.

Hoe kun je dan toch voor elkaar krijgen dat deze jongeren grip krijgen op bijvoorbeeld de modernistische kunststromingen? Of hoe krijg je aandacht van leerlingen voor dichters als Slauerhoff, Van Ostaïen of Nijhoff? En hoe zorg je ervoor dat de kennis die leerlingen over deze onderwerpen opdoen ook daadwerkelijk beklijft, zodat het bagage wordt voor de rest van hun leven?

Wij hebben ons literatuuronderwijs voor het lopende schooljaar anders ingericht dan voorheen. Ik zal een beeld schetsen van de opzet en een tweetal lessen nader beschrijven, opdat die later in te zetten zouden zijn in de eigen lespraktijk.

2. Organisatie literatuurlessen in klas 6¹

Losjes gebaseerd op de – in sommige kringen ook betwiste – zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000) hebben wij op onze school voor komend schooljaar een keuzesysteem opgezet voor het onderdeel ‘literatuurgeschiedenis’ in 6 gymnasium (de leerlingen zijn dan 17 à 18 jaar). We proberen de intrinsieke motivatie voor literatuurgeschiedenis bij leerlingen te vergroten door hen meer autonomie te geven. De leerlingen mogen namelijk elke les kiezen voor drie typen lessen.

In één week hebben onze leerlingen vier lessen Nederlands. Twee daarvan besteden we aan ‘literatuur en literatuurgeschiedenis’. In dit schooljaar zijn drie zesde klassen parallel geroosterd. De leerlingen kunnen tijdens deze uren kiezen voor:

- *een werkles*, waarin zij zelf aan de slag gaan met ondersteuning van de docent;
- *een activerende les*, waarin zij uitgedaagd worden om samen te werken en te creëren;
- *een hoorcollege*, waarin zij aandachtig de informatie van de docent tot zich nemen en zelfstandig aantekeningen maken.

De overige twee lessen Nederlands in de week worden besteed aan o.a. schrijf- en spreekvaardigheid.

We hopen dat leerlingen het prettig vinden om een keuze te hebben en daarin ook zullen afwisselen. Tegen de tijd dat deze bundel gedrukt is, kan ik wat meer vertellen over onze ervaringen, de keuzes van de leerlingen en de voor- en nadelen van deze manier van werken.

3. Lesvoorbeelden

3.1 *Lesvoorbeeld 1 – Maak een vierluik*

Eén van de periodes waar wij uitgebreid bij stilstaan, is het modernisme. Hierin onderscheiden we: ‘expressionisme’, ‘kubisme’, ‘futurisme’, ‘constructivisme’ en ‘surrealisme’.

Het uitgangspunt is dat leerlingen iets gaan ‘maken’. Dat sluit aan bij de onderwijs-ideeën rondom ‘*maker education*’. Daarbij wordt uitgegaan van het idee dat je beter snapt hoe iets in elkaar steekt als je het ook daadwerkelijk zelf hebt gemaakt.

Leerlingen worden bij binnenkomst in het lokaal verdeeld in groepen van vier of vijf. Binnen elke groep krijgen de leerlingen willekeurig een stroming toegewezen. Ieder groepje krijgt ook twee gedichten. Uiteraard krijgen ze een A4'tje met daarop de opdracht: “Maak een vierluik”. Het vierluik bestaat uit vier (of vijf) schilderijen die zij gaan maken. Eerst kiezen ze per groep één van de twee gedichten. Daarna brainstormen ze over de beelden die het gedicht oproept. Vervolgens maakt eenieder zijn eigen schilderij (er is gezorgd voor kleine schilderdoeken, voldoende acrylverf en penselen). Tot slot maakt de groep met elkaar een compositie van de vier of vijf schilderijen. Die compositie presenteren ze aan de klas.

Het is ook mogelijk om een variant aan te bieden zonder schilderwerk, door leerlingen één gedicht te laten herschrijven tot een gedicht dat past binnen de gegeven stroming. Enerzijds krijgen leerlingen hierdoor meer grip op de talige kenmerken van de stromingen, anderzijds ontbreekt het visuele voor een groot gedeelte. Een combinatie van deze twee varianten is natuurlijk ook mogelijk. Dan zijn de leerlingen creatief met kleur, beeld én taal, terwijl ze de kunststromingen ervaren.

3.2 Lesvoorbeeld 2 – Kraak de kluis

In de tweede voorbeeldles staan drie dichters centraal: Slauerhoff, Van Ostaijen en Nijhoff. Het zouden ook willekeurige andere schrijvers of dichters kunnen zijn. Dat is aan de creativiteit van de docent.

Het uitgangspunt van deze les is de educatieve *escaperoom*, gecombineerd met een expertles. Deze les komt het best tot zijn recht als je er twee leseenheden aan kunt besteden. In les 1 verdeel je de klas in drie groepen. Elke groep gaat zich verdiepen in één van de drie dichters of schrijvers. Ze bestuderen zijn leven, zijn werk en de ontwikkeling daarin. In les 2 maak je drietallen. In ieder drietal zit één expert.

Vervolgens krijgen de leerlingen een stapel gedichten. In deze gedichten vind je gedichten van de drie behandelde dichters en een enkel 'spookgedicht'. De taak van de leerlingen is om de gedichten op de goede, door de opdracht bepaalde, volgorde te leggen, zodat de gedichten samen een code vormen. Met deze code kunnen leerlingen dan een kluis kraken. Deze kluis kan bijvoorbeeld een koffer zijn die is gevuld met hun mobiele telefoons of een kist met daarin een zak snoep. Uiteraard is aan het kraken van de code een tijdslimiet verbonden. Dat maakt deze les extra spannend.

4. Tot slot

Het succes van bovenstaande lessen valt of staat met een goede voorbereiding. Een dergelijke, activerende, creatieve les voorbereiden kost de eerste keer best veel tijd, maar als leerlingen zo actief aan de slag gaan of op het puntje van hun stoel zitten, dan is dat alle inzet waard. Bovendien zorgen de bovenstaande voorbeelden, samen met het materiaal uit de presentatie, voor heel wat werkverlichting. Veel succes en veel plezier!

Referenties

Ryan, R. & E. Deci (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". In: *American Psychologist*, 55, p. 68-78.

Noot

- ¹ We hebben de opzet van de literatuurlessen op het Stedelijk Gymnasium Breda gebaseerd op de opzet van de schrijfvaardigheidslessen van o.a. Nienke Nagelmaeker op het Coornhert Gymnasium in Gouda, waarvoor mijn en onze grote dank.

Bertil Govers
Segbroek College, Den Haag
gov@segbroek.nl

Personalisatie als basis voor effectief leesadvies

1. Inleiding

“McDonalds personaliseert drive-thru menu’s” (Emerce 2019), “HelloFresh personaliseert maaltijdboxen” (Emerce 2017), “Spotify’s popular Discovery Weekly feature exemplifies the personalisation that is the “beating heart” of the music streaming site’s growth strategy” (WARC 2018).

Succesvolle online retailers weten het al lang: een rijk klantenprofiel leidt tot een voor de klant relevanter aanbod, en daarmee tot een tevreden, loyale klant. Hogere conversie is het resultaat. De stap vanuit het literatuuronderwijs naar online retail lijkt groot en onconventioneel. Dat laatste klopt, maar de stap is wellicht kleiner dan we denken. Wat kunnen we leren van het succes van bovengenoemde bedrijven en kunnen we die inzichten vertalen naar effectievere leesadviezen?

2. Van somber beeld naar zijden draad

In januari 2018 publiceerde het SCP zijn rapport ‘Lees:Tijd, Lezen in Nederland’ (Wennekers e.a. 2018). Het rapport schetst een somber beeld als het gaat om de tijd die met name tieners besteden aan lezen. De daling van de leestijd tussen 2006 en 2016 “was het sterkst onder jongvolwassenen (in de groep 20-34-jarigen: van 87% naar 49%) en onder tieners (van 65% naar 40%)”.

Een eerste mondelinge inventarisatie onder leerlingen uit havo-3 van het Segbroek College Den Haag leverde eenzelfde beeld op. Veel leerlingen gaven aan het lezen van boeken niet leuk te vinden. Na doorvragen bleek er bij een deel van die leerlingen toch enige ruimte te bestaan ten aanzien van de waardering van lezen. “Als het onderwerp interessant is”, zo gaven zij aan, “kan lezen leuk zijn”. Die opmerking raakt de individuele interesse van een leerling en zou een zijden draad kunnen vormen die leidt tot meer (intrinsieke) leesmotivatie.

3. Differentiatie

Carol Tomlinson (1998) onderstreept het belang van differentiatie: “Three principles from brain research – emotional safety, appropriate challenge, and self-constructed meaning – suggest that a one-size-fits-all approach to classroom teaching is ineffective for most students and harmful to some”. Daarnaast wijst zij op het belang van interesses en profielen: “We often disregard student interests and learning profiles. We do one thing in one way and hope for the best, but for many of our students, it will not be good enough” (Tomlinson 1998).

4. Van belevingswereld naar individu

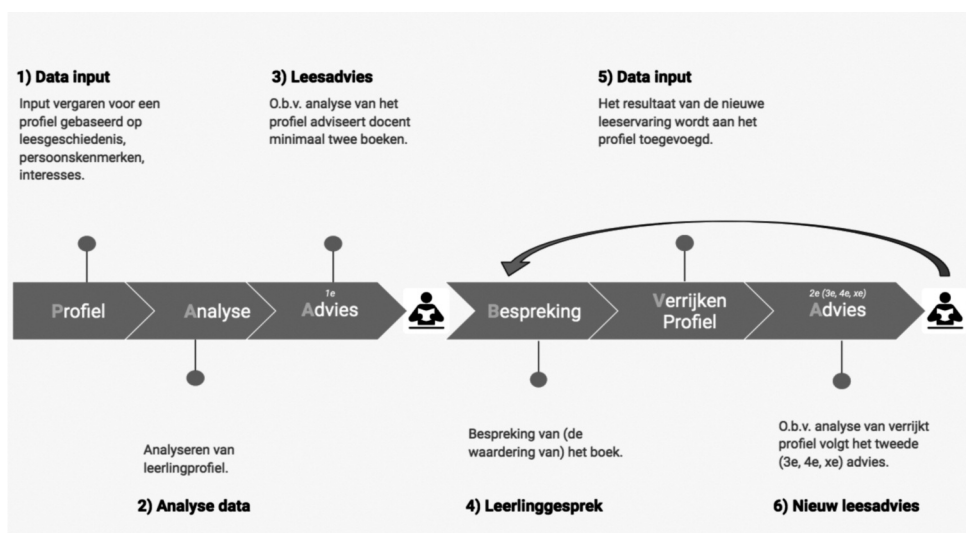
Veel leesadviezen wijzen op het belang om aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Dat advies is zo fijnmazig als het definiëren van de identiteit van de Nederlander. Het lijkt op de *one-size-fits-all approach* waar Tomlinson over spreekt. Een andere benadering gaat niet uit van een groep, maar van het individu. Succesvolle online spelers werken daarbij al jaren met *profiling* technieken: het plaatsen van *tracking cookies* waarmee zij een gebruikersprofiel opstellen.

Online *profiling* is een techniek die online partijen als Bol.com, Spotify en HelloFresh toepassen, en waarbij individuele klantprofielen een cruciale rol spelen. Een definitie: “Online profiling is the collection of information about Internet surfing behavior across many different websites for the purpose of formulating a profile of users’ habits and interests” (Wiedmann e.a. 2002). Dat profiel stelt hen in staat om steeds gericht – en daarmee relevanter – te communiceren. Het doel van bedrijven die zich toeleggen op online *profiling* is “to build and strengthen long-term customer relationships” (Wiedmann e.a. 2002). Het ultieme doel is conversie. Alex Underwood, Vice President bij Spotify stelt: “Spotify’s popular Discovery Weekly feature exemplifies the personalisation that is the ‘beating heart’ of the music streaming site’s growth strategy” (in: WARC 2018). Als we het genereren van een succesvolle leeservaring zien als conversie, dan kan het opstellen van een leerlingprofiel ons daar wellicht bij helpen.

5. Het vakdidactisch onderzoek

In het kader van een kleinschalig, vakdidactisch onderzoek voor de ICLON lerarenopleiding stond de vraag centraal of er een verschuiving plaats zal vinden van extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie onder niet of nauwelijks gemotiveerde leerlingen indien een leesadvies voor literatuur wordt gegeven op basis van een gedifferentieerd, op de persoonskenmerken en de interesses van de individuele leerling afgestemd leesadvies. In totaal deden 12 leerlingen mee aan het onderzoek. De interven-

tie die is ontworpen, bestaat uit zes fases: ‘dataverzameling’, ‘analyse’, ‘advies’, ‘bespreking’, ‘verrijking’ en ‘vervolgadvies’.



Ten behoeve van het opbouwen van het leerling-profiel is een *profiling tool* – een uitgebreide vragenlijst – in *Google Forms* gemaakt. De vragen hebben een veel bredere reikwijdte dan de traditionele leesautobiografie. Je kunt het zien als het gesprek dat je als docent met de leerling voert om hem of haar beter te leren kennen en waarbij je met een druk op de knop het gespreksverslag uitdraait. Het uitgangspunt daarbij is dat iedere vraag – of eigenlijk het antwoord op die vraag – moet kunnen bijdragen aan het geven van een leesadvies. De data-export vormt de eerste basis voor analyse en voor een op de leerling afgestemd advies van de docent. Vanuit de *Self-determination theory* van Brophy (2004) weten we dat autonomie (de perceptie om het gedrag zelf te kunnen bepalen) kan bijdragen aan meer intrinsieke motivatie. Daarom zijn in het advies minimaal twee boeken opgenomen.

Nadat het boek is gelezen, volgt een boekbespreking met de leerling waarbij de docent achterhaalt wat de waardering voor het boek was. Om tijd te sparen, kan de docent kiezen voor een boekverslag. Ook die gegevens worden aan het profiel toegevoegd om op basis van het verrijkte profiel een nieuw leesadvies te geven. Het lijkt in deze fase van groot belang om de veelal niet-gemotiveerde leerling te blijven begeleiden. Juist als deze een (eerste) succeservaring opdoet, moet de leerling geholpen worden bij de keuze voor een volgend boek (wederom gebaseerd op zijn leerlingprofiel). Naast het gestructureerd vastleggen van data speelt de docent in dit proces een blijvende, cruciale rol. Die opvatting ligt ook ten grondslag aan de belangrijkste *takeaway* van Alex Underwood van Spotify: “Machine and human are a winning combination” (in: WARC 2018).

6. Eerste resultaten

Bij het onderzoek waren 12 leerlingen betrokken die niet of nauwelijks van lezen hielden. Van de 12 vielen er gedurende het onderzoek 4 af. Het is evident dat de uitkomsten een te smalle basis vormen om stellige conclusies te trekken. Met dat in gedachten kunnen de volgende belangrijkste bevindingen genoteerd worden:

- 75% van de leerlingen vond het uit het advies gekozen boek leuk;
- 75% van de leerlingen gaf aan dat het advies aansloot bij de persoonlijke voorkeuren en interesses;
- 75% vond het fijn dat er gekozen kon worden uit meerdere boeken;
- op een leerling na gaf iedereen aan dat de waardering voor het lezen – op deze manier bij de leerling gebracht – is gestegen;
- de helft van de leerlingen zei vaker een boek te gaan lezen;
- op de vraag of de leerling openstaat om boeken buiten de eigen interesse te lezen, gaf 37,5% aan dat te overwegen.

7. Afsluitend

Met de smalle basis van dit onderzoek kunnen geen betrouwbare uitspraken gedaan worden. Toch lijkt het op basis van de in deze bijdrage aangehaalde inzichten over het belang van differentiatie enerzijds en de succesvolle toepassing van gebruikersdata door online partijen anderzijds plausibel om te stellen dat nader onderzoek wenselijk is.

Tijdens de HSN-conferentie zullen de stappen uit het model uitvoeriger worden toegelicht. Daarnaast zullen ideeën over concrete vervolgstappen en praktische inzichten met de toehoorders gedeeld worden. Los van een eventueel vervolgonderzoek, zal de hier geschetste aanpak het komende schooljaar verder worden ontwikkeld. De input van collega-docenten en onderzoekers is welkom.

Referenties

- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Emerce (2017). “HelloFresh personaliseert maaltijdboxen”. Online raadpleegbaar op: <https://www.emerce.nl/wire/hellofresh-personaliseert-maaltijdboxen>.
- Emerce (2019). “McDonalds personaliseert drive-thru menu’s”. Online raadpleegbaar op: <https://www.emerce.nl/nieuws/mcdonalds-personaliseert-drivethru-menus>.
- Tomlinson, C. & M.L. Kalbfleisch, M. Layne (1998). “Teach Me, Teach My Brain: A Call for Differentiated Classrooms”. In: *Educational Leadership*, 56 (3), p. 52-55.

- WARC (2018). "What Spotify's Personalization Strategy Can Teach Us". Online raadpleegbaar op: <https://www.hypebot.com/hypebot/2018/11/what-spotifys-personalization-strategy-can-teach-us.html>.
- Wennekers, A., F. Huysmans & J. de Haan (2018). 'Lees:Tijd, Lezen in Nederland'. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wiedmann, K.P., H. Buxel & G. Walsh (2002). "Customer profiling in e-commerce: Methodological aspects and challenges". In: *Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management*, 9 (2), p. 170-184.

Ronde 5

Gino Bombeke

KU Leuven

Contact: Gino.bombeke@kuleuven.be

Spannend literatuuronderwijs. Concrete lessen bij de thrillers van Camilla Läckberg

1. Inleiding

Leerlingen van de derde graad vinden op hun leeslijsten heel wat thrillers terug. Zowel bij leerlingen als bij leraren is dat een gesmaakt genre. Ook in handboeken wordt graag gewerkt met (fragmenten uit) deze romans. De focus hierbij ligt meestal op literaire analyse: leerlingen denken na over 'vertelinstantie', 'motief', 'ruimte- en tijdgebruik' en '(het samenspel hiervan in) spanningsopbouw'.

Tijdens mijn sessie op de conferentie doe ik een voorstel tot een andere benadering van thrillers, politieverhalen en detectiveromans. Ik presenteer een uitgewerkte lessenreeks rond de thrillers van Camilla Läckberg, waarbij leerlingen verbanden leggen tussen literaire teksten en hun auteur en tussen literaire teksten en de maatschappelijke context.

In deze bijdrage aan de conferentiebundel begin ik met een korte schets van Camilla Läckbergs romans en de *Nordic noir*, de Scandinavische invulling van de literaire thriller. Vervolgens beschrijf ik de uitgewerkte les en schets ik de uitgangspunten die ik centraal stelde bij het maken van didactische keuzes.

2. Camilla Läckberg en de *Nordic Noir*

Camilla Läckberg bouwt haar thrillers uit rond een vaste cast, met als belangrijkste personages rechercheur Patrik Hedström en schrijfster Erica Falck. De romans spelen zich af in Fjällbacka, Läckbergs geboortedorp. Kenmerkend voor de reeks is dat elk boek naar een dubbele climax toewerkt: enerzijds is er de ontknoping van de moordzaak die opgelost moet worden, anderzijds vindt er in het persoonlijke leven van de personages een hoogtepunt (een huwelijk, een geboorte of verhuizing) plaats. De romans zijn bedoeld voor een breed publiek, zijn zeer leesbaar en bevatten geen stilistisch complexe passages. De plot is helder en kent een vast patroon, waarbij hoofdstukken uit het heden en het verleden elkaar afwisselen. De reeks is opgezet als *serial*: de romans zijn op zich te lezen, maar vormen toch een langlopend geheel. Hoe later in de reeks, hoe meer ervan uitgegaan wordt dat lezers ook de vorige verhalen kennen.

Läckberg is met haar romans representatief voor de *Nordic noir*, de verzamelnaam voor de Scandinavische thrillers die – hoewel op dit moment over het hoogtepunt heen – wereldwijd als keursnaam voor spannende misdaadromans worden gezien. In overzichtswerken (bijvoorbeeld Foreshaw 2012) krijgt de *Nordic noir* de volgende kenmerken toegewezen:

1. kritiek op de welvaartsstaat (met een focus op herkenbare maatschappelijke problemen zoals ‘de combinatie gezin-werk’, ‘migratie’, ‘sociale kloof’, ‘prostitutie’ en ‘het glazen plafond’);
2. focus op landschap en weer;
3. melancholische personages (met een focus op persoonlijke tegenslagen);
4. excessief geweld;
5. expliciete passages (*Swedish Sin and Sex*).

In de sessie bespreek ik de moeilijkheid van deze categorisatie. Verschillende onderzoekers (Agger 2010; Bergman 2014) plaatsen immers kanttekeningen bij de exclusiviteit van deze kenmerken voor het genre en bij de validiteit van een aantal van de kenmerken. Zij bespreken de term vanuit het literaire veld en leggen sterk de nadruk op ‘lezersreceptie’, ‘marketing’ en ‘promotie aan de kant van auteurs en uitgeverijen’ (incl. de wisselwerking tussen beide). Ik verwijs ook naar een bredere analyse van thrillers door Damrosch (2009), waarbij het genre wordt omschreven als *glocal*, [*the*] *genre easily permits the writer to combine global patterns with local themes*, een aspect dat in het knappe *Crime fiction as World Literature* (Nilsson, Damrosch & D’Haen 2017) verder wordt geëxploreerd.

2. Beschrijving van de lessenreeks

In de lessenreeks die ik tijdens de sessie presenteer en meegeef aan de deelnemers vertrek ik van een praatprogramma en drie krantenartikels rond hetzelfde onderwerp. De leerlingen vergelijken de informatie uit deze bronnen om zo een eigen mening te vormen en een concrete vraag tot verdere exploratie te formuleren (fases 1 en 2). Vervolgens verkennen ze aanvullende (langere) bronnen over hetzelfde onderwerp en stellen ze de informatie via complementair groepswork (volgens de expertmethode) aan elkaar voor (fase 3). In een vierde fase confronteren ze de gevonden informatie met één van de romans van Camilla Läckberg. Tijdens het lezen letten ze op verschillende aspecten die in de vorige fases aan bod kwamen en gaan ze na welke stemmen Läckberg hierover in haar romans aan het woord laat. Vervolgens brengen de leerlingen alle informatie samen in een audio- of videoclip (fase 5) en staan ze expliciet stil bij het onderscheid tussen fictieve en zakelijke bronnen (fase 6).

3. Didactische uitwerking van de lessenreeks

Bij overleg met leraren en het samen bekijken van lessen rond literaire fragmenten valt op dat in de Vlaamse onderwijspraktijk (handboeken en eigen cursussen) de verwerking en vragen nagenoeg altijd na het lezen komen. In tegenstelling tot de gangbare praktijk bij zakelijk lezen, hebben leerlingen zelden een leesdoel bij romanfragmenten. Ook bij huislectuur is dit het geval: leerlingen kiezen of krijgen een titel, lezen deze tegen een afgesproken datum en krijgen dan een opdracht bij het gelezen boek.

Een tweede observatie is de strikte scheiding tussen zakelijk en literair lezen. Romans worden zelden gezien als 'bron over de werkelijkheid'. Zelfs opdrachten waarbij leerlingen een element uit een roman moeten onderzoeken of uitdiepen, sturen zelden aan op een confrontatie tussen de gevonden informatie en de deelaspecten die in de roman aan bod komen. Ook de verschillende manier waarop informatie in zakelijke bronnen staat en hoe deze in literatuur aan bod komt, staat zelden op de voorgrond.

Vanuit deze vaststellingen werkte ik een lessenreeks uit volgens drie uitgangspunten. Als eerste nam ik Alain De Bottons 'What is Literature for?' uit de *School of Life*-reeks. Deze bron vormde het doel voor deze lessenreeks, namelijk de visie op literatuur als *reality simulator*. De Botton beschrijft romans als een veilig labo waar problemen uit de maatschappij van alle kanten belicht kunnen worden: de lezer volgt personages, krijgt inzicht in hun denken en drijfveren en bouwt zo een genuanceerd beeld op. In zijn eerder uitgegeven *Status Anxiety* zet De Botton literatuur af tegenover media: romans en toneel hebben inleving en begrip als doel, waar media onmiddellijk een (af)rekening presenteren. Hij illustreert dit humoristisch door klassiekers samen te vatten als krantenkop. Zo wordt *Madame Bovary* "Koopverslaafde echtbrekster slikt

arsenicum na kredietfraude” en leidt *Othello* tot “Door passie verblinde immigrant doodt dochter senator” (De Botton 2004).

In fase 4 (in het bijzonder bij vragen 13, 14 en 15) staat dit principe centraal: leerlingen gaan op zoek naar hoe personages in de romans staan tegenover de onderwerpen die in de eerste drie lesfasen aan bod kwamen. Ze kijken welke voor- en tegenargumenten Camilla Läckberg bij monde van haar personages naar voren brengt, maar leiden tegelijkertijd ook af hoe de auteur er tegenover staat.

Een tweede uitgangspunt is de blogpost “Voorbij kennis en vaardigheden”, waarin professor Kris Van den Branden beschrijft dat onderwijs in de 20^{ste} eeuw heel sterk de focus legt op de vragen *Hoe werkt iets?* (kennis) en *Hoe kan ik dit doen?* (vaardigheden). Voor een curriculum vandaag voegt hij hier twee vragen aan toe: *Hoe waar is dit?* (waarheid) en *Hoe waardevol is dit?* (waarde).

In vragen 10, 11, 14 en 17 geven de leerlingen aan hoe zij staan tegenover de onderzochte informatie, de meningen die in de roman aan bod komen en het standpunt dat Camilla Läckberg inneemt. Deze vragen gaan verder dan de controlevragen en de traditionele vragen naar de inhoud van bronnen (die in de eerste fasen een plaats krijgen).

Een derde uitgangspunt is het *Antihandboek voor de filosofie* dat de Franse filosoof Michel Onfray in 2003 op de markt bracht. Dit boek is bedoeld voor leerlingen in de middelbare school en focust op doordenken en op het confronteren van de eigen mening met tekstfragmenten van filosofen uit de canon. Elk hoofdstuk start met een provocerende vraag en een begeleidende tekst van Onfray. Vervolgens laat hij leerlingen hun mening formuleren en geeft hij een drietal fragmenten van filosofen uit verschillende tijdperken en stromingen. Dit laat toe om via vragen als *Heb je je mening bijgestuurd?* of *Wanneer/Waardoor gebeurde dit?* de gedachtegang en scharnierpunten in het denken van leerlingen te benoemen.

In de lessenreeks rond Camilla Läckberg neem ik deze aanpak over, maar stel ik deze vragen expliciet en na elke fase (vraag 5, 6, 10 en 16). Zo dwing ik leerlingen om de tussenstappen te zetten en te benoemen en bewaak ik dat ze bij het zelfstandig door-nemen van deze opdrachten voldoende tijd nemen om hier bij stil te staan. Ik probeer zo de groei in hun gedachtevorming expliciet te maken en de reflectie hierop centraal te stellen.

4. Opbrengst

In deze lessenreeks wordt een roman naast zakelijke beeld- en tekstfragmenten gebruikt om leerlingen een genuanceerd beeld over een maatschappelijk probleem te laten opbouwen. Centraal staat (a) een eigen mening vormen en (b) nagaan hoe een auteur in een (populaire) roman hier mee omgaat.

Leraren die deze lessenreeks uitproberen geven aan dat de aanpak slaagt in zijn opzet en dat leerlingen het geheel weten te smaken. Ze vinden het een zinvol alternatief voor de klassieke romanbespreking en vinden de aanpak een meer organische manier van thematisch werken dan de soms geforceerde blokken in handboeken. Ook het expliciet formuleren van de gedachten als tussenstap en het reflecteren over het verschil tussen fictie en zakelijke bronnen vinden ze sterk.

Nadelen aan de aanpak zijn volgens de leraren dat de lessenreeks te veel tijd in beslag neemt en eerder geschikt is voor een onderzoeksproject of een opdracht binnen de vrije ruimte. Ik merk op dat het hier gaat om incidentele reacties, niet om de resultaten van een grondig uitgezet onderzoek.

Referenties

- Agger, G. (2010). "Approaches to Scandinavian Crime Fiction". Working Paper nr. 15. Online raadpleegbaar op: http://www.krimiforsk.aau.dk/awpaper/Agger_ApproachesToScandinavianCrimeFiction.w15.pdf.
- Bergman, K. (2014). "The Captivating Chill – Why Readers Desire Nordic Noir". In: *Scandinavian-Canadian Studies*, 22, p. 80-89.
- Botton, A. De (2014). 'What is Literature for?'. Online raadpleegbaar op: www.youtube.com/watch?v=4RCFLobfqcw&list=UU7IcJI8PUf5Z3zKxnZvTBog&index=532.
- Branden, K. Van den (2017). "Voorbij kennis van vaardigheden". In: *Duurzaamonderwijs.com*. Online raadpleegbaar op: <https://duurzaamonderwijs.com/2017/10/03/voorbij-kennis-en-vaardigheden/>.
- Damrosch, D. (2009). *How to Read World Literature*. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Forshaw, B. (2012). *Death in a Cold Climate*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Nilsson, L., D. Damrosch & T. D'Haen (2017). *Crime Fiction as World Literature*. New York: Bloomsbury.
- Onfray, M. (2003). *Antihandboek voor de filosofie*. Rotterdam: Lemniscaat.

Ronde 6

Sander Bax (a) & Erwin Mantingh (b)

(a) Tilburg University

(b) Universiteit Utrecht

Contact: sander.bax82@gmail.com

E.Mantingh@uu.nl

‘Een web van 20ste-eeuwse literatuur’. Leren literatuurhistorisch te redeneren

1. Inleiding

Met ons docentontwikkelteam ‘Literatuurgeschiedenis van de 20^{ste} eeuw’ hebben we in de afgelopen twee jaar didactisch materiaal ontwikkeld in het kader van een ‘web van 20^{ste}-eeuwse literatuur’ (Bax & Mantingh 2018; 2019). In de workshop presenteren wij, samen met enkele leden van het ontwikkelteam, dat materiaal, leggen we uit hoe wij dat web voor ons zien en laten we zien hoe dat web kan uitnodigen tot het ontwerpen van lessen waarin leerlingen leren om ‘literatuurhistorisch’ te redeneren (naar analogie van het bij geschiedenis veelgebruikte concept van ‘historisch redeneren’).

2. De literatuurhistorische tekst als kruispunt

De door ons voorgestelde didactiek combineert twee perspectieven: aan de ene kant een contextueel perspectief, waarbinnen teksten en ontwikkelingen uit dezelfde tijd worden vergeleken (‘tekst in context’) en aan de andere kant een longitudinaal perspectief, waarin teksten, op basis van thema’s en/of frames (‘tekst in frame’), vergeleken worden met teksten en ontwikkelingen door de tijd heen (Slings 2000; 2007). Centraal in het didactische model staat het uitgangspunt dat de literaire tekst beschouwd kan worden als een kruispunt – of een ‘station’ – waarmee leerlingen zowel diachrone (horizontale) als synchrone (verticale) verbanden kunnen leggen.

Elke tekst kan synchroon verbonden worden met het werk en het auteurschap van tijdgenoten (‘het klassieke stroming-perspectief’), maar ook met de cultuurhistorische context waarin de tekst verscheen (contextueel perspectief). Vanuit het synchrone perspectief werkt de literaire tekst als een vergrootglas waarmee we naar de cultuur- en literatuurhistorische periode kunnen kijken in al haar complexiteit en diversiteit. Er kunnen verbanden worden gelegd met andere canonieke teksten, maar ook met niet-

canonieke teksten (de achterkant van de canon), met politieke en historische ontwikkelingen, met literatuur in andere taalgebieden, enz.

In de tweede plaats kan elke tekst diachroon beschouwd worden op basis van een frame of een thema. We ontwikkelen frames (of: thema's) die teksten door de tijd heen met elkaar verbinden: ze vormen de draden tussen verschillende werken. Het gaat dan om teksten die op elkaar lijken, omdat (a) ze door de tijd heen met dezelfde stroming verbonden kunnen worden ('realisme', 'naturalisme', enz.), (b) de thematiek van de boeken vergelijkbaar is (teksten over liefde, over eenzaamheid, over anti-burgerlijkheid) of omdat ze overeenkomsten hebben in de literaire vorm (verschillende teksten met onbetrouwbaar perspectief of met door elkaar gehusseld fabel-sujet), (c) ze vanuit een vergelijkbare politiek of ideologisch frame gelezen kunnen worden (teksten waarin de vrouw op een vergelijkbare wijze wordt gepresenteerd, verschillende teksten die koloniale kenmerken vertonen, enz.). Vanuit zo'n diachroon perspectief krijgt de leerling inzicht in de (dis)continuïteit van de geschiedenis.

Deze benaderingswijze sluit aan bij enkele bestaande didactische perspectieven op literatuuronderwijs (Mantingh e.a. 2013; Mantingh 2018; Van der Deijl e.a. 2019; Witte 2018; Witte & Mantingh 2016). Naast een synchroon perspectief op literatuurgeschiedenis ('tekst in context') ontstaat daardoor ook een diachroon perspectief ('tekst in frame'). Dit diachrone perspectief werken we uit in een meerdimensionaal model, zodat daar ook de mogelijkheid ontstaat voor differentiatie tussen en binnen klassen. Het streven is om binnen die thema's lessen en opdrachten te ontwikkelen die gedifferentieerd zijn naar het niveau van de leerling, zodat ook de lessen literatuurgeschiedenis bijdragen aan de ontwikkeling van literaire competentie (Witte 2008). Onze visie op literatuurgeschiedenisonderwijs kan bovendien gezien worden in het kader van de recente initiatieven van het Meesterschapsteam Nederlands ('bewuste geleterdheid'), waarvan wij beiden deel uitmaken (Meesterschapsteam 2016; 2018; Witte e.a. 2017).

3. Literatuurhistorisch redeneren

In onze workshop presenteren wij 'literatuurhistorisch redeneren' als een op kennisinhoud gebaseerde vaardigheid, waartoe het kruispuntenmodel bij uitstek uitnodigt. Het helpt om activerende en motiverende lessen te ontwikkelen waarin leerlingen bewust gemaakt worden van wat cultuur- en literatuurgeschiedenis is, hoe teksten cultuur- en literatuurhistorisch gelezen kunnen worden en welke redeneer- en onderzoekshandelingen je daar als leerling-literatuurhistoricus in kunt uitvoeren.

Het model 'historisch redeneren' is ontwikkeld door Jannet van Drie en Carla van Boxtel. Zij hebben het model niet alleen ontworpen en empirisch getoetst, maar heb-

ben er ook voor gezorgd dat het concept geïmplementeerd werd in het onderwijs (van der Kooij & van der Schans 2017). Het gaat om een activiteit die leerlingen ondernemen, waarbij ze historische kennis inzetten om fenomenen uit het heden en het verleden te interpreteren. Leerlingen organiseren informatie over het verleden om historische fenomenen te kunnen beschrijven, vergelijken of uit leggen (van Boxtel & van Drie 2018; van Drie & van Boxtel 2008: 89).

In lijn met van Drie & van Boxtel (2008) zouden wij literatuurhistorisch redeneren willen omschrijven als een activiteit waarbij literatuurhistorische kennis wordt ingezet om literaire taaluitingen uit het heden en het verleden te interpreteren. Leerlingen leren informatie over het verleden te organiseren om literaire taaluitingen te beschrijven, vergelijken, uit te leggen en te beoordelen. Leerlingen leren om literatuurhistorisch te redeneren over ‘contextualiseren en framen’, over ‘overeenkomsten en verschillen tussen teksten, periodes en concepten’, over de ‘wisselwerking tussen teksten, schrijvers, lezers en contexten’ en over ‘betekenistoekenning aan literaire taaluitingen’.

In Bax & Mantingh (2019) hebben wij een concept gepresenteerd waarin we het model van ‘historisch redeneren’ om hebben gedacht tot een model voor ‘literatuurhistorisch redeneren’. In onze workshop willen we dat model voorleggen aan de aanwezige collega’s om met hen na te denken over de mogelijkheden die het kan bieden. Hieronder presenteren we het summier in een schema.

Literatuurhistorisch redeneren (concept)

1. Stellen van cultuur- en literatuurhistorische vragen

- a. Kennis van en inzicht in belangrijke cultuur- en literatuurhistorische kwesties verwerven.
- b. Het leren om vragen te stellen die onderzoekbaar, beantwoordbaar, relevant en interessant zijn.

2. Leren analyseren en interpreteren van allerlei soorten historische bronnen (literaire en niet-literaire) en leren om *met* en *over* die bronnen te redeneren

- a. Een literaire tekst (of tekstfragment) lezen, d.w.z. beschrijven, analyseren en interpreteren.
- b. Andere historische teksten (of tekstfragmenten) beschrijven, analyseren en interpreteren (brongebruik).
- c. Teksten of tekstfragmenten over cultuur- en literatuurgeschiedenis beschrijven, analyseren en interpreteren.

3.1 Een adequate context voor de historische literaire tekst construeren

- a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en interpreteren,

- b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren.
- c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en context: contextualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen.

3.2 Een tekst te lezen (beschrijven, analyseren, interpreteren) vanuit toepasselijke en relevante diachrone kaders (frames)

- a. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, conceptualiseren en toepassen in analyse.
- b. Aan de hand van een historisch-maatschappelijk fenomeen of theoretisch concept een tekst analyseren.
- c. Uit 1, 2 en 3 conclusies trekken met betrekking tot de relatie tussen tekst en het heden actualiseren, vergelijken (verschillen en overeenkomsten opmerken), interpreteren, reflecteren en beoordelen.

4. Literatuurhistorisch redeneren vraagt om spreek- of schrijfp opdrachten waarin leerlingen de redenering die ze hebben opgezet kunnen expliciteren en onderbouwen en de bevindingen uit hun onderzoek kunnen weergeven

- a. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken waarin een interpretatie wordt geformuleerd als antwoord op een gestelde cultuur- of literatuurhistorische vraag.
- b. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten en conclusies trekken met betrekking tot de verschillende perspectieven waarmee historische teksten bestudeerd kunnen worden.
- c. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over wat literatuurgeschiedenis is en hoe zij tot stand komt. Metareflectie op literatuurgeschiedenis.
- d. Op basis van 1, 2 en 3 een argumentatie opzetten over je eigen verhouding als lezer ten opzichte van de literatuurgeschiedenis. Kritische reflectie op literatuurgeschiedenis.

5. Disciplinaire concepten gebruiken

- a. Cultuur- en literatuurhistorische ontwikkelingen kunnen herkennen, begrijpen, benoemen en conceptualiseren.
- b. Literatuurtheoretische concepten kunnen herkennen, begrijpen, beschrijven en conceptualiseren.
- c. Het kunnen inzetten van concepten in analyse en interpretatie van literaire teksten.

6. Metaconcepten gebruiken

- a. Historiseren en actualiseren.
- b. Vergelijken van teksten en concepten.
- c. Analyseren en interpreteren.

Figuur 1 – Literatuurhistorisch redeneren (concept).

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). “Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Bax, S. & E. Mantingh (2019). “‘Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’ Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135 (2), p. 100-127.
- Boxtel, C. van & J. van Drie (2018). ‘Historical reasoning: conceptualizations and educational applications’. In: S.A. Metzger & L. McArthur Harris (red.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New Jersey: Wiley & Blackwell, p. 149-176.
- Deijl, L. van der, F. Dietz & E. Stronks (2019). “Literatuur leren onderzoeken in de klas. Hoe de *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur* en *LitLab.nl* scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (1), p. 235-256.
- Drie, J. van & C. van Boxtel (2018). “Historical reasoning. Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past”. In: *Educational Psychology Review*, 20 (2), p. 87-110.
- Mantingh, E. (2018). ‘De leerling als ontdekkingsreiziger door tekst, taal en tijd. Mi have een droom: Groningen, 2032’. In: T. Witte (red.). *Lectori salutem. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, p. 11-26.
- Mantingh, E., F. Brandsma & A. Visser (2013). “De zaak V. Een lessenreeks voor 3 vwo over *De burggravin van Vergi* als cold case”. In: *Madoc*, 27 (4), p. 203-212.
- Meesterschapsteams Nederlands (2016). ‘Manifest Nederlands op School’. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.
- 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. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.
- Slings, H. (2007). ‘Het waarom en hoe van het historisch literatuuronderwijs’. In: H. Goosen. *Forum of arena. Opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. Online raadpleegbaar op: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>.

- 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: Uitgeverij Eburon.
- Witte, T. (2019). “De kunst van het onderwijzen. Naar een levenskrachtige visie op literatuuronderwijs”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (1), p. 359-383.
- Witte, T. & E. Mantingh, E. (2018). ‘BOEM! Paukeslag. Nieuw elan voor het literatuurgeschiedenisonderwijs’. In: *Handboek literatuuronderwijs 2017-2018. Nieuw elan in literatuuronderwijs*. Online raadpleegbaar op: <https://www.handboekliteratuuronderwijs.nl>.
- Witte, T., E. Mantingh & M. van Herten (2017). “Doodtij in de delta. Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs”. In: *Spiegel der letteren*, 59 (1), p. 115-143.

Ronde 7

Rudie Verbunt (a) & Anna van Strien-Windgassen (b)

(a) Fontys Hogeschool

(b) Hogeschool van Amsterdam

Contact: rverbunt@fontys.nl

a.van.strien@hva.nl

Met hen kun je lezen en schrijven. Creatief schrijven in het literatuurcurriculum van havo en vwo¹

1. Inleiding

Steeds meer docenten Nederlands zetten creatief schrijven op het programma en de tijd lijkt rijp om het tot een volwaardig onderdeel van het literatuuronderwijs te maken. In de afgelopen twee jaren verschenen veel didactische publicaties met interessante lesideeën voor creatief schrijven, gericht op verbetering van taalvaardigheid en literaire competentie. Dit is een eerste stap in de richting van een verstevigd literatuurcurriculum. Een tweede stap lijkt vanzelfsprekend: een leerlijn ‘creatief schrijven’. Hiermee kan het onderdeel stevig verankerd worden in het literatuurcurriculum en bijdragen aan een verantwoorde toetsing van literaire ontwikkeling. De auteurs hebben de mogelijkheden hiervoor verkend en een blauwdruk ontworpen voor een verstevigd literatuurcurriculum, waarbij creatief schrijven minstens even belangrijk is als literair lezen.

2. Waarom creatief schrijven in het literatuurcurriculum?

Waarom kiezen we voor creatief schrijven als middel ter versteviging van het literatuurcurriculum? Ten eerste omdat literatuur lezen alleen voor een tamelijk beperkte opvatting van wat literatuur is en van welke mogelijkheden literatuur biedt, zorgt. Voor te veel leerlingen staat literatuur nog gelijk aan complexe romans over zware thema's, terwijl literatuur eigenlijk alomtegenwoordig is en zelfs een belangrijke rol speelt in de leefwereld van leerlingen. Liedjes en videoclippen zitten bijvoorbeeld vol intertekstualiteit en televisieseries bevatten complexe verhaallijnen en karakterontwikkelingen. Daarnaast maken vrijwel alle media gebruik van postmoderne verteltechnieken en -stijlen. Zelfs in Disneyfilms en *blockbusters* wordt gespeeld met de betrouwbaarheid van vertellers en met het direct aanspreken van de kijker. Dat leerlingen de koppeling tussen literatuuronderwijs en het literaire in hun leefwereld nog niet maken, heeft effect op hun motivatie voor het onderdeel op school en daarmee op hun literaire ontwikkeling. Creatief schrijven kan de drempel verlagen en deze koppeling bewerkstelligen.

Op het moment dat leerlingen zelf schrijven, kijken ze onder de motorkap van de literatuur: ze zien wat werkt en wat niet en waarom auteurs, filmmakers en verhalenvertellers bepaalde keuzes maken. Leerlingen worden écht literair competent, aangezien ze zich bezighouden met het hele systeem van literair vertellen in plaats van alleen met literair lezen.

Er zijn ook belangrijke didactische redenen om leerlingen te laten schrijven. Zo biedt creatief schrijven veel ruimte voor eigen inbreng. In het verlengde hiervan biedt creatief schrijven de mogelijkheid tot differentiatie: leerlingen kunnen aan hun eigen leerdoelen werken, ze kunnen op hun eigen niveau met schrijven bezig zijn en ze kunnen zelf aangeven op welk gebied of in welk genre ze zich willen ontwikkelen. Bovendien kan creatief schrijven ook bijdragen aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. De allerbelangrijkste reden is echter dat met creatief schrijven grotendeels dezelfde leerdoelen te bereiken zijn als met literair lezen. Als we bijvoorbeeld kijken naar de leerdoelen die Theo Witte in zijn raamwerk gesteld heeft (zie: <http://www.literaryframework.eu>), zien we veel doelen die misschien wel gemakkelijker met creatief schrijven dan met literair lezen te bereiken zijn.

3. Van leerdoelen naar leerlijn

In een uitgewerkte leerlijn hebben we de doelen uit Theo Wittes raamwerk verbonden aan 'leerjaren', 'literaire niveaus', 'lesactiviteiten' en 'toetsing'. De manier waarop we dat gedaan hebben, is gebaseerd op enkele ontwerpprincipes.

Voor de doelen en activiteiten hebben we gezocht naar een logische volgorde. Deze volgorde bevat een geleidelijke toename van complexiteit. Hierbij moet ruimte zijn

voor differentiatie en moet sprake zijn van aansluiting bij de leefwereld en bij het niveau van de leerlingen.

Ook hebben we gekeken naar de praktische toepasbaarheid voor verschillende schooltypen. We hebben een vwo-leerlijn ontworpen, aangezien een leerlijn voor vwo alle niveaus uit het raamwerk kan bevatten. De leerlijn kan echter gemakkelijk omgebouwd worden naar een leerlijn voor andere onderwijstypen: de doelen en activiteiten tot en met niveau 3 kunnen bijvoorbeeld in dezelfde vorm een leerlijn voor vmbo-t vormen en de leerlijn is gemakkelijk om te bouwen tot een havo-variant, met doelen tot en met niveau 4 of 5.

Ten slotte vinden we het belangrijk om literatuur te benaderen als een totaalvaardigheid. Met andere woorden: literatuuronderwijs met aandacht voor ‘lezen’, ‘schrijven’, ‘luisteren’, ‘kijken’ en ‘spreken’, zoals Marloes Schrijvers in haar recente publicatie (Schrijvers 2018) aanraadt. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld aan de slag met ‘scenarioschrijven’ en ‘dialogen schrijven’. Vervolgens kunnen zij deze teksten in de praktijk brengen, wat aanknopingspunten biedt voor spreek- en gespreksvaardigheid. In het verlengde hiervan worden de activiteiten ‘zo echt mogelijk’ gemaakt: leerlingen lezen bijvoorbeeld scenario’s of kijken naar films om te ontdekken hoe ze zelf een scenario kunnen schrijven. Dit sluit aan bij de gedachten over ‘genredidactiek’ en ‘geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs’ (Gibson & van der Leeuw 2016).

4. Praktische invulling en toetsing

Op basis van deze voorwaarden beginnen we in de eerste klas vmbo, havo en vwo met ‘verhalen vertellen’. Leerlingen kennen dat uit het basisonderwijs en dat kunnen we in het voortgezet onderwijs gebruiken. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld vanuit de voor hen bekende vertelkring werken aan hun vertelvaardigheid. Ze kunnen vanuit een persoonlijk verhaal toewerken naar fictieve verhalen en vanuit een bekend verhaal naar een onbekend of zelfs zelfbedacht verhaal. Daarnaast kunnen zij schrijven als voorbereiding op lezen, aangezien dat de leesbetrokkenheid en de waardering voor het werk kan verhogen (Janssen & van den Bergh 2010). Zo kunnen ze een kort tekstje schrijven over het thema van een boek voordat ze het gaan lezen, of kunnen ze beschrijven welke zaken ze interessant vinden om op basis daarvan tot een boekkeuze te komen.

In jaar 2 en 3 van vmbo, havo en vwo kunnen deze vaardigheden verder uitgebouwd worden. Leerlingen kunnen een bekend verhaaltje schrijven (‘spookverhaal’, ‘detective’, ‘thriller’) en ze kunnen verhalen schrijven over actuele kwesties in de vorm van bijvoorbeeld nieuwsberichten. Deze aanpak verruimt hun leefwereld en vergroot emotionele betrokkenheid en inzicht in genrekenmerken.

Al deze activiteiten zorgen ervoor dat leerlingen in de bovenbouw van vmbo en havo/vwo aan de slag kunnen met ‘literair lezen’, ‘kijken’, ‘spreken’ en ‘schrijven’. In leerjaar 4 kunnen ze bijvoorbeeld vanuit maatschappelijke en/of literaire thema’s schrijven en kunnen ze gaan spelen met literaire technieken. Zo ervaren leerlingen hoe niet alleen auteurs maar ook zichzelf verhalen een literaire betekenislaag geven met verschillende verhaalelementen, zoals ‘personages’, ‘focalisatie’, ‘motieven’, ‘tijd’ en ‘ruimte’. In leerjaar 5 (vwo en havo) en 6 (vwo) kunnen ze deze vaardigheden koppelen aan ‘literatuurgeschiedenis’, ‘intertekstualiteit’ en ‘de historische context van werken’, en daarnaast kunnen leerlingen zich bekwamen in literair schrijven over literatuur door essayistische schrijfp opdrachten te maken.

De charme van deze werkwijze is dat leerlingen op alle onderwijsniveaus nog meer eigenaar kunnen worden van hun literatuuronderwijs dan wanneer ze alleen maar hun eigen boeken kiezen. Leerlingen kunnen zich specialiseren in bepaalde genres of juist in bepaalde thema’s. Met de juiste docentenbegeleiding ontwikkelen leerlingen zo een literaire vaardigheid in de breedte en in de diepte. Tegelijkertijd leren leerlingen niet alleen wat over technieken, analyse en interpretatie, maar leren ze ook op welke manieren literatuur kan bijdragen aan persoonsvorming en aan het vergroten van zelfkennis en kennis over de wereld.

Bovendien kunnen we een leerling in deze opzet zowel op het proces als op het product toetsen. Het cijfer voor literatuur in havo/vwo wordt daardoor niet meer alleen afhankelijk van een schriftelijke toets, een leesdossier en/of een mondelinge opdracht, maar wordt gevormd door producten, reflectie op het leerproces en de bijdrage die de gekozen aanpak geleverd heeft in de ontwikkeling van de literaire competentie. De gekozen leerdoelen, teksten en schrijfproducten bieden daarbij mooie aanknopingspunten om als eindtoets (eventueel) een gesprek over literatuur te voeren.

5. Besluit

Onderwijs in creatief schrijven zou niet beperkt moeten blijven tot losse lessenreeksen, individuele initiatieven of verwerkingsopdrachten in de onderbouw, maar behoort een belangrijk onderdeel te zijn binnen ons literatuuronderwijs. Creatief schrijven biedt leerlingen inzicht in wat literatuur is, welke thema’s en verhalen ertoe doen en op welke manieren literatuur bijdraagt aan persoonlijke, intellectuele en culturele vorming. Door te schrijven kunnen leerlingen met een echt doel literatuur lezen en analyseren: ze verdiepen zich in genres om deze genres uiteindelijk zelf te kunnen beoefenen. Bovendien zorgt onderwijs in creatief schrijven ervoor dat we als docenten met proces- én productbeoordeling een echt oordeel kunnen vellen over de literaire ontwikkeling die een leerling doormaakt. Het is dus de hoogste tijd om creatief schrijven op te nemen in ons curriculum.

Referenties

- Gibson, M. & B. van der Leeuw (2016). “Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs”. In: *Tijdschrift Taal*, 7 (10), p. 12-20.
- 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. 3-15.
- Schrijvers, M. (2018). *‘Integratie van fictie- en literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid. Een verkenning van praktijkgerichte initiatieven’*. Enschede: SLO.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Noot

- ¹ Deze bijdrage verscheen in een andere vorm eerder in *Levende Talen Magazine*. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/issue/view/365>.

Ronde 8

Gea van Soest
Hogeschool Windesheim
Contact: g.van.soest@windesheim.nl

Toneelteksten beleven

Centraal in deze bijdrage staat de vraag op welke manier we studenten in de lerarenopleiding Nederlands van Windesheim kennis laten maken met (a) toneelteksten uit de wereldliteratuur en (b) de verbeelding daarvan in theater.

Al sinds het begin van de lerarenopleiding Nederlands aan de hogeschool Windesheim heeft het vak ‘Drama en Theater’ een prominente plaats in de opleiding. In de module die ik hier bespreek, verdiepen derdejaarsstudenten zich in één van de onderdelen van de literatuur: ‘toneelteksten’. In deze module worden toneelteksten van alle kanten belicht:

- In welke tijd zijn ze geschreven?
- Wat zijn kenmerken van die tijd?
- Hoe zijn toneelteksten opgebouwd?
- Wat zijn specifieke kenmerken van toneelteksten?
- Wat gebeurt er als een toneeltekst verbeeld wordt in het theater?
- Enz.

Niet alle studenten zijn bij aanvang van de module geïnteresseerd in deze materie.

De stof behelsde tot voor kort: 2.500 jaar theatergeschiedenis (van de oude Grieken tot nu) en drie toneelteksten uit verschillende tijdvakken van de theatergeschiedenis. De geschiedenis werd voornamelijk aanbodgericht aangeboden in colleges en in een *reader*. In de colleges werden de teksten gezamenlijk gelezen en geanalyseerd op 'inhoud', 'opbouw' en 'kenmerken'. Tot voor kort werd deze kennis voornamelijk individueel getoetst met een schriftelijk tentamen. Sommige studenten gaven aan dat de kennis niet beklijfde, maar belangrijker nog: niet werd beleefd.

Ook wij, als docenten, waren niet tevreden over de inrichting en het rendement van de module. De colleges waren arbeidsintensief, zowel wat betreft het zoeken naar mogelijkheden om de stof op een interessante manier aan te bieden als wat betreft het motiveren van de studenten. Ook het tentamen (dat uit open vragen bestond) was arbeidsintensief en alleen gericht op kennis (en dus niet op actief leren en beleven).

Er werd ook van de studenten gevraagd om met een groepje een toneelvoorstelling (gemaakt op basis van een toneeltekst) te bekijken en deze gezamenlijk te bespreken en te analyseren op basis van een analysemodel. Hun analyse presenteerden zij tijdens de lessen, om op die manier een antwoord te geven op de vraag wat er gebeurt als een toneeltekst verbeeld wordt in het theater. Bij deze aanpak merkten we dat studenten zich actief bezig gingen houden met het zoeken naar een antwoord op de vraag en meer regie konden nemen over hun eigen leerproces. Het leek erop dat zij met deze opdracht de volledige cyclus van Kolb konden doorlopen:

1. concrete ervaring opdoen met kijken naar en observeren van een toneelvoorstelling;
2. reflecteren op de toneelvoorstelling;
3. met behulp van theorie tot begripsvorming over de verbeelde toneelteksten komen;
4. handelen in de praktijk.

De studenten gaven daarbij zelf aan dat het hielp om dat in samenwerking met anderen te doen, aangezien daardoor een gesprek over de toneelvoorstelling tot stand kon komen. Deze ervaring heeft geholpen in het zoeken naar een andere opzet voor de colleges en de toetsing.

Volwaardig leren heeft een krachtige en uitdagende leeromgeving nodig, waardoor de actieve rol van de student wordt gestimuleerd en de motivatie positief wordt beïnvloed. Hierbij is het van belang dat de docent:

- de student serieus neemt, zodat hij of zij het gevoel krijgt dat het om zijn of haar leren gaat;
- de student aanspreekt vanuit zijn of haar intrinsieke motivatie;
- de student aanzet tot nadenken over zijn of haar ervaringen;
- de hoeveelheid te presenteren informatie terugbrengt tot het hoogst noodzakelijke;
- de student de gelegenheid geeft om het geleerde te oefenen en toe te passen in de praktijk;
- de wijze van toetsing aanpast aan de gekozen onderwijsactiviteiten (Kallenberg e.a. 2014).

Met een aantal van deze factoren zijn we aan de slag gegaan bij de herinrichting van de module.

De hoeveelheid theorie hebben we gereduceerd. In plaats van 2500 jaar geschiedenis aan te bieden, gaan studenten in groepjes aan de slag met twee tijdvakken die zij zelf kiezen. Ze analyseren deze tijdvakken op ‘maatschappelijke kenmerken’, ‘religieuze kenmerken’, ‘overige literatuur’ en ‘verschenen toneelteksten’. In de les lezen we gezamenlijk twee toneelteksten hardop, zodat de teksten tot leven kunnen komen. Daarna analyseren de studenten deze teksten (eveneens in de les) op ‘inhoud’, ‘kenmerken’ en ‘opbouw’. De opdracht is bedoeld als oefenmateriaal. Voor de eindopdracht lezen de studenten nog twee andere toneelteksten die zij zelf kiezen (uit elk gekozen tijdvak één). In een groepje maken ze een analyse van deze teksten op ‘inhoud’, ‘kenmerken’ en ‘opbouw’.

In de colleges wordt geen theorie meer aangeboden, maar gaan we, aan de hand van actieve opdrachten, in op zaken die studenten ingewikkeld vinden. Om een voorbeeld te geven: toneelteksten zijn vaak gebouwd rondom een of meer regieconcepten of grote thema’s. Studenten vinden het in eerste instantie best lastig om deze regieconcepten op cognitief niveau te begrijpen. Via een opdracht gaan ze in de les actief op zoek naar regieconcepten in films en series en ontdekken ze dat daarin vaak dezelfde regieconcepten of thema’s een rol spelen als in toneelteksten. Het begrip van de theorie wordt op die manier vergroot.

Daarnaast laten we studenten actief verbanden zoeken met andere kunst disciplines en romans, op basis van de algemene kennis die zij hebben.

Ook de toetsvorm hebben we aangepast: studenten laten niet meer individueel in een tentamen hun kennis zien, maar presenteren deze aan het eind van de module. Doordat de studenten meer keuzemogelijkheden hebben en een actieve rol moeten

nemen, ervaren ze meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces en voelen ze zich vaker gemotiveerd.

In de nieuwe opzet is de opdracht ‘bekijken en analyseren van een zelfgekozen toneelvoorstelling’ in stand gebleven. Hierbij onderzoeken studenten ook hoe ze een vertaalslag kunnen maken naar hun eigen onderwijspraktijk. Beide presentaties worden beoordeeld aan de hand van een *rubric*.

Deze manier van werken heeft een aantal goede kanten:

1. De studenten hebben in deze opzet een aantal keuzemogelijkheden.
2. Tijdens de colleges zijn studenten meer actief bezig met de stof.
3. De studenten werken gezamenlijk aan een product, waardoor ook het gesprek ontstaat over het leerproces.
4. De verwerking van de stof is veel meer in de tijd gespreid.
5. Het leerplezier wordt aanmerkelijk vergroot.
6. De studenten voelen zich meer eigenaar van hun leerproces en beleven het vak op een andere manier.
7. Het lijkt erop dat de studenten meer gelegenheid hebben om de cyclus van Kolb te doorlopen. Dit werkt door in het studiesucces.

Punten ter verbetering:

1. In de toetsmatrijs was niets opgenomen over gezamenlijke bevrraagbaarheid. Sommige studenten werkten zeer efficiënt en toonden kennis over hun eigen deel van de presentatie, maar hadden geen kennis over de totale uitwerking van de opdracht. Het was dus moeilijk in te schatten in hoeverre de studenten alle doelstellingen van het vak beheersten. Dit probleem is te omzeilen door ook een individuele toets af te nemen (Berkel e.a. 2014). We hebben daar vanwege de (on)haalbaarheid, zowel voor de studenten als voor de docenten, niet voor gekozen. Wel hebben we het criterium ‘gezamenlijke bevrraagbaarheid’ nu opgenomen in de toetsmatrijs en zal aan dat criterium in de colleges ook meer aandacht worden besteed.
2. Sommige presentaties leken slordig voorbereid, waren te lang, bevatten veel dubbelingen of er werd alleen droog informatie gegeven. Ook het criterium ‘boeiend’ is nu opgenomen in de toetsmatrijs en ook hieraan zullen we meer aandacht geven tijdens de colleges.

Vragen:

1. Op welke manier(en) wordt activerend onderwijs ingezet bij fictieonderwijs?
2. Welke positie hebben toneelteksten in het fictieonderwijs bij andere onderwijsinstellingen?

Referenties

- Berkel van, H., A. Bax & D. Joosten-ten Brinke (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kallenberg, T., L. van der Grijspaarde, A. ter Braak & G. Baars (2014). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.

6. Leesbevordering

Stroomleiders

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen Nederland)

Sarah Van Tilburg (Iedereen Leest)

Femke Scheltinga (a) & Mienke Droop (b)

(a) ITTA, Universiteit van Amsterdam

(b) Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: femke.scheltinga@itta.uva.nl

Welke jongere is (g)een lezer?

1. Inleiding

“Ik heb niet echt een hekel, maar heb er gewoon geen zin in” of “Ik doe het niet omdat ik het heel saai vind” zijn uitspraken van jongeren in het (v)mbo die bevraagd zijn in een praktijkgericht onderwijsonderzoek in het kader van het actieprogramma *Het begint met Taal*. Dit bevestigt het beeld dat uit ander onderzoek naar voren komt. Leesmotivatie en leesplezier nemen af vanaf groep 6 op de basisschool (Nielen & Bus 2016) en zelfs misschien al op jongere leeftijd (Huysmans 2013). De ontwikkeling van leesvaardigheid stagneert of gaat achteruit als er weinig gelezen wordt. Er is dan ook aangetoond dat een groeiend aantal jongeren problemen met leesvaardigheid ervaart (zie o.a. Kordes e.a. 2013). En een beperkte leesvaardigheid kan weer leiden tot een verdere afname in leesmotivatie, leesplezier en leesvertrouwen (o.a. Poskiparta e.a. 2003). Om de negatieve spiraal te doorbreken, is het van belang om jongeren te motiveren om te lezen. De redenen om wel of niet te lezen, kunnen echter zeer uiteenlopen. Om met de verschillen tussen jongeren rekening te houden, is in dit project nagegaan hoe in leesbevorderingsprojecten meer ‘op maat’ gewerkt kan worden.

2. Wat zeggen jongeren zelf?

Om zicht te krijgen op de verschillende aspecten van leesmotivatie hebben 367 vmbo-leerlingen en 202 mbo-studenten een vragenlijst ingevuld. Er is gevraagd in hoeverre de jongeren (a) plezier in lezen ervaren, (b) lezen vermijden en/of (c) vertrouwen hebben in hun leescapaciteiten. Uit de antwoorden blijkt onder andere dat het leesplezier verder afneemt gedurende de schoolloopbaan. In focusgroepen is met een selectie van jongeren doorgepraat over de redenen voor hun negatieve attitude ten aanzien van lezen. Jongeren zijn goed in staat om te verwoorden wat zij van lezen vinden. Hoewel niet alle jongeren het belang van lezen inzien, zeggen de meesten dat het belangrijk is voor later. Ze ervaren echter verschillende belemmeringen, zoals de afleiding door alles wat gebeurt op *social media*. Afhankelijk van hun persoonlijke voorkeuren, hebben jongeren suggesties gedaan voor maatregelen die zouden kunnen helpen bij het lezen.

3. Leesmotivatie en leesvaardigheid

Leesmotivatie kan niet los worden gezien van leesvaardigheid. Jongeren met leesproblemen lezen zelden voor hun eigen plezier, lezen minder vaak en kunnen leesaversie ontwikkelen (Nielen e.a. 2013). Uit de vragen die de jongeren hebben beantwoord, bleek dat jongeren met dyslexie lager scoren op leesplezier en leesvertrouwen en lezen ook vaker vermijden dan jongeren zonder dyslexie. Naast dyslexie kunnen er ook andere oorzaken ten grondslag liggen aan de leesproblemen die jongeren ervaren. In de onderzoeksliteratuur worden verschillende leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen in verband gebracht met leesproblemen. De aard en ernst van de leesproblemen kan wel verschillen. Soms is het vooral de technische leesvaardigheid die achterblijft, maar bij andere jongeren blijft vooral het leesbegrip achter. Bovendien spelen ook andere factoren of leerling-kenmerken een rol bij verschillen in de leesvaardigheid. Zo zijn ook ‘achtergrond’, ‘thuisstaal’ en ‘thuisituatie’ van invloed op de leesontwikkeling. Om ervoor te zorgen dat activiteiten gericht op leesbevordering effectief zijn, lijkt het van belang te zijn om aan te sluiten bij de verschillende kenmerken en behoeften van leerlingen (van Steensel e.a. 2016).

4. Ondersteuning op maat

Op basis van de ervaringen van de jongeren en de bevindingen uit de onderzoeksliteratuur zijn in het project suggesties uitgewerkt om ‘op maat’ invulling te geven aan leesbevorderingsactiviteiten. Dat betekent dat docenten bij de keuze uit leesbevorderingsactiviteiten rekening houden met specifieke kenmerken en behoeften van de leerling. Voor leerlingen met weinig vertrouwen in hun leesvaardigheid is het bijvoorbeeld belangrijk om te zoeken naar mogelijkheden om het competentiegevoel te versterken. Dat kan door een zorgvuldige keuze uit leesmateriaal te maken waarbij onder meer gelet wordt op tekstenkenmerken (bijvoorbeeld: ‘lengte’, ‘structuur’, ‘moeilijkheidsgraad’, enz.) en op inhoud (bij voorkeur inhoud die aansluit bij de interesse van de leerling). Voor meertalige of anderstalige jongeren kan gelden dat zij zich beter kunnen inleven in teksten waarin zij hun eigen culturele achtergrond herkennen (Lopera 2014). Jongeren met leesproblemen kunnen bovendien baat hebben bij verschillende vormen van ondersteuning. Het gebruik van visuele schema’s kan houvast bieden bij het doorgronden van de structuur van de tekst (Senokossov 2015). En ook de inzet van ICT, zoals bijvoorbeeld tekst-naar-spraak-software kan voor sommige leerlingen ondersteunend zijn (Wood e.a. 2018).

5. Pilot in het onderwijs

Docenten op een aantal vmbo-scholen zijn met de suggesties voor het ‘op maat’ werken aan leesbevordering aan de slag gegaan. Ze hebben in gesprek met brugklasleerlin-

gen, aan de hand van een leidraad, een individueel leesplan opgesteld. Docenten konden zelf kiezen welke activiteiten ze zouden uitvoeren en bespraken met de leerlingen welke aanpassingen er voor een leerling gemaakt konden worden. Tussentijds is met de leerlingen geëvalueerd wat hun ervaringen waren. In het kader van het praktijkgericht onderwijsonderzoek zijn zowel voor als na de interventieperiode een aantal toetsen voorgelegd. Ook is gevraagd naar de ervaringen van de leerlingen met (veranderingen in) het leesonderwijs op school.

6. Opbrengsten en implicaties

De pilot was van een relatief korte duur, maar er werden een aantal positieve resultaten gevonden. Op basis van de pilot trekken we de voorzichtige conclusie dat de werkwijze een bijdrage kan leveren aan de leesvaardigheid en leesmotivatie van jongeren aan het begin van het vmbo. De ontwikkelde instrumenten bieden docenten handvaten om met leerlingen in gesprek te gaan over hun interesses, leeservaringen en ondersteuningsbehoeften. Door de leerling een eigen leesplan te laten invullen, wordt de leerling medeverantwoordelijk gemaakt. Naar aanleiding van de eerste ervaringen met de materialen en de werkwijze kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan. Deze hebben betrekking op een succesvolle implementatie van de werkwijze, maar ook op mogelijk vervolgonderzoek.

7. Consortium

Het project is uitgevoerd door een consortium van ITTA UvA (Femke Scheltinga & Wanda Polak), het Expertisecentrum Nederlands (Heleen Strating, Nicole Swart & Christel Dood) en de Radboud Universiteit (Mienke Droop, Liza van den Bosch & Eliane Segers).

Referenties

- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam/Den Haag: Stichting lezen/SIOB.
- Kordes, J., M. Bolsinova, G. Limpens & R. Stolwijk (2013). *Resultaten PISA-2012. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid in het jaar 2012*. Arnhem: Cito.
- Lopera, S. (2014). "Motivation conditions in a foreign language reading comprehension course offering both a web-based modality and a face-to-face modality". In: *Profile*, 16 (1), p. 89-104.

- Nielen, T. & A. Bus (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- Nielen, T., S. Mol, M. Sikkema-de Jong & A. Bus (2015). “Waarom veel kinderen en adolescenten niet meer lezen”. In: *4W: Weten Wat Werkt en Waarom*, 1 (4), p. 6-14.
- Poskiparta, E., P. Niemi, J. Lepola, A. Ahtola & P. Laine (2003). “Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell”. In: *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2), p. 187-206.
- Senokossoff, G. (2016). “Developing Reading Comprehension Skills in High-Functioning Children With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Research, 1990-2012”. In: *Reading & Writing Quarterly*, 32, p. 223-246.
- Steensel, R. van., L. van der Sande, W. Bramer & L. Arends (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Wood, S., J. Moxley, E. Tighe & R. Wagner (2018). “Does Use of Text-to-Speech and Related Read-Aloud Tools Improve Reading Comprehension for Students With Reading Disabilities? A Meta-Analysis”. In: *Journal of Learning Disabilities*, 51 (1), p. 73-84.

Ronde 2

Iris Kamp & Yvette Jansen
 Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
 Contact: Iris.Kamp@han.nl
Yvette.Jansen@han.nl

Leesbevordering volgens de didactiek van ‘De Leescyclus’

1. Aanleiding

Omdat het lezen van fictie een positieve bijdrage levert aan de literaire competentie van leerlingen, hun taalvaardigheid, hun kennis van zichzelf (ook als lezer) en de wereld, hun verbeeldingskracht, hun inlevingsvermogen en hun creativiteit verdient jeugdliteratuuronderwijs een belangrijke plaats binnen het schoolvak Nederlands. Maar hoe worden leerlingen enthousiaste lezers? Lerarenopleiders Nederlands van verschillende hogescholen hebben, in samenwerking met Stichting Lezen, de handen ineen geslagen en een handboek geschreven over jeugdliteratuur en leesbevordering voor (aankomende) docenten in het vo en het mbo. Met dit boek *Jeugdliteratuur &*

Didactiek. Handboek voor vo en mbo (2019) hopen zij docenten Nederlands en het onderwijs in het algemeen te overtuigen van het belang van stimulerend jeugdliteratuuronderwijs, en daar ook een bijdrage aan te leveren.

In de workshop/presentatie laten twee auteurs van het handboek het didactische model 'De Leescyclus' ervaren. De Leescyclus is o.a. door hen ontwikkeld en staat centraal in deel 2 van *Jeugdliteratuur & Didactiek. Handboek voor vo en mbo* (2019). Dit didactische model helpt de lessen zo in te richten dat leerlingen gestimuleerd worden te gaan lezen en ook te blijven lezen.

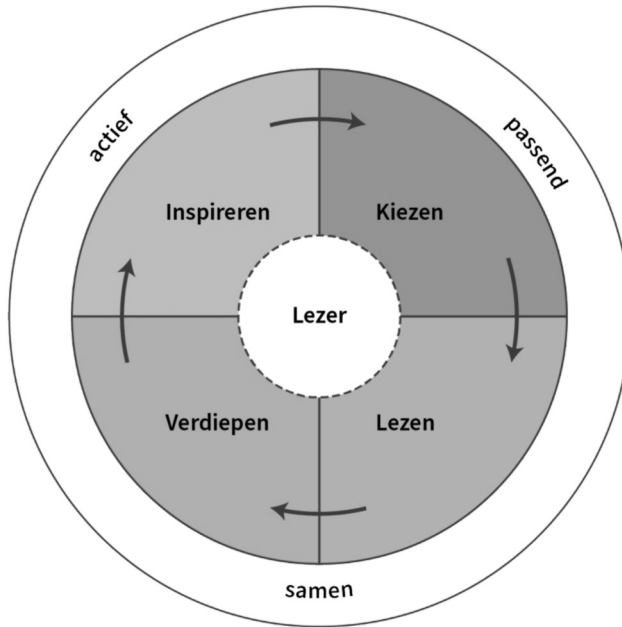
2. Uitgangspunten van De Leescyclus

Bij de inrichting van de lessen rond jeugdliteratuur geeft De Leescyclus houvast en inzicht. Uitgangspunten van De Leescyclus zijn 'leesplezier', 'maatwerk' en 'ervaringsgerichte didactiek'. Deze drie begrippen verdienen een korte toelichting.

- *Leesplezier* – Leerlingen die met plezier lezen, zijn vaardiger lezers dan leerlingen die niet of nauwelijks lezen (Gille e.a. 2010). Leesplezier bevorderen is dan ook een wezenlijk onderdeel van de lessen rond jeugdliteratuur.
- *Maatwerk* – Omdat geen leerling hetzelfde is, betekent dit dat de docent moet differentiëren oftewel maatwerk levert: de docent stemt de keuze van boeken en opdrachten af op de leesvoorkeur, interesse en leesvaardigheid van individuele leerlingen.
- *Ervaringsgerichte didactiek* – Met deze didactiek streeft een docent leerlinggerichte, persoonlijke, belevingsgerichte doelen na. Uit onderzoek blijkt dat docenten die uitgaan van een esthetische benadering, gericht op de beleving van de leerlingen en van zichzelf, meer leesplezier creëren bij hun leerlingen (Applegate & Applegate 2004). Schrijvers e.a. (2016) stellen vast dat literatuurlessen van docenten die gebaseerd zijn op een ervaringsgerichte didactiek meer effect hebben op het sociale inzicht en het zelfinzicht van leerlingen dan literatuurlessen die uitgaan van een analytisch-interpretatieve didactiek.

3. De Leescyclus

Bij het ontwerpen van een les of lessenserie biedt De Leescyclus de docent een middel om te monitoren of hij voldoende aandacht schenkt aan alle fasen van stimulerend jeugdliteratuuronderwijs en aan de aspecten van een krachtige leeromgeving. Het model is een denkraam voor de inrichting van het onderwijs in jeugdliteratuur. De Leescyclus is niet alleen een geschikt hulpmiddel voor het maken van nieuwe lessen rond jeugdliteratuur, maar ook voor het verbeteren van het didactisch handelen in bestaande lessen.



Figuur 1 – De Leescyclus.

In De Leescyclus staat de lezer centraal. De lezer moet aan de bak. Het draait om zijn ontwikkeling. De Leescyclus bestaat uit vier fasen. Tijdens de inspiratiefase wordt bij de leerling de interesse in boeken en lezen gewekt. Hij ontwikkelt met andere woorden een positieve leesattitude. Vervolgens leert hij zichzelf als lezer beter kennen in de keuzefase (welke boeken lees ik graag?). Belangrijk is dat de leerling het juiste boek op het juiste moment leert kiezen. Daarna gaat hij over tot het lezen van het boek: de leesfase. Lezen kan op verschillende manieren en er kan dus gevarieerd worden. Tijdens of na afloop van het lezen, verdiept de leerling zich in het boek door een opdracht te maken. Deze fase heet de verdiepingsfase.

Het is mogelijk de les of lessenserie bij een willekeurige fase te laten beginnen. Bij het doorlopen van de cyclus kunnen fasen samenvallen. Vooral de inspiratiefase en de keuzefase vertonen soms overlap.

De stippellijn in De Leescyclus wijst op wederkerigheid tussen de vier lesfasen ('inspireren', 'kiezen', 'lezen' en 'verdiepen') aan de ene kant en de lezer aan de andere kant. De lezer is de motor in het geheel en wordt op zijn beurt gevoed door ervaringen die hij opdoet in elke fase van De Leescyclus.

De Leescyclus is een dynamisch model. De vier fasen staan in verbinding met elkaar en vormen een cyclisch proces. De opwaartse spiraal die ontstaat wanneer de lezer de

cyclus keer op keer doorloopt, wordt benadrukt en daarmee sluit het model aan bij het principe van een doorlopende leeslijn.

In De Leescyclus komen in elke fase de drie kenmerken van een krachtige leeromgeving terug: ‘actief’, ‘passend’ en ‘samen’ (Bolt 2004). Deze begrippen vormen de buitenste rand van De Leescyclus. Ze hangen samen met de drie basisbehoeften van leerlingen om gemotiveerd te raken voor leren (Stevens 1997): ‘de behoefte aan competentie’ (actief), ‘autonomie’ (passend) en ‘relatie’ (samen).

4. De rol van de docent

De docent heeft een rol als coach. Per fase van De Leescyclus is deze rol anders. In de inspiratiefase is het van wezenlijk belang dat de docent de leerling enthousiasmeert. Dat lukt alleen als hij zelf ook een enthousiast(e) lezer is (Applegate & Applegate 2004). In de keuzefase zal de docent leerlingen goed moeten bevragen over de door hen gelezen boeken en over hun interesses. Daarnaast is het onontbeerlijk dat de docent zelf veel boeken gelezen heeft, zodat hij de weg kan wijzen en kan adviseren. Ook dient hij kennis te hebben van verschillende websites (zoals bijvoorbeeld www.lezenvoordelijst.nl) die de leerling op weg helpen om zichzelf als lezer te leren kennen en om een geschikt boek te kiezen. In de fase ‘Lezen’ is het van belang dat de docent oog heeft voor verschillende manieren van lezen en voor de leesomgeving. Tijdens de verdiepingsfase zal hij leerlingen een repertoire aan verdiepingsopdrachten moeten kunnen aanbieden, zodat er voor iedereen een passende opdracht te kiezen valt.

5. Workshop

In de workshop die Yvette Jansen en Iris Kamp zullen geven tijdens de HSN-conferentie zal je kennismaken met De Leescyclus en ervaren hoe je deze cyclus kunt doorlopen binnen een les. Tijdens de workshop zal ook concreet worden gemaakt wat de rol is van de docent in het proces van leesbevordering en jeugdliteratuuronderwijs.

De leescyclus en tal van praktijkvoorbeelden staan in het tweede deel van het boek *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo* (2019). In het eerste deel wordt aandacht besteed aan de theorie van jeugdliteratuur.

Referenties

Applegate, A. & M. Applegate (2004). “The Peter effect: Reading Habits and attitudes of preservice Teachers”. In: *The Reading Teacher*, 57 (6), p. 554-563.

- Bolt, L. van der (2004). “Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 1 (5), p. 27-37.
- Gille, E., C. Loijens, J. Noijons & R. Zwitter (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.
- Kamp, I., J. de Jong-Slagman & P. van Duijvenboden (2019). *Jeugdliteratuur & Didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Bussum: Coutinho.
- Schrijvers, M. e.a. (2016). “Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen havo-vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), p. 3-13.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: PMPO.

Ronde 3

Jeroen Dera
 Radboud Universiteit Nijmegen
 Contact: j.dera@let.ru.nl

6

De praktijk van de leeslijst naar de praktijk

1. Vraagstelling

In het kader van het onderzoeksrapport *De praktijk van de leeslijst* (Dera 2019) is aan 1.616 examenkandidaten havo en vwo gevraagd welke titels deel uitmaakten van hun leesdossier voor het vak Nederlands. De leerlingen benoemden de titels niet alleen, maar evalueerden ze ook met een cijfer (1-10) en vermeldden welk percentage ervan zij daadwerkelijk gelezen hadden. In de enquête gaven de respondenten maar liefst 15.743 titelselecties door, waarvan 1.642 unieke titels van 725 verschillende auteurs. Op basis van die data beoogt het rapport onderstaande onderzoeksvragen te beantwoorden:

- Welke titels kiezen bovenbouwleerlingen havo en vwo voor het literatuuronderdeel van het schoolvak Nederlands?
- Hoe waarderen leerlingen de titels op hun literatuurlijst?
- Hoeveel titels op hun literatuurlijst worden door leerlingen daadwerkelijk gelezen?
- Hoe divers zijn de door leerlingen gekozen boeken voor het schoolvak Nederlands?

- e. Zijn er verschillen in 'prestatie', 'leesgedrag' en 'leeswaardering' tussen verschillende groepen leerlingen en meer specifiek tussen 'jongens en meisjes', 'leerlingen met een westerse en een niet-westerse achtergrond', 'leerlingen met verschillende schoolprofielen' en 'leerlingen van verschillende examenniveaus'?
- f. Zijn er verschillen in leeswaardering tussen verschillende groepen boeken, meer specifiek 'boeken van mannelijke versus boeken van vrouwelijke auteurs', 'boeken met verschillende genres' en 'boeken uit verschillende tijdvakken'?

2. Resultaten

Een eerste belangrijk resultaat van dit onderzoek is dat veel leerlingen geen negatieve attitude hebben ten aanzien van de teksten op hun leeslijst en een groot deel daarvan ook daadwerkelijk lezen. De respondenten uit dit onderzoek zijn redelijk positief over de boeken op hun literatuurlijst. Met gemiddeld een 6,7 geven zij de geselecteerde titels een ruime voldoende. Bovendien lezen zij een groot deel van de werken op hun literatuurlijst. De examenkandidaten schatten dat zij gemiddeld 76,6% van de titels op hun lijst lazen. Van de geselecteerde werken werd een ruime meerderheid van 63,2% volledig door leerlingen gelezen. Vanzelfsprekend kunnen dit soort cijfers gekleurd worden door sociale wenselijkheid of door het mechanisme dat leerlingen die niets gelezen hebben eerder een incomplete enquête zullen inleveren. Desondanks geven de resultaten een bemoedigend beeld van het leesgedrag van examenkandidaten voor het vak Nederlands: het is zeker niet zo dat scholieren niet (meer) lezen voor school.

Een tweede resultaat betreft de discrepantie tussen de meestgelezen boeken en de best gewaarde boeken. De tien meest gelezen titels onder examenkandidaten havo en vwo tezamen zijn achtereenvolgens *Het gouden ei* van Tim Krabbé, *De aanslag* van Harry Mulisch, *Karel ende Elegast* (auteur onbekend), *Het diner* van Herman Koch, *Hersenschimmen* van J. Bernlef, *De donkere kamer* van Damokles van Willem Frederik Hermans, *Van den Vos Reynaerde* (Willem), *Max Havelaar* van Multatuli, *Turks fruit* van Jan Wolkers en *Sonny Boy* van Annejet van der Zijl. Canonieke literaire werken nemen in deze ranglijst een voorname positie in. Het onderzoek laat evenwel zien dat deze meestgelezen werken niet de meest gewaardeerde werken onder leerlingen zijn. In de ranglijst van de 25 meestgelezen boeken op havo en vwo staat niet één titel uit de top 10 van de hoogst scorende teksten onder leerlingen, die wordt aangevoerd door *De engelenmaker* van Stefan Brijns (gemiddeld leerlingoordeel: 8,1). Van de laagst scorende tien teksten onder leerlingen staan er daarentegen drie in de top 25 van meestgelezen boeken op het vwo. Steeds betreft het daarbij canonieke teksten die vaak verplicht gelezen worden: *Karel ende Elegast*, *Warenar* van P.C. Hooft en *Kaas* van Willem Elsschot. Met name teksten van voor 1880 scoren onder leerlingen relatief laag, met een gemiddelde score van 6,0. Dat is een significant verschil ten opzichte van het totaalgemiddelde van 6,7.

Ten derde blijkt uit het onderzoek dat de gemiddelde leeslijst weinig divers is. De boeken die leerlingen selecteren voor hun literatuurlijst lijken in eerste instantie bijzonder heterogeen: de enquête leverde, zoals vermeld, 1.642 verschillende werken van 725 unieke auteurs op. Waar er dus veel diversiteit is in de gekozen titels, is er in het literatuuronderwijs weinig sprake van culturele diversiteit. Op de gemiddelde leeslijst is de verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs grofweg 3:1 en is het percentage auteurs met een niet-westerse achtergrond zeer gering (4,2%). In die zin lijkt het literatuuronderwijs vooral het beeld van een witte, mannelijke auteur te mediëren. Ook de Vlaamse literatuur is in het Nederlandse onderwijs ondervertegenwoordigd, met een aandeel van 7,3% op de totale selecties. Het percentage teksten van buiten het Nederlandse taalgebied is verwaarloosbaar (0,9%). Een ruime meerderheid van de gekozen teksten (59,7%) is geschreven door een auteur die ten tijde van de enquête nog in leven was. Het vaker gehoorde cliché dat het literatuuronderwijs vooral over dode schrijvers gaat (Weijts 2016), moet dus worden verworpen.

Een vierde resultaat is dat er, ook aangaande het leesgedrag voor Nederlands, verschillen zijn tussen leerling-groepen. Vwo-leerlingen scoren hoger op hun schoolexamen literatuur dan havo-leerlingen. Ook willen zij vaker dan havo-leerlingen Nederlandse literatuur blijven lezen na het afronden van hun middelbaar onderwijs. Er zijn echter geen verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen in de cijfers die zij toekennen aan hun leeslijst en in het percentage van hun literatuurlijst dat zij daadwerkelijk lezen. Wel zijn er verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes scoren hoger voor hun schoolexamen literatuur dan jongens, willen vaker na hun examen blijven lezen en lezen een significant groter deel van hun literatuurlijst dan jongens. Zulke verschillen zijn er niet voor westerse versus niet-westerse leerlingen. Wel zijn er verschillen te constateren voor leerlingen met uiteenlopende profielen. Leerlingen met een 'Cultuur & Maatschappij'-profiel en leerlingen met een dubbelprofiel 'Natuur & Gezondheid'/'Natuur & Techniek' willen het vaakst Nederlandse literatuur blijven lezen na hun middelbare onderwijs.

Het laatste resultaat heeft betrekking op de verschillen tussen groepen boeken. Het onderzoek laat zien dat boeken die geschreven zijn door vrouwelijke auteurs iets hoger scoren onder leerlingen dan boeken die geschreven zijn door mannelijke auteurs. Eenzelfde kleine, maar significante voorsprong hebben niet-westerse auteurs op westerse auteurs. Recente literatuur scoort onder leerlingen significant hoger dan oudere literatuur, ook wanneer de periode 1950-1999 vergeleken wordt met de periode 2000-heden. Verder zijn er duidelijke waarderingsverschillen tussen genres waarneembaar. Leerlingen waarderen jeugdboeken en thrillers significant hoger dan romans, poëzie en toneel. Tegelijkertijd waarderen ze romans significant hoger dan poëzie.

3. Implicaties voor de praktijk

Tijdens de HSN-conferentie zullen enkele aanbevelingen bediscussieerd worden die op basis van het onderzoek *De praktijk van de leeslijst* kunnen worden gedaan voor de educatieve praktijk. Deze aanbevelingen zijn achtereenvolgens:

- docenten zouden in hun literatuuronderwijs nog meer moeten differentiëren tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen met verschillende profielen;
- docenten zouden, als zij een samenleving willen faciliteren waarin inclusiever gedacht wordt, in de klas moeten stimuleren dat leerlingen meer werken van vrouwelijke en niet-westerse auteurs lezen – dat betekent wellicht ook dat zij hun eigen repertoire op dit vlak moeten verbreden (Dera 2018);
- docenten doen er goed aan om, in het geval van historisch georiënteerd literatuuronderwijs, extra aandacht te besteden aan de opbrengsten en relevantie van historische letterkunde, evenals aan werkvormen die historische werken aansprekender maken (Bax & Mantingh 2018);
- docenten zouden, gezien de waardering van leerlingen voor jeugdboeken en thrillers, hun literatuuronderwijs met zulke vormen van grensverkeer moeten verrijken. (van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks 2005).

Deze aanbevelingen zijn tevens te beschouwen als onderzoeksthema's voor toekomstig vakdidactisch onderzoek.

Referenties

- Bax, S. & Mantingh, E. (2018). "Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw". In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Dera, J. (2018). "De lezende leraar: Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134 (2), p. 146-170.
- Dera, J. (2019). 'De praktijk van de leeslijst: een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo'. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Lierop-Debrauwer, H. van & N. Bastiaansen-Harks (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Eburon.
- Weijts, C. (2016). "Die boekenlijst is misdadig, fuck de canon!". In: *NRC Handelsblad*. Online raadpleegbaar op: <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/01/14/ontlezing-geen-wonder-met-zon-stoffige-boekenlij-1576147-a910085>.

Ronde 4

Carolien Krikhaar

Bibliotheek Utrecht

contact: c.krikhaar@bibliotheekutrecht.nl

Wat kan de bibliotheek doen voor de docent Nederlands? Meer dan u denkt!

“De bibliotheek helpt onze school om leerlingen vaker, beter en met meer plezier te laten lezen” (Daphne van Gemert, docent Nederlands en taalcoördinator van het Globe College in Utrecht). Dat is precies de bedoeling: missie geslaagd! Als educatief medewerker van de Bibliotheek Utrecht ben ik een groot voorstander van samenwerking met het onderwijs. Bibliotheken en scholen hebben namelijk een gemeenschappelijk doel: jongeren helpen om zich te ontwikkelen tot zelfstandige en evenwichtige burgers. Dat maakt ons tot vanzelfsprekende samenwerkingspartners.



Afbeelding 1 – Leerlingen klas 1 Globe College voor programma ‘BiebEscape’ bij bibliotheek Kanaleneiland (Utrecht); september 2018.

Gelukkig past deze hulp aan het onderwijs goed bij de functies van de openbare bibliotheek, die zijn vastgelegd in de ‘Nederlandse wet stelsel openbare bibliotheek’ (Overheid.nl 2014):

- ter beschikking stellen van kennis en informatie;
- bieden van mogelijkheden tot ontwikkeling en educatie;
- bevorderen van lezen en het laten kennismaken met literatuur;
- organiseren van ontmoeting en debat;
- laten kennismaken met kunst en cultuur.

Bibliotheken vullen de verschillende functies in meer of mindere mate in. Lezen, leren en informeren vormen vaak de kernfuncties van bibliotheken. Veel bibliotheken werken samen met partners in hun werkgebied, bijvoorbeeld in het sociale domein, in de culturele sector en in het onderwijs.

Leesbevordering is al jaren een belangrijke taak van bibliotheken en wordt – mag ik wel zeggen – vaak met liefde opgepakt. Veel bibliotheken zochten in de jaren 1990 samenwerking met het basisonderwijs en met voor- en vroegschoolse instellingen. Toen dat een beetje liep, werd het voortgezet onderwijs benaderd. Soms ging dat schoorvoetend, omdat een klas vol ‘opgeschoten’ jongeren in de bibliotheek soms wat vrees inboezemde en er gedacht werd dat jongeren zich niks laten vertellen. Dat viel allemaal reuze mee en gelukkig ontdekten en ontdekken steeds meer bibliotheken hoe zinvol en plezierig het is om klassen te ontvangen in de bibliotheek en samen te werken met het voortgezet onderwijs. En dat is broodnodig, ook volgens de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur.

In juni 2019 brachten de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur een gezamenlijk advies uit aan minister van Engelshoven (OCW) over het lezen en de leesvaardigheid van jongeren, genaamd *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. In het advies staat onder meer dat “[...] Nederlandse jongeren steeds minder vaak en met steeds minder plezier lezen. Ze lezen weliswaar volop korte tekstjes – berichten op hun smartphone of samenvattende stukjes in schoolboeken – maar besteden minder tijd aan ‘diep lezen’ (= het geconcentreerd lezen van langere teksten of boeken). Mede daardoor gaat hun leesvaardigheid achteruit. Dat heeft gevolgen voor hun functioneren op school en in de samenleving – en uiteindelijk ook voor het functioneren van onze samenleving als geheel” (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019: 1).

Deelt u deze zorg? De raden doen drie aanbevelingen om een sterke infrastructuur voor leesmotivatie tot stand te brengen:

1. *rijksoverheid*: voer een krachtig en samenhangend leesbeleid – terecht, want de overheid draagt stelselverantwoordelijkheid voor het onderwijs, voor jeugd- en cul-

tuurbeleid en voor het bibliotheekbeleid. Gemeentes in Nederland moeten echter wel zelf hun bibliotheekvoorziening financieren...;

2. *uitgeverijen, bibliotheken en schoolbesturen*: zorg voor rijk leesaanbod;
3. *scholen en bibliotheken*: breng een leescultuur tot stand.

Sommige bibliotheken en scholen zijn al goed op weg. Een bibliotheek die voldoende formatie, deskundigheid en collectie in huis heeft, kan het volgende doen voor een school:

- *advies geven bij het maken van een taalbeleidsplan en leesplan*;
- *attenderen op de nieuwste boeken voor jongeren*, zodat docenten hun boekenkennis op peil kunnen houden;
- *tippen websites* [bijvoorbeeld: jeugdbibliotheek.nl (met daarin 'Lezen voor de Lijst'), lezeninhetvmbo.nl, lezen.nl, debibliotheekopschool.nl en leesmetandermansogen.nl (laatstgenoemde site helpt bij het werken aan burgerschapscompetenties met onder meer *Young Adult*-boeken¹);
- *collecties leveren* (fictie, non-fictie, strips, enz.) voor gebruik in de klas [te gebruiken bij bijvoorbeeld 'vrij lezen', 'een voorleeswedstrijd' of 'om de komst van een schrijver voor te bereiden'];
- *attenderen op de nieuwste wetenschappelijke ontwikkelingen rondom taal en lezen* [prima voor het overtuigen van collega's, directie en schoolbestuur en nodig als onderlegger voor beleidsbeslissingen];
- *attenderen op aantrekkelijke leesbevorderingsprogramma's* voor op school [bijvoorbeeld: 'Read2Me!', 'Leeskracht', 'Jonge Jury', 'De Weddenschap', 'Nederland Leest Junior', 'Litteratuur', enz. Samen met u kan er een aantrekkelijk programma worden bedacht voor uw leerlingen];
- *suggesties doen voor geschikte schrijvers/spoken word-artiesten op school* [er zijn veel schrijvers die met plezier op school komen en misschien kunt u wel boeken van deze schrijver lenen bij de bibliotheek?];
- *maken van een programma voor uw klas, waarna u met de klas naar de bibliotheek gaat* [dit programma wordt in overleg met u gemaakt. Jongeren raken tevens bekend met de bibliotheekvestiging en kunnen er na schooltijd naartoe. Alleen om te chillen, dat is ook prima. Het programma in de bibliotheek sluit aan bij de kern-doelen en eindtermen Nederlands. In de toekomst kijken we wat Curriculum.nu ons brengt];
- *regelen van bibliotheekpassen voor uw leerlingen* (kan AVG-proof);
- *organiseren van ontmoetingen* [docenten Nederlands, mediathecarissen van verschillende scholen én educatief medewerkers van de bibliotheek ontmoeten elkaar in de bibliotheek. Zij informeren en inspireren elkaar. Zo ontstaat een netwerk van leesbevorderaars in de stad. Nieuwe boeken, wetenschappelijke ontwikkelingen en nieuwe en activerende werkvormen passeren de revue];
- *verzorgen van nascholing in de bibliotheek* [bijvoorbeeld: door gastdocenten uit te nodigen. Wat zij vertellen en doen sluit aan bij de dagelijkse praktijk van docenten

Nederlands. Zij komen voor 2 uur naar de bieb en gaan samen met de deelnemers aan de slag. Het zou ook een training op uw school kunnen zijn, zoals die van 'De Bibliotheek op school' genaamd 'Lezen in het vmbo, dat werkt!'. Prima nascholing rond leesvaardigheid en leesmotivatie, want wie goed kan lezen haalt aantoonbaar betere schoolresultaten en heeft daarmee meer kans op een succesvolle maatschappelijke carrière];

- *attenderen op landelijke congressen/studiedagen over taal en lezen;*
- *in gesprek gaan met directeur/rector/locatieleider/teamleider/vakgroepvoorzitter/voltallige vakgroep Nederlands of ander vakgroepen* [wat zijn ieders wensen, ambities en mogelijkheden? Klein beginnen is een prima idee].

Klein beginnen is sowieso een goed idee als de bibliotheek niet veel formatie, deskundigheid en collectie beschikbaar heeft. Er zijn namelijk ook bibliotheken waar samenwerking met het voortgezet onderwijs nog in de kinderschoenen staat. Hopelijk groeien ze de komende jaren uit deze kinderschoenen. Als uw plaatselijke bibliotheek u niet kan helpen, neem dan contact op met een grotere bibliotheek in uw provincie of met Stichting Lezen: info@lezen.nl.

U hoeft het niet alleen te doen; bibliotheken kunnen het ook niet alleen. Veel educatief medewerkers van bibliotheken halen hun kennis en inspiratie bij collega's in het land, bij docenten Nederlands, leerlingen, schoolmediathecarissen, Stichting Lezen, Cubiss, Probiblio, Sardes, plaatselijke boekenwinkels, schrijvers en De Schrijverscentrale. Informatief en inspirerend is ook 'De Bibliotheek op school', een kwalitatief hoogwaardig programma dat onderdeel is van *Kunst van Lezen*, een leesbevorderingsprogramma dat in opdracht van het ministerie van OCW uitgevoerd wordt door Stichting Lezen en de Koninklijke Bibliotheek. Inspirerend zijn uiteraard ook conferenties, studiedagen en platforms waar deskundigen, vakgenoten én docenten Nederlands elkaar ontmoeten en inspireren; allemaal ten dienste van, ja, onze jongeren!

Ik zie u graag tijdens mijn presentatie op de HSN-conferentie en ga met plezier met u in gesprek.

Referenties

- Overheid.nl (2014). 'Wet stelsel openbare bibliotheekvoorziening'. Online raadpleegbaar op: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0035878/2015-01-01>.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur en Onderwijsraad. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2019/leesadvies/item7769>.

Noot

- ¹ Lezen over jongeren met een heel andere achtergrond leidt tot 'kritisch denken', 'empathie' en 'kennis van andere culturen'. Dat is m.i. belangrijk in deze tijden van polarisatie. Prachtig initiatief is ook de *Human Library* ofwel Mensenbieb. Bibliotheek Utrecht heeft dit in juni 2019 gedaan met 40 leerlingen van 4-vwo. Het was fantastisch!

7. Nederlands in een meertalige context

Stroomleiders

Gerrit Jan Kootstra (Radboud Universiteit, Nijmegen)
Goedeke Vandommele (CTO, KU Leuven)

Josée Coenen

Watenhoe-nt2

Contact: www.watenhoe-nt2.nl

“Vandaag zinsdelen juf? Wauw!”

1. Inleiding

De juichkreet in de titel staat in schril contrast met de soms wat afwerende houding van veel leerkrachten en leraren ten opzichte van grammatica. In het lesgeven aan anderstaligen in het primair onderwijs is (was?) grammatica onderwijzen eigenlijk *not done* (Kuiken & Vermeer 2005). Maar wat verstaan we onder grammatica voor andersstaligen?

In deze workshop beantwoord ik deze vraag aan de hand van *De bovenkamer* (Coenen 2015), een kleurrijke grammatica van het Nederlands. Tevens zien en oefenen de deelnemers meteen hoe je Nederlandse grammatica eenvoudig kunt onderwijzen.

2. Achtergrond

In het gewone primair onderwijs komen grammaticale verschijnselen meestal in taalmethodes aan bod. Soms als een apart onderdeel – ‘taalbeschouwing’ of ‘taalverken- nen’ genoemd – soms als een onderdeel van spelling. In het Montessorionderwijs zijn er allerlei materialen, zoals taaldozen met symbolen, die de leerling gebruikt om struc- turen van het Nederlands te oefenen. Veelal is dit grammaticaonderwijs gericht op inzicht in het Nederlands (taalbeschouwing) en minder op het leren of verwerven van het Nederlands. Nederlandstalige kinderen hebben immers al een onbewuste kennis van het Nederlands als ze op school komen. Deze taalintuïtie neemt gedurende de jaren alleen maar toe. Anderstalige kinderen, daarentegen, kunnen zonder die kennis op school komen. Als dan in taal oefeningen een beroep wordt gedaan op de Nederlandse taalintuïtie van de leerling, dan hebben deze kinderen een probleem.

Voorbeelden van taal oefeningen in taalmethodes zijn:

- *Vul in: persoonlijke voornaamwoorden. Kies uit: ik, mij, hem, hen, zij.* Men ziet dan afbeeldingen en zinnen waarin de leerling het voornaamwoord moet invullen. Alleen moet je dan wel de betekenis van de voornaamwoorden kennen.
- *Maak samenstellingen.* Men ziet dan bijvoorbeeld een afbeelding van een school

plus een afbeelding van een bord om uit te eten. Dat moet dan leiden tot 'schoolbord'. Maar dat is de vorm van een samenstelling en is qua betekenis niet juist: een schoolgebouw en een bord om uit te eten worden samen nooit een schoolbord. Deze oefening gaat voorbij aan de kennis die een anderstalige leerling moet hebben, namelijk hoe maak je een samenstelling in het Nederlands?

- *Maak de zinnen af, Bedenk zelf een goed antwoord, Waar denk je aan?* (bij een plaatje).
- *Schrijf een opstel.*

Kortom: bij veel taal oefeningen is kennis van het Nederlands voorwaardelijk. Niet alleen woordkennis, maar ook en vooral kennis van de Nederlandse zinsvolgorde.

Zoals gezegd, is het onderdeel 'grammatica' meestal in moedertaalmethodes opgenomen, met uitzondering van het Montessorionderwijs.

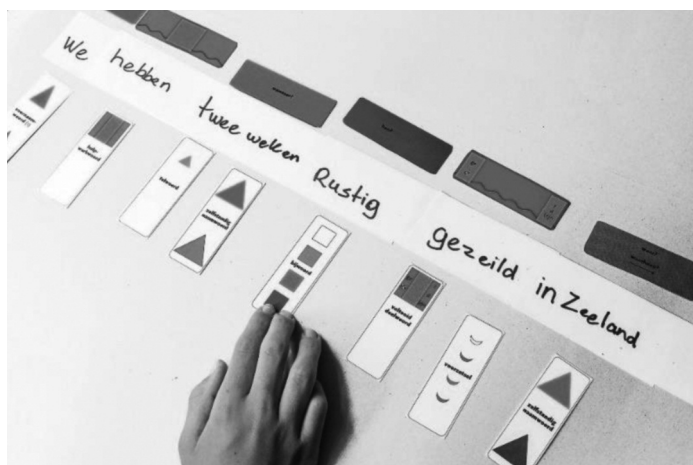
In het speciaal primair onderwijs, daarentegen, bestaat er een aparte grammatica voor leerlingen: *Het Kleurensysteem* (Hoefnagel 1996; Krijnen & Walvis 1996), een visuele grammatica voor dove en slechthorende kinderen.

3. De bovenkamer: een kleurengrammatica

Het Kleurensysteem kiest communicatie als doel van het taalonderwijs en realiseert dit met de vraagwoorden 'wie/wat', 'doet/doen/gebeurt', 'wanneer', 'waar/waarheen', 'hoe/hoeveel', waaraan kleurcategorieën zijn gekoppeld. Dit heb ik uit *De bovenkamer* overgenomen, een grammaticaboek waarin de nadruk op betekenis ligt. De kleuren zijn de basis. Op die manier krijgen de leerlingen visueel inzicht in Nederlandse zinnen en woorden. De kleuren zijn:

- 'geel' voor verwijzingen naar mensen (*wie?*);
- 'bruin' voor verwijzingen naar dieren en dingen (*wat?*);
- 'rood' voor verwijzingen naar handelingen (Wat *doet/doen* de hoofdpersoon/hoofdpersonen? of Wat *gebeurt* er?);
- 'oranje' voor verwijzingen naar tijd (*wanneer?*);
- 'paars' voor verwijzingen naar plaats en richting (*waar?* of *waarheen?*);
- 'groen' voor verwijzingen naar het hoe van iets of iemand (*hoe?*) en voor de verwijzing naar hoeveelheid, maten en gewichten (*hoeveel?*).

Aan deze kleuren heb ik de kleur 'roze' toegevoegd voor de weergave van uitgesproken woorden en letters. Verder heb ik een aantal symbolen voor woordcategorieën overgenomen uit de Montessorigrammatica (Boots & Heijenk 1981).



Afbeelding 1 – Zinsdeelstrookjes en woordsoorten.

4. Grammatica: wat en hoe?

De bovenkamer, het onderzoekboek, heb ik geschreven om zowel anderstalige als Nederlandstalige leerlingen een houvast te bieden bij het leren van het Nederlands en het geven van inzicht in de Nederlandse taal. Grammatica beschouw ik daarbij in ruime zin, namelijk als het beschrijven van allerlei Nederlandstalige taalverschijnselen: van kleine eenheden zoals ‘klank’ tot ‘woord’ tot ‘zin’, uitgaande van betekenis en gebruik.

De eerste vijf hoofdstukken beginnen met ‘betekenis’ (bijvoorbeeld: hoe je verwijst naar mensen – geel – en naar dieren en dingen – bruin) en met een ‘zinsdeelstrookje’ (in dit voorbeeld zowel een gele als een bruine). Dan wordt ingegaan op welke woordsoorten allemaal verwijzen naar mensen, dieren en dingen: ‘zelfstandige naamwoorden’, ‘lidwoorden’, ‘aanwijzende voornaamwoorden’, ‘persoonlijke voornaamwoorden’, enz. Dit alles wordt geïllustreerd met foto’s, schema’s en kleuren, maar ook met voorbeeldzinnen en uitzonderingen. Tot slot volgt een afbeelding van het woordkaartje.

Verder heb ik een hoofdstuk opgenomen over ‘klanken en letters’, dat leerlingen kunnen gebruiken bij onder andere spelling. Hierin gaat het niet alleen over de uitspraak van de letters, maar ook over de klemtoon van woorden, de klemtoon in een zinsdeel, de zinsintonatie en de totale zinsmelodie.

Een ander hoofdstuk is gewijd aan Nederlandse ‘zinnen’: ‘enkelvoudige zinnen’, ‘samengestelde zinnen’, ‘hoofdzinnen’, ‘bijzinnen’, ‘vraagzinnen’, ‘beveelzinnen’, enz. Zo leren leerlingen zinnen maken. Niet alleen bij taaloefeningen, maar ook bij het

gewone spreken, het voorbereiden van spreekbeurten en het schrijven van teksten. Dat anderstaligen moeite hebben met de Nederlandse zinsvolgorde is bekend. Zo is de Turkse volgorde – het gezegde achteraan in de hoofdzin – terug te zien in Nederlandse uitingen: *man vrouw gezien* betekent ‘man ziet vrouw’ (Coenen & Klein 1992).

In het hoofdstuk ‘Jokerwoorden’ staan verschillende verwijzende functiewoorden zoals *hij, zij, ze* of *die, dat, deze* en het bijwoord *er*. *Er* kent vijf vormen: *Ik heb er drie* (teller of partitief -*er*), *Ik ben er!* (plaats-*er*), *Ik zet de vaas erop* (voornaamwoordelijk bijwoord of ‘spring’-*er*), *Er loopt een muis door het huis* (grammaticaal-*er* of ‘sprookjes’-*er*) en *Er wordt gedanst* (passief-*er* of ‘spook’-*er*). Eerst is er een foto, dan een paar regels die de verwijzing laten zien, gevolgd door uitleg.

Het gebruik en de betekenis van deze verwijzende functiewoorden in allerlei teksten (in zaakvakboeken, in opdrachten, in leesboeken, enz.) is vaak moeilijk te doorzien, zowel voor Nederlandstalige als voor anderstalige leerlingen.

5. Het gebruik

De bovenkamer, het opzoekboek, kan de leerling gebruiken vanaf groep vier (Nederland) en leerjaar twee (Vlaanderen) van het primair onderwijs tot het derde jaar van het middelbare of secundair onderwijs, of in het Nederlandstalig onderwijs buiten Vlaanderen en Nederland. Het boek reist gedurende deze jaren met de leerling mee. Leerlingen kunnen het opzoekboek zelfstandig gebruiken of (in het bijzonder in lagere klassen) de leerkracht kan aangeven welke bladzijde de leerlingen kunnen gebruiken bij het maken van een oefening. Verder kan het boek uiteraard ook gebruikt worden bij het voorbereiden van spreekbeurten, bij het schrijven van opstellen en dergelijke meer.

De verwachting is dat wanneer de leerling deze taalverschijnselen gedurende een lange tijd ziet, hij zich deze eigen heeft gemaakt en heeft opgeslagen in zijn ‘bovenkamer’!

Referenties

- Boots, M. & J. Heijenk (1981). *Het Montessori materiaal (deel III)*. Den Haag: Nederlandse Montessori Vereniging.
- Coenen, J. (2015). *De bovenkamer, een kleurrijke grammatica van het Nederlands*. Vlissingen: Bazalt.
- Coenen, J. & W. Klein (1992). ‘The acquisition of Dutch’. In: W. Klein & C. Perdue. *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, p. 118-144.

- Hoefnagel, M. (1996). *Theorieboek bij het Kleurensysteem. Taalmethode, gebaseerd op een visuele grammatica van het Nederlands*. Amsterdam: J.C. Ammanschool.
- Krijnen, H. & J. Walvis (1996). *Het Kleurensysteem. Taalmethode, gebaseerd op een visuele grammatica van het Nederlands*. Amsterdam: J.C. Ammanschool.
- Kuiken, F. & A. Vermeer (2005). *Handboek Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Ronde 2

Janke Singelsma & Maaïke Pulles
NHL Stenden Hogeschool
Contact: j.singelsma@nhl.nl
m.pulles@nhl.nl

Op zoek naar taalschatten: moedertalen in beeld gebracht in de klas

1. Inleiding

In onze multiculturele samenleving hebben we te maken met klassen met veel verschillende moedertalen. Aandacht en waardering voor die verschillende moedertalen is belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van de kinderen. Maar hoe doe je dat? Het project *Taal yn Byld* (Fries voor Taal in beeld) voor basisscholen zet de talige diversiteit van een klas op een beeldende wijze centraal. Het project is door het lectoraat Taalgebruik en Leren van NHL Stenden Hogeschool ontwikkeld om leerlingen, ouders en leerkrachten bewust te maken van de culturele en talige rijkdom van de school. *Taal yn Byld* is uitgevoerd in het kader van de Culturele Hoofdstad 2018 en krijgt een vervolg op andere scholen in Friesland. In deze bijdrage beschrijven we de opzet van het project en wat het oplevert voor leerlingen, leerkrachten en ouders.

2. Het project

Taal yn Byld draait om het waarderen van de eigen en van andermans moedertaal en om het plezier beleven aan meertaligheid. Het project is in het schooljaar 2017-2018 uitgevoerd op zeven Leeuwarder basisscholen in wijken met een grote multiculturele en talige verscheidenheid.

In een korte lessenreeks werden de leerlingen eerst georiënteerd op het begrip ‘moedertaal’ en op hoe mooi en betekenisvol taal kan zijn. Daarna gingen de kinderen naar huis met de opdracht om met behulp van een vragenlijstje hun ouders te bevragen over mooie zinnen, spreuken, gezegdes en versregels uit hun eigen moedertaal. Een belangrijk aspect in dat gesprek was de vraag waarom de zin zo mooi of betekenisvol is voor de ouders. De mooie uitspraken en zinnen – oftewel: de taalschatten – werden vervolgens in de klas bewonderd en besproken en er werden vertalingen in het Fries en het Nederlands bij gemaakt. Tot slot werden de zinnen op een mooie, creatieve manier door de leerlingen, vaak met hulp van de ouders, in beeld gebracht op posters.

3. Opbrengsten

Het project heeft verschillende opbrengsten gehad, zowel voor de leerkrachten die het in hun klassen hebben uitgevoerd, als voor de leerlingen en hun ouders (Pulles & Singelsma 2018; Romashuk 2018). Maar ook breder, voor de wijk, heeft het project *Taal yn Byld* een bijdrage geleverd aan waardering voor elkaar en elkaars (talige) achtergronden.

3.1 De leerkrachten

Door de aandacht voor moedertalen in de klas werd het inzicht van leerkrachten in de betekenis van moedertalen voor de leerlingen groter. Veel leerkrachten wisten voor de start van dit project wel dat hun leerlingen thuis andere talen spreken, maar ze hadden zich bijna nooit eerder gerealiseerd dat er zo veel verschillende talen op school zijn en dat hun leerlingen dagelijks meerdere talen gebruiken. Het zien van stralende gezichten wanneer de kinderen mochten vertellen over hun moedertalen deed de leerkracht duidelijk beseffen hoe belangrijk deze aandacht voor de thuistaal is en hoe deze aandacht kan bijdragen aan een positief gevoel voor zowel de individuele leerling als voor de hele groep.

Baukje Roosma, leerkracht op IKC Aventurijn, heeft met haar school deelgenomen aan het project en vertelt in een filmpje wat dat voor hun school heeft betekend:

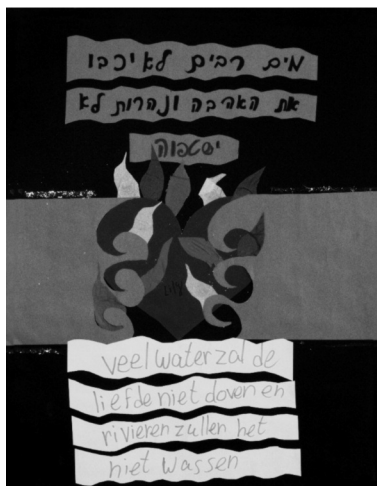
“Bij ons op school werd de ouderbetrokkenheid enorm vergroot en er ontstond begrip voor elkaars situatie. Het was fantastisch om te merken dat ouders zo graag een steentje wilden bijdragen aan dit project. Het enthousiasme was groot. Ouders gaven aan dat ze het fijn vonden dat hun taal, hun eigen taal, er naast het Nederlands mocht zijn in een officiële instantie als een school. Wij vonden dit als team zo’n waardevol iets, dat het absoluut een vervolg krijgt op onze school”.

3.2 De leerlingen

Het inventariseren van de verschillende talen in de groep, en het aan elkaar laten horen hoe die talen klinken, bracht in de groep verbazing en bewondering teweeg. Kinderen voelden zich gewaardeerd en gezien omwille van het feit dat ze – naast het Nederlands – ook andere talen spreken. Leerlingen vertellen dat ze het fijn vinden om op school hun eigen taal te laten horen (Berenst, Pulles & Singelsma 2017). Onderstaand voorbeeld van een gesprekje tussen een leerkracht en een leerling naar aanleiding van de door haar meegebrachte tekst in het Hebreeuws illustreert dit. Lily leest haar Hebreeuwse tekst voor aan de leerkracht:

- Leerkracht: “Waar gaat die zin over, Lily?”
 Lily: “Over water...lang water...”
 Leerkracht: “Een kanaal? Was het recht? Gegraven?”
 Lily: [maakt kronkelend gebaar met handen]
 Leerkracht: “Een rivier?”
 Lily: “Boel, veel, veel water”.
 Leerkracht: “Vertel, wat was er met het water?”
 Lily: [maakt gebaar naar hart en lacht]
 Leerkracht: “Liefde? Jaaaa”.
 Lily: “Uitmaken, liefde, kan niet”.
 Leerkracht: “Het water kan de liefde niet uitmaken... blussen... Dat is mooi”.
 Lily: “Ja, dat kan niet”. [lacht]
 Leerkracht: “Laat eens horen. Lees het nog eens voor”.

De leerkracht vertelt dat Lily later aan de leerkracht vraagt of ze nog eens iets uit het Hebreeuws mag voorlezen. Ze vertelt dat ze dat zo mooi vond.



Afbeelding 1 – Hebreeuwse poster.

3.3 De ouders

Ouders die voorheen niet of nauwelijks bij schoolse activiteiten aanwezig waren, komen naar aanleiding van de teksten wél naar school. De ouders zijn nu de experts, en dat laten ze dan ook graag zien. Voor het vinden van de goede vertaling was de hulp van de ouders bijna altijd noodzakelijk, zeker als het ging om een ander schrift.

Op een aantal scholen maakten de ouders samen met hun kind de poster en dat leidde tot bijzondere gesprekken. Zo vertelde een Turkse vader dat hij het belangrijk vindt dat zijn zoon niet vergeet wat zijn achtergrond is en dat hij het bijzonder vindt dat een officiële instantie, zoals een school, aandacht schenkt aan zijn moedertaal (Pulles & Singelsma 2018). Een Israëlische vader vertelt dat hij het belangrijk vindt dat zijn dochter in aanraking komt met verschillende culturen in Nederland, omdat hij gelooft dat mensen elkaar daardoor beter waarderen. Hij heeft dat gemist in zijn thuisland.

Door juist de ouders – via de kinderen – aan te spreken op hun moedertaal en op de culturele rijkdom die daarin ligt besloten, is de drempel om de school te betreden voor die ouders zeker lager geworden.



Afbeelding 2 – Ouders helpen met het maken van de posters.



Afbeelding 3 – Een trotse moeder met haar dochter en de poster met Arabische tekst ‘Want elk goed idee was in het begin een droom’.

4. Slot

Taal yn Byld is een project van verbinding en waardering voor taal en identiteit. Dat is niet alleen belangrijk voor de migrantentalen, maar ook voor het Nederlands, het Fries en de verschillende regionale talen en dialecten. Door de diversiteit een zichtbare plaats te geven in de klas, in het schoolgebouw of zelfs in de wijk komen gesprekken op gang over wat moedertaal werkelijk betekent. Een Antilliaanse vader uit Leeuwarden zegt: “Het Papiaments betekent mijn trots, wie ik ben, van waar ik kom en hoe ik denk. Het zit in me. Dat geldt voor de Friezen vast ook!”

Voor meer informatie, bekijk het filmpje: <https://interactieindeklas.com/taal-yn-byld>.

Referenties

- Berenst, J., M. Pulles & J. Singelsma (2017). ‘Taal in Beeld. Een tussentijds verslag’. In: J. Dijkstra & IJ. Zwartier (red.). *Werken aan ‘iepen Mienskip’*. Leeuwarden: NHL Stenden Hogeschool.
- Film *Taal yn Byld* (2018). Online raadpleegbaar op: www.youtube.com/watch?v=YjqkMgFMq4E.
- Pulles, M. & J. Singelsma (2018). “Taal verrijken met de vele talen in de groep. Taalonderwijs in beeld”. In: *MeerTaal*, 5 (3), p. 24-25.
- Romashuk, D. (2018). “Samen sterk met een rijkdom aan taal”. In: *Friesch Dagblad*, 21 maart, p. 34.

Ronde 3

Karen Reekmans (a) & Christiaan Nauwelaerts (b)

(a) PXL-Education, Hasselt

(b) PXL-Mad School of Arts, Hasselt

Contact: Karen.Reekmans@pxl.be

Christiaan.Nauwelaerts@pxl.be

Meertaligheid omarmen dankzij muzische expressie

1. Inleiding

Toegegeven, omarmen wat een nadeel is, lijkt een wat vreemde aanpak. En meertaligheid wordt vaak gezien als een nadeel. Het bemoeilijkt immers een uniforme, heldere en directe communicatie die nodig is voor een gedegen kennisoverdracht en dito evaluatie. Maar een nadeel kan, mits een verrassende invalshoek of een onverwachte strategie, best wel eens een voordeel zijn. In de workshops die we geven, laten we meertaligheid eerder een actieve rol spelen in plaats van die zo elegant en efficiënt mogelijk buitenspel te zetten.

2. Muzische expressie als verrassende invalshoek

Doorgaans wordt het muzische in een aantal domeinen opgedeeld: ‘muziek’, ‘beeld’, ‘drama’, ‘beweging’, ‘dans’ en ‘media’. Elk van deze domeinen verwijst naar wat wij beschouwen als pijlers van onze Westerse collectieve cultuurbeleving: ‘beeldende kunsten’, ‘literatuur’, ‘theater’, ‘architectuur’, ‘film’, ‘dans en choreografie’, ‘fotografie’ of ‘muziek’. Deze domeinen hebben het gemeenschappelijke kenmerk dat ze zich in mindere of meerdere mate kunnen onttrekken aan het taalsysteem en taalgebruik. Ze tonen vaak meer affiniteit met het zintuiglijke, het sensitieve en het lichamelijke. Maar ze bezitten wel degelijk een communicatieve potentie. Wanneer mensen niet talig met elkaar kunnen communiceren, zie je ze al snel gebruikmaken van ‘gebaren’, ‘intonatie’, ‘beeld’, ‘mimiek’ of ‘houdingen’. Lichamelijkheid en zintuiglijkheid worden aangewend om de taalbarrière te overbruggen en communicatie mogelijk te maken. Deze communicatie is, vanuit een zuiver praktisch oogpunt, minder efficiënt dan wanneer elke deelnemer dezelfde taal zou spreken. Maar ze is ook meer divers, vaak improvisatorisch van karakter en intuïtief, want minder ingestudeerd. Dit ligt geheel in de lijn met recent onderzoek dat eerder in de richting wijst van een aangeboren capaciteit om sociale affiliatie te verwezenlijken in plaats van dat mensen over een aangeboren taalvermogen beschikken.

Communiceren is aangenamer wanneer er in die communicatie een persoonlijke en eigenzinnige toets doorklinkt. En wanneer het gaat over iets waar je betrokken bij bent. Daarom levert het aanleren van een taal aan de hand van geïsoleerde woordenschatoefeningen of van het naspelen van vooraf bepaalde scenario's à la 'ik ga naar de winkel en heb dit en dat nodig en hoeveel moet ik daarvoor betalen' vaak een mager taalgebruik op. Door betrokkenheid voor ogen te houden en taalgebruik te laten voortvloeien uit persoonlijke belevingen krijg je een doorleefd, rijk en diverse taalgebruik, ook al worden er meer fouten gemaakt. Maar van fouten kan je leren; van perfectie niet. Een eenzijdige focus op taalfouten creëert immers faalangst waardoor de jonge leerders steeds minder gemotiveerd zijn om de taal te leren.

Muzische domeinen zijn uitstekend wanneer het gaat om het genereren van speelse, persoonlijke en bij wijlen intense belevingen. Deze belevingen hebben een esthetisch karakter: de herinnering aan een unieke belevenis die lang kan nazinderen. Bovendien bezitten ze een sociaal aspect. De muzische activiteiten in onze workshops zetten leerlingen vanuit hun betrokkenheid aan om met elkaar te overleggen en hun ervaringen te delen. In een meertalige context verloopt dat moeizamer, maar het enthousiasme om te overleggen en met elkaar te delen, maakt dit ruimschoots goed. De ervaring dat je een zelfverzonnen figuurtje in een verhaal stopt dat je samen met een aantal van je klasgenoten *à l'improviste* bedenkt, waarna je dat figuurtje ook nog eens ten tonele voert en van klank of geluid voorziet, levert je een reeks unieke en persoonlijke ervaringen op met een beklijvend effect dat afstraalt op je taalgebruik en taalkennis. Persoonlijke ervaringen wil je graag delen omdat ze een klankbord zijn van je identiteit. En daarvoor is een gemeenschappelijke taal handig. Op die manier wordt taakgericht werken een uitdaging voor leerlingen in meertalige klassen. Zij worden zich bewust van het belang van een goede basiswoordenschat in de vreemde taal.

3. Strategie voor muzisch taalonderwijs

De strategie van onze muzische workshops komt erop neer dat we gebruikmaken van open processen en zo vaak mogelijk trachten om meerdere muzische sporen te combineren. Bovendien zetten we in op interactief leren met een voorkeur voor interactie tussen *peers*. Als gevolg hiervan ontstaat een creatieve dynamiek en krijg je expressie op verschillende niveaus en met een wisselende intensiteit. Een leerling die zich eerder tot muziek aangetrokken voelt, zal zich liever en spontaner muzikaal uiten, terwijl een andere leerling dat liever beeldend doet. De belevingswereld en interesses van de leerlingen zijn de motor van creatieve processen. We zorgen ook voor een afwisseling tussen individuele en collectieve impulsen zodat er ruimte is voor besloten ervaringen en open interactie met anderen. Door meerdere besprekings- of beschouwingsmomenten te voorzien, creëren we een natuurlijk en aantrekkelijk platform om de schooltaal Nederlands aan te leren. Dankzij de ervaring van ons vorige onderzoeksproject

taalCULTuur, dat we in 2017 voorstelden op de HSN-conferentie, wisten we dat muzische expressie een betekenisvolle manier is om taal in te oefenen. Door in het huidige project, *Ontwikkelingsgericht en muzisch taalonderwijs in meertalige basisscholen met schooltaal Nederlands*, meer in te zetten op de raakvlakken tussen ‘taal’, ‘beeld’, ‘drama’ en ‘muziek’ verkennen we, samen met leraren en leerlingen, nieuwe vaardigheden die aansluiten bij het onderwijs van de 21^{ste} eeuw, zoals ‘creatief met elkaar kunnen samenwerken’, ‘kritisch en probleemoplossend denken’ en ‘bij machte zijn om te communiceren in diverse contexten’.

4. Concreet

Aan de hand van een concrete casus en een videofragment van één van onze workshops bespreken we met jullie de opportuniteiten voor ontwikkelingsgericht muzisch taalonderwijs. Hoe kunnen leerkrachten hierop inzetten? Welke zijn de opportuniteiten en welke de struikelblokken? Hoe kan je een vakoverschrijdende of klasoverschrijdende samenwerking tot stand brengen en hoe (ver)leg je de focus op meervoudige competenties? Voor dit project krijgen we financiële steun van de Nederlandse Taalunie en werken we intensief samen met la Haute Ecole de la Ville de Liège. Vervolgens zoomen we even in op het Erasmus+ KA2-project *Articulan*, het Europese vervolg van *TaalCULTuur*. Ook in dit project wordt de output gerealiseerd door een samenwerking tussen drie departementen van de Hogeschool PXL: *PXL-Education*, *PXL-Music* en *PXL-Mad School of Arts*. Maar deze samenwerking wordt nu uitgebreid door de medewerking van drie Europese universiteiten. In *Articulan* onderzoeken we de mogelijkheden om kinderen met cultureel en talig verschillende achtergronden een veilige omgeving te bieden voor creatieve expressie en talige interactie door gebruik te maken van de universele talen van beeld, muziek en drama.

Referenties

- Arnheim, R. (1997). *Visual Thinking*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Capitaine, F., M. Chantraine & C. Bosmans (2018). *Osez l'approche interactive*. Wommelgem: De Boeck.
- Dewey, J. (2005). *Art As Experience*. New York: Penguin.
- Frijns, C. (2018). “Nederlands als tweede taal: een onderzoek naar de relatie tussen interactiestijlen en taalverwerving bij kleuters”. In: *Tijdschrift taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 9 (13), p. 4-7.
- Gadamer, H-G. (2010). *Het schone. Kunst als spel, symbool en feest*. Amsterdam: Boon.

- Golomb, C. (2003). *Child Art in Context. A Cultural and Comparative Perspective*. Washington: American Psychological Association.
- Heusden, B. van & P. Gielen (eds.) (2015). *Art Education Beyond Art. Teaching Art in Times of Change*. Amsterdam: Valiz Uitgevers.
- Kress, G. & T. van Leeuwen (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York/London: Routledge.
- Meyer, O., D. Coyle, A. Halbach, K. Schuck & T. Ting (2015). "A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making". In: *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), p. 41-57.
- Nightingale, R. & P. Safont (2019). "Conversational Style and Early Academic Language Skills in CLIL and Non-CLIL Settings: A Multilingual Sociopragmatic Perspective". In: *English Language Teaching*, 12 (2), p. 37-56.
- Pladevall-Ballester, E. (2018). "A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings". In: *Language teaching Research*, 23 (6), p. 765-788.

Ronde 4

Yvette Reuver-van der Gronden (a) & Marjan van der Spek-den Hartog (b)

(a) Deeltijdschakelklassen, Enschede

(b) Greijdanus College, Zwolle

Contact: yvette.schakelklas@gmail.com

m.vanderspek@greijdanus.nl

Het belang van tekstbegrip in het NT2-onderwijs

1. Inleiding

In het onderwijs aan nieuwkomers werken al jaren bevoegen mensen die het beste met hun leerlingen voor hebben. Hetzelfde geldt voor het regulier onderwijs waar nieuwkomers worden opgevangen. Toch ontbreekt het nog vaak aan een onderbouwde visie op of voldoende kennis van het Nederlands als tweede taal (Hajer, Kootstra & van Popta 2018). Dat is niet zo verwonderlijk. Met de toename van het aantal nieuwkomers, de laatste jaren, was er nauwelijks tijd om goed na te denken over de invulling van het onderwijs. In allerlei werden oude methodes opgepoetst. De laatste tijd lijkt

het onderwijs aan nieuwkomers langzaamaan volwassener te worden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit initiatieven als (a) ‘Ruimte voor Nieuwe Talenten’ (Ministerie van OCW, PO-Raad & Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers 2017), waarin *evidence-based* praktijken voor het onderwijs aan nieuwkomers worden beschreven en (b) het genoemde onderzoek van Hajer, Koostra & van Popta (2018), waarin het onderwijs aan nieuwkomers in Vlaanderen, Zweden en Nederland met elkaar worden vergeleken. Ook blijkt de veranderende kijk op onderwijs aan nieuwkomers uit de mogelijkheid die er sinds een paar jaar is om een Master-specialisatie ‘Nieuwkomers en Culturele Diversiteit’ te volgen binnen de Master ‘*Educational Needs*’ (EN). Die vernieuwing is nodig. Volgens de Inspectie van het onderwijs (2017) is er namelijk sprake van een grote kansenongelijkheid: leerlingen met een anderstalige achtergrond stromen nog altijd door naar lagere schooltypes. In deze tekst gaan wij in op onze ervaringen tijdens het volgen van de Master EN – leerroute ‘expert in NT2, nieuwkomersonderwijs en culturele diversiteit’.

2. Kritisch kijken naar het onderwijs in onze praktijk

In de Master werken we onder andere met het boek *Scaffolding language, Scaffolding learning* (Gibbons 2015) dat een sociaal-culturele aanpak van het leren van een taal voorstaat. De literatuur die we bestudeerden, leidde er al meteen toe dat we kritisch naar ons eigen onderwijs gingen kijken. We realiseerden ons dat voor nieuwkomers vaak aanpassingen worden gedaan in het programma om het onderwijs te vereenvoudigen. Hoewel het lijkt alsof we leerlingen hiermee tegemoet komen, werken we net lage verwachtingen in de hand (Mariani 1997). Zo wordt weinig met teksten gewerkt en veel met losse woorden, terwijl juist leesbegrip zo belangrijk is voor het vervolgonderwijs. Door het lezen van teksten kunnen leerlingen de stap van DAT (dagelijks algemeen taalgebruik) naar CAT (cognitief academisch taalgebruik) maken. Als er teksten worden gebruikt, kiezen we vaak voor eenvoudige teksten met veel hoogfrequente woorden, terwijl leerlingen juist taal leren van moeilijkere teksten met laagfrequente woorden die vaak worden herhaald en waarbij taalsteun wordt gegeven. Daarnaast werd ons duidelijk dat we rond te veel thema’s tegelijk werken, omdat we gebruikmaken van verschillende methodes. Leerlingen leren taal het beste door langere tijd rond één thema te werken. We zagen eveneens dat we veel bezig zijn met grammatica, terwijl het maar de vraag is of jonge kinderen expliciet grammaticaonderwijs nodig hebben. Ook merkten we dat er weinig aandacht was voor de eigen taal van de leerlingen. Op school mochten leerlingen alleen Nederlands spreken, vanuit de gedachte dat ze hun nieuwe taal dan sneller zouden leren. Uit recent onderzoek blijkt nochtans dat de eigen taal van leerlingen op school wel het beste een rol kan spelen.

3. Veranderingen op school

We hebben een aantal ‘proeftuintjes’ uitgezet om na te gaan hoe we het onderwijs op onze scholen zo zouden kunnen vormgeven dat leerlingen er meer van kunnen leren. Het voordeel van een proeftuintje is dat je op kleine schaal een verandering kunt doorvoeren om ervan te leren. We probeerden de volgende veranderingen uit in de onderbouw:

- a. We werkten rond langer durende thema’s en hebben sommige thema’s uitgebouwd naar een meer multiperspectivisch thema. We kozen bijvoorbeeld voor een thema als ‘groeien’ (het kan hierbij letterlijk om groeien gaan, maar ook om sociaal-emotionele groei).
- b. In de onderbouw kozen we niet langer voor de meest eenvoudige prentenboeken, maar voor prentenboeken over moeilijkere onderwerpen en met meer tekst.
- c. In de onderbouw hebben we de prenten geprojecteerd op het digibord, zodat de leerlingen de tekst gemakkelijker met de prenten zouden kunnen verbinden.
- d. We boden de prentenboeken op verschillende manieren herhaald aan, opdat leerlingen steeds meer taal zouden ontwikkelen om het verhaal te volgen en erover in gesprek te gaan.

4. Wat hebben we geleerd?

Inhoudelijk hebben we gemerkt dat:

- a. het efficiënt is om langer aan één thema te werken (Er is dan meer tijd om met de prentenboeken bij het thema ‘de diepte in te gaan’ en zodoende een prentenboek op verschillende manieren aan bod te laten komen. We merkten dat de leerlingen het verhaal goed konden volgen, hun woordenschat en kennis groter werd en ze hun taalbegrip verder ontwikkelden);
- b. een thema als ‘groeien’ veel gespreksmogelijkheden biedt;
- c. het aanbieden van prentenboeken met moeilijkere tekst goed te volgen is voor de leerlingen wanneer je de juiste taalsteun biedt (‘herhaald voorlezen’, ‘een digitaal prentenboek inzetten’, ‘een verteltafel creëren om de interactie in een rijke context te bevorderen’, enz.);
- d. het belangrijk is om kritisch te blijven kijken naar het aanbod en naar de gebruikte methodes (Het volgen van de Master zorgt voor een onderzoekende houding ten aanzien van een visie op het onderwijs aan nieuwkomers, waarbij begrippen als ‘kansenongelijkheid’ of ‘*high challenge-high support*’ – Mariani 1997 – een grote rol spelen);
- e. het ingewikkeld is om veranderingen door te voeren in een team dat jarenlang nascholingen heeft gevolgd van een beperkt aantal deskundigen op het gebied van

Nederlands als tweede taal (Duidelijk werd dat we gewend zijn geraakt om deskundigen te volgen en het moeilijk vinden om op basis van onderzoek eigen beslissingen te nemen);

- f. leerlingen moeilijkere teksten beter aankunnen dan we verwachtten (Vol enthousiasme hebben ze vanuit verschillende invalshoeken over prentenboeken gewerkt – *message abundance* volgens Gibbons 2015. Ze waren actief betrokken bij de activiteiten en erg trots op het eindresultaat: hun zelfgemaakte prentenboek).

5. Tot slot

Andere studenten in de Master deden soortgelijk onderzoek in de bovenbouw van het basisonderwijs of in het voortgezet onderwijs. Zij werkten bijvoorbeeld rond actuele onderwerpen met tekstsets waarbij een bepaald onderwerp in meerdere teksten terugkwam. Daarnaast werd bijpassende taalsteun geboden. Door deze manier van werken lukt het ons om aanpassingen in ons onderwijs uit te proberen en te implementeren. Dat is een mooie manier om het onderwijs aan nieuwkomers niet van buitenaf, door middel van schoolmethodes, maar van binnenuit te veranderen.

Referenties

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hajer, M., G. Kootstra & M. van Popta (2018). 'Ruimte en Richting in Professionalisering voor Onderwijs aan Nieuwkomers. Een verkenning van opleiding en scholing voor leraren in basis- en voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Zweden'. Online raadpleegbaar op: www.cteno.be/downloads/publicaties/Ruimte_en_richting_in_professionalisering_voor_onderwijs_aan_nieuwkomers.pdf.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). 'Jaarbeeld 2017'. Online raadpleegbaar op: www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/jaarverslagen/2018/05/23/jaarverslag-2017/Jaarverslag-Inspectie-van-het-Onderwijs-2017.pdf.
- Mariani, L. (1997). 'Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy'. Online raadpleegbaar op: www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm.
- Ministerie van OCW, PO-Raad & Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (2017). 'Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool'. Online raadpleegbaar op: www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf.

8. Innovatie en digitale geletterdheid

Stroomleiders

Jeroen Clemens (Helen Parkhurst, Almere)

Jordi Casteleyn (Universiteit Antwerpen)

Maarten Sprenger
Slim Zoeken/Wizenoze bv
Contact: msprenger@xs4all.nl

Onlinegeletterdheid en zoekvaardigheden in het nieuwe curriculum. Welke taak ligt er bij het schoolvak Nederlands voor het leren verwerven van informatievaardigheden in relatie tot internet?

1. Inleiding

Begin 2019 werd ik door SLO gevraagd om feedback te geven op de bouwstenen en de opdrachten binnen Curriculum.nu voor het leergebied Nederlands¹. Dat heb ik gedurende het jaar voor drie opeenvolgende versies mogen doen en inmiddels heb ik me ook enigszins in de andere leergebieden verdiept. Wat betreft de uitwerking van onlinegeletterdheid² en zoekvaardigheden steekt het conceptvoorstel van het leergebied Nederlands er met kop en schouders bovenuit. Door de bank genomen komen de termen ‘internet’, ‘digitaal/digitale’, ‘online zoeken’ en zelfs gewoon ‘zoeken’ maar mondjesmaat aan bod in de conceptvoorstellen voor de negen leergebieden van het nieuwe curriculum. Wel wordt gesproken over ‘(informatie)bronnen’ (Burgerschap, Mens en Maatschappij, Nederlands), ‘mediabronnen’ (Burgerschap), ‘waarheidszin’ (Burgerschap), ‘mediaboodschappen’ (Digitale Geletterdheid), ‘betrouwbaarheid’ (door de bron te controleren, bij Digitale Geletterdheid en Mens & Natuur), ‘leren onderscheid maken tussen feiten en meningen’ (Digitale Geletterdheid, Mens & Natuur, Nederlands). Maar buiten het leergebied Nederlands heeft het expliciteren van het omgaan met internet als informatiebron weinig precieze focus. Een enkele keer wordt gesproken over ‘het zoekproces’ (Digitale Geletterdheid: ‘het resultaat van het zoekproces presenteren’ – po-onderbouw), maar nergens staat te lezen wat dat zoeken op internet nu eigenlijk inhoudt. Terwijl juist dat broodnodig is om te leren. Zoeken voor school houdt stevast meer in dan even googelen en het resultaat presenteren!

Op zich is dit overzichtje nog lang niet uitputtend. Opvallend is bijvoorbeeld het gebrek aan een gemeenschappelijk vocabulaire.

2. ‘Onlinegeletterdheid’ en ‘Digitale Geletterdheid’

Je zou zeggen dat onlinegeletterdheid en zoekvaardigheden thuishoren bij Digitale Geletterdheid. Bij Digitale Geletterdheid worden immers vier kwadranten benoemd: *Computational Thinking*, Mediawijsheid, ICT-vaardigheden en Informatievaardigheden. Maar het lijkt erop dat de ontwikkelaars van Digitale Geletterdheid zich vooral liefst focussen op ‘data’ en ‘(big) datastromen’. Toch zijn informatiestromen iets anders dan datastromen. Het eerste fenomeen kun je direct consumeren (zij het niet in z’n totaliteit), het tweede fenomeen bestaat uit gegevens die pas na bewerking leesbaar of anderszins consumeerbaar zijn voor niet-programmeurs. Ik zie ook niet hoe je vòòr instroom op het hbo/wo zou kunnen werken aan het interpreteren van *big* data. En leren over de alomtegenwoordigheid en inzet van algoritmes is op zichzelf gewoon informatie gebruiken. Het inleidende hoofdstuk bij de Digitale Geletterdheid-bouwsteen ‘Data en informatie’ lijkt me kortom een minder geslaagde poging om een verbinding te leggen tussen de vier kwadranten.

Over de terminologie is sowieso natuurlijk veel discussie mogelijk. Wat mij betreft is Digitale Geletterdheid als geheel een tussenstation – een inhaalrace zo u wilt – (evenals onlinegeletterdheid). Over tien jaar spreken we vast weer gewoon over ‘geletterdheid’, met offline en online componenten. Dan valt Mediawijsheid onder Burgerschap en blijft *Computational Thinking* over als daadwerkelijke inhoud van wat Digitale Geletterdheid nu is – daar is ‘digitaal’ onderdeel van de inhoud. Een belangrijk onderwerp, maar niet gerelateerd aan informatievaardigheden.

Hoe langer ik me met Slim Zoeken (Sprenger 2018) bezighoud, hoe belangrijker het me voorkomt dat er breed aandacht besteed gaat worden aan kennis van het internet. Als je googelt, zoek je immers op het hele internet (het gebruik van *safe-search* filters en het al dan niet bestaan van de filter-bubbel daargelaten). Dus hoe ziet het internet eruit? Wat kan je verwachten aan resultaten en wat is de herkomst en kwaliteit van de getoonde informatie? Daarna komt eigenlijk pas: hoe ga je iets vinden? Sowieso is online lezen compleet anders dan lezen van papier: ‘dynamisch’, ‘interactief’, ‘zonder vaste vorm’ en (vaak) ‘volop voorzien van commentaar’.

Wat ik kortom op dit moment nog bij Digitale Geletterdheid zou verwachten, is specifieke aandacht voor het leren omgaan met online informatie, met zoeken en met zoekmachines. Maar geen details daaromtrent.

3. Conceptvoorstel leergebied Nederlands

Het leergebied Nederlands heeft acht bouwstenen uitgewerkt die de kennis en vaardigheden beschrijven voor de verschillende fasen in het onderwijs. Een van die bouwstenen is ‘Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken’. Het

accent bij het leergebied Nederlands ligt op de rol van talige, visuele en retorische middelen bij het kritisch verwerven, verwerken en verstrekken van (digitale) informatie. Ik noteerde de volgende positieve punten:

- Prima uitwerking van stapsgewijs leren omgaan met offline en online informatie.
- Kritisch en bewust omgaan met informatie staat centraal in meerdere bouwstenen.
- Samen reflecteren wordt benoemd: zowel leerlingen onderling als leerling en docent samen.

4. Omgaan met online informatie in alle leergebieden

De volgende kennis en vaardigheden zouden wat mij betreft een plek moeten krijgen in het hele nieuwe curriculum (niet alleen bij Nederlands, maar ook bij andere leergebieden):

- betrouwbaarheid (het controleren van de bron) en vertrouwde bronnen;
- kennis van het internet en kenmerken van online informatie;
- zoekmachine(s) leren gebruiken;
- scannen.

4.1 Betrouwbaarheid (het controleren van de bron) en vertrouwde bronnen

Soms hoor je dat leerlingen elke bron in principe moeten wantrouwen en dat informatie door andere bronnen bevestigd moet worden. Nu wordt er nogal wat (vaak letterlijk) gekopieerd op het internet, bijvoorbeeld van *Wikipedia*, dus dat bevestigd krijgen, is weer een kunst op zich. (Regel 1: Staat er hetzelfde? Dan is het gekopieerd!). Maar laten we vooral vaststellen dat het inhoudelijk vergelijken van bronnen iets is wat je gaat leren in de bovenbouw havo/vwo. En dus niet al op de basisschool en niet in het vmbo. Er wordt te gemakkelijk vanuit gegaan dat leerlingen al jong zouden kunnen leren vaststellen wat betrouwbare informatie is. Je kunt bij leerlingen wel een besef opbouwen van het belang ervan, maar het daadwerkelijk onderscheiden van betrouwbaarheid is specialistisch werk dat niet eens alle journalisten beheersen.

Het is daarom een must in het onderwijs om per vakgebied, per school of per sectie met elkaar af te spreken wat de vertrouwde bronnen zijn. En nog belangrijker: om te bespreken waarom deze bronnen vertrouwd zijn.

4.2 Kennis van het internet

Een aanverwant cruciaal aspect is het internet ontrafelen. Het werkelijke doel van veel internetinformatie is soms lastig te duiden. Is het entertainment, commentaar of gewoon harde *clickbait*? Ook journalistiek heeft meerdere gedaanten. Onderzoek, nieuws gekopieerd uit persberichten en nepnieuws verschillen in opzet enorm van elkaar, maar uiterlijk veel minder. Kortom; wat is informatie op het internet en wie maakt het? Het gaat dus om:

- zicht krijgen op relevante bronnen, zoals musea, instituten, Schooltv, Wikipedia of het CBS;
- zicht krijgen op niet-relevante bronnen, zoals pulpnieuws en verzamelsites (gigantisch aanbod);
- zicht krijgen op zoekmachines en platforms (incl. verdienmodellen), waaronder *Google*, *YouTube*, nieuwssites, sociale media en fora, in al hun geledingen (ook de plekken die leerlingen zelf dagelijks bezoeken);
- zicht krijgen op ‘fictie’, ‘satire’, ‘humor’ en ‘entertainment’ op het internet, met name in de kruisbestuiving met feitelijke informatie;
- *factcheckers* raadplegen (een betere strategie dan *factcheck*-lijstjes gebruiken).

Bovendien, online informatie:

- is dynamisch (bewerkt, geciteerd, uit z'n verband gerukt, gekopieerd, verdwenen);
- is gelinkt aan andere inhoud (commentaren, *backtracking*, *related articles*, *tags*, categorieën, auteurs, enz.);
- wordt vaak gewaardeerd (*ranking*, *likes*/sterren, enz.);
- heeft nieuwe manieren van lezen nodig, zoals scannen;
- is voor een leek vaak lastig te herleiden tot een bron (auteurschap en datering zijn lang niet altijd duidelijk).

Lesgeven in het omgaan met online informatie is in mijn ogen vooral samen lezen, kijken en bespreken van:

- a. wat zich aandient;
- b. welke vorm dat heeft;
- c. wat de relevantie is op dat moment.

4.3 Zoekmachine(s) leren gebruiken

Een zoekmachine leren gebruiken betekent ‘tools’, ‘zoekoperatoren’ en/of ‘geavanceerd zoeken’ kunnen inzetten en je privacy kunnen beschermen. Liefst ook zoekbedoelingen kunnen onderscheiden (opzoeken, koopzoeken en informatief zoeken; zie:

Sprenger 2019). Belangrijk onderdeel van zoekmachinegebruik is het leren herformuleren van je zoekopdracht (zie de zeven zoekstappen hieronder).

4.4 Scannen

Last but not least. Scannen is een leestehnik waarmee je zowel in de resultatenlijst van een zoekmachine als op een gevonden pagina op zoek gaat naar wat je nodig hebt. Het is iets anders dan oriënterend lezen, waarbij je je op de hele inhoud van een tekst oriënteert. Bij scannen gaat het juist om alles overslaan, behalve dat wat relevant kan zijn. Scannen is onderdeel van de zeven zoekstappen van informatief zoeken. In een notendop:

1. Bedenken wat je wilt weten (en een *mindmap* maken).
2. Een zoekopdracht opbouwen met 2 tot 5 zoekwoorden (keuze uit de *mindmap*).
3. De zoekresultaten bekijken (scannen) en nieuwe woorden leren.
4. De zoekopdracht aanpassen (herformuleren).
5. De zoekresultaten in *Google* bekijken (scannen).
6. Keuzes maken en kijken of de webpagina ook echt bruikbaar is voor jouw doel (scannen/zoekwoord zoeken).
7. (Dan pas) Relevante tekst lezen of video bekijken.

Hopelijk vinden deze kennis en vaardigheden uiteindelijk allemaal hun weg naar de klas, om te beginnen ook graag naar de Nederlandse les.

Referenties

Sprenger, M. (2018). *Slim zoeken – hoe ga je om met online informatie?*. Uitgeverij De Wereld van Bovenaf (slimzoeken.nu).

Sprenger, M. (2019). “Relatief goed zoeken – Over verschillende zoekbedoelingen en hoe jongeren online informatie vinden”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijzer.net/relatief-goed-zoeken/>.

Noten

- ¹ Dit jaar bogen negen ontwikkelteams van Curriculum.nu zich over de vraag wat leerlingen in het primair onderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo) moeten kennen en kunnen. Binnen het traject Curriculum.nu beantwoorden ontwikkelteams voor negen leergebieden de vraag wat er tot het curriculum zou moeten behoren.

In zeven ontwikkelsessies van drie opeenvolgende dagen zijn de ontwikkelteams met hun opdracht aan het werk gegaan. Op elk tussenproduct is feedback gevraagd aan leraren, experts en wetenschappers. Alle conceptversies zijn te raadplegen op www.curriculum.nu. Op 10 oktober 2019 werden de eindversies aangeboden aan de minister. De negen leergebieden zijn: 'Wiskunde', 'Burgerschap', 'Bewegen & Sport', 'Kunst & Cultuur', 'Mens & Natuur' en 'Mens & Maatschappij'. Zie curriculum.nu. Besproken versie in deze tekst: 7 mei 2019.

- ² Ik blijf voorlopig graag gebruikmaken van de door Jeroen Clemens geïntroduceerde term 'onlinegeletterdheid', omdat hierin het verschil tussen statische bronnen en dynamische online bronnen goed tot z'n recht komt. Zie: jeroenclemens.nl.

Ronde 2

Maud Donga

Fontys Hogescholen, Tilburg

Contact: mauddonga@gmail.com

Wordt VED-geletterd met behulp van de Emoji-leesplank



1. Inleiding

Emoji's, wie gebruikt ze niet? Je kunt er zonder woorden heel duidelijk mee laten zien hoe je je voelt, wat je ergens van vindt of wat je bedoelt. We leren lezen en schrijven met het alfabet, maar met de komst van emoji's is onze taal en manier van communiceren revolutionair veranderd. Het onderwijs spreekt, leest en schrijft deze taal niet, en dat terwijl non-verbale communicatie erg belangrijk is: niet alleen bij het delen van gevoelens, maar ook om gebaren en lichaamstaal beter te begrijpen.

Onder andere door mijn werkzaamheden als docent Trendonderzoek aan Fontys Hogescholen merk ik dat er behoefte is om deze digitale, universele, visuele en non-verbale taal (emoji-taal) op te nemen in het onderwijs. Ook is het belangrijk om als docent kennis te nemen van deze nieuwe manier van communiceren, om meer begrip te krijgen voor deze dagelijks gebruikte iconische taal, zodat je er uiteindelijk beter mee leert omgaan.

2. Een onmisbare en betekenisvolle taal

Emoji's zijn inmiddels wereldwijd onmisbaar en vormen de snelst groeiende universele taal (Coster 2017). Een taal die door velen dagelijks gebruikt wordt, maar helaas nog niet in het onderwijs. En dat terwijl we in Nederland allemaal opgroeien in een visueel-digitaal 'geletterde' samenleving. Misschien komt het doordat emoji's – die appelleren aan gevoelens en attitude – multi-interpretabel zijn (de betekenis is niet altijd even duidelijk). Emoji-taal is niet meer weg te denken in ons dagelijks leven. Dat betekent ook dat we er meer kennis van mogen nemen en dat er misschien zelfs wel gedragsregels (etiquette) voor mogen komen. In de serie *Nettiquette*, een online serie die bestaat uit vijf korte afleveringen met eigen thema's als 'vriendschap', 'verliefdheid', 'roem' of 'haat', maakt regisseur Mea Dols de Jong op een beeldende manier de ongeschreven regels op *social media* inzichtelijk (Dols de Jong 2017). Samen met middelbare scholieren maakt ze een online wereld zichtbaar. *Nettiquette* gaat over de betekenis van *special tags*, emoji's en hoe het zit met deze digitale, visuele, universele en non-verbale taal die alleen tieners lijken te begrijpen. Het is hoog tijd om meer begrip te krijgen voor deze revolutionaire taalverrijking.

3. Emoji-taal – het icoon van visuele en digitale taal

Onze digitale wereld – zowel online als offline – zorgt voor een overdaad aan prikkels. Met de komst van diverse ratingsystemen, zoals het vergaren van *likes* op *Facebook* en *Instagram*, is er een nieuw beoordelings-/waarderingmodel ontstaan dat gedrag en keuzemogelijkheden op verregaande wijze beheerst en controleert.

Wanneer je naar het grotere plaatje van het onderwijs kijkt, zie je dat het systeem verouderd is: het focust op kennis en kunde. Volgens onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) zijn emotionele vaardigheden minstens even belangrijk als cognitieve vaardigheden als het gaat om de kans op een gelukkig en succesvol leven (OECD 2017). Doordat we in een maatschappij leven die zich heeft ontwikkeld tot een 24-uurseconomie waarin technologische ontwikkelingen elkaar in razend tempo opvolgen, is eigenlijk alles mogelijk. Niet omdat het moet, maar omdat het kan. Hoe hoog leg jij de lat? *Unlimited*/onbeperkt is overal zichtbaar.

Collega's in het onderwijs zijn zich er steeds meer van bewust dat er verandering moet komen. Dat komt terug in het beleid van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Een van de speerpunten in de digitaliseringsagenda voor het primair (po) en voortgezet (vo) onderwijs is ervoor zorgen dat leerlingen en leraren digitaal geletterd zijn. Het streven is om de digitale vaardigheden van leraren te verbeteren om zo het innovatieve vermogen van het onderwijs te vergroten, zodat leerlingen kunnen beschikken over de vaardigheden die nodig zijn in de 21^{ste} eeuw (Ministerie van Economische Zaken en Klimaat 2018).

Bij het ontwikkelen van een nieuw curriculum wordt volgens mij een belangrijke en revolutionaire taalverrijking over het hoofd gezien. Dat blijkt ook uit de feedback-brief die op 5 juli 2018 gestuurd is door EYE Filmmuseum, Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid en Mediawijzer.net aan het ontwikkelteam 'Digitale Geletterdheid', onderdeel van Curriculum.nu. Deze brief bevatte het urgente verzoek om beeldgeletterdheid op te nemen in het curriculum. De drie genoemde instanties deelden hun grote zorg dat beeldgeletterdheid, als belangrijk onderdeel van mediawijsheid, nergens aan de orde komt in de grote opdrachten en in de bijgestelde visie van het ontwikkelteam 'Digitale Geletterdheid' (EYE Filmmuseum, Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid & Mediawijzer.net 2018).

In mijn rol als trendonderzoeker is beeldtaal, en in het bijzonder emoji-taal, een superinteressant aspect, omdat het de snelst groeiende vorm van communicatie aller tijden is. Driekwart van de mensen gebruikt elke dag emoji's (Danesi 2017). Naast gesproken en geschreven taal, is beeld inmiddels dé manier waarop we met elkaar communiceren.

4. Met behulp van emoji-taal naar emotionele educatie

Emoji-taal wordt in het onderwijs sporadisch gebruikt, maar nog niet erkend als een officiële taal. Praten over emoties is bijna een dagelijks ritueel voor studenten. Ze verwerken hun ervaringen in talig omschreven reflectieverslagen. Het satirische internet-tijdschrift *De Gladool* publiceerde een stuk over waarom het schrijven van een reflectieverslag altijd even kut is. In het artikel wordt in acht 'satirische' stappen (zie: Figuur 1) beschreven hoe iedere student het schrijven van een reflectieproces aanpakt (De Gladool 2017).

Veel studenten en docenten zullen deze stappen herkennen, helaas. Tijdens een expert-interview met Tom Luken, onderzoeker en adviseur op het gebied van (loopbaan)ontwikkeling, werd duidelijk dat reflecteren een vak apart is (persoonlijke communicatie, 8 juni 2018). Studenten worden vrijwel vanaf de eerste dag dat zij aan hun studie beginnen, verplicht tot zelfreflectie. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat studenten een hekel hebben aan reflectie. Ze zien dat als een routineuze verplichting en ze verzinnen verhalen om aan de formele eisen te voldoen. Toch is het voor veel studenten niet duidelijk wat reflecteren precies inhoudt en hoe ze dat moeten doen (Luken 2017). Terwijl ze wel degelijk heel goed naar zichzelf kunnen kijken, het maken van *selfies* hen bijzonder goed afgaat en ze op *social media* veel sneller hun gevoelens uiten met behulp van emoji-taal. In het sociaal-emotioneel leren en het reflectieproces daarop, gebeurt hetzelfde, maar dan op professioneel niveau. Opvallend is dat ze dan minder gemakkelijk hun gevoelens laten zien.



Figuur 1 – Het schrijven van een reflectieverslag in acht stappen (De Gladiol 2017).

5. VED-GELETTERD: De veelzijdige en iconische kracht van emoji-taal

Als onderzoeker, ontwerper en docent, beschouw ik emoji-taal als een krachtig icoon voor het onderwijs en wil ik graag dat er in het landschap van educatie meer focus gelegd wordt op emotionele ontwikkeling. Emoji-taal is het instrument om interactieve reflectie-communicatie*tools* te ontwerpen die passen en aansluiten bij de beleavings-

wereld van de leerling/student. De Emoji-leesplank is dé *tool* die ervoor kan zorgen dat emoties begrepen worden. Het is een reflectie-communicatie*tool* die een bijdrage kan leveren aan mijn missie om iedereen Visueel, Emotioneel en Digitaal, dus VED-geletterd, te maken. Hoe meer mensen geloven in een VED-geletterde samenleving, des te sneller emoji-taal omarmd zal worden.



Figuur 2 – VED-GELETTERD.

Door mijn missie en visie te delen met de maatschappij, en door te blijven pionieren met emoji's, voelt het voor mij alsof emoji-taal de verdiende aandacht krijgt en wordt herkend en erkend binnen het educatieve landschap. En ik hoop dat ik, evenals emoji-taal zelf, gezien en ervaren zal worden als een veelzijdige en iconische kracht, zodat ik een belangrijke bijdrage kan leveren aan een VED-geletterde samenleving!

Referenties

- Coster, M. (2017). *Zeg het met emoji*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Danesi, M. (2017). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. London/New York/Sidney/Delhi: Bloomsbury Publishing.
- De Gladiol (2017). "Waarom is het schrijven van een reflectieverslag altijd even kut?". Online raadpleegbaar op: <https://degladiol.nl/reflectie/>.
- Dols de Jong, M. (2017). "Nettiquette: hoe hoor je je te gedragen op social media?". Online raadpleegbaar op: <https://www.npo3.nl/nettiquette-hoe-hoor-je-je-te-gedragen-op-social-media>.
- EYE Filmmuseum, Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid & Mediawijzer.net (2018). "Feedbackbrief: Neem beeldgeletterdheid op in het curriculum PO en VO". Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijzer.net/neembeeldgeletterdheid-op-in-het-curriculum-po-en-vo/>.
- Luken, T. (2017). "Loopbaanreflectie en onze hersenen". Online raadpleegbaar op: <http://tom-luken.nl/LoopbaanreflectieHersenen.pdf>.

Ministerie van Economische Zaken en Klimaat (2018 juni). 'Nederlandse Digitaliseringsstrategie: Nederland digitaal – Hier kan het. Hier gebeurt het'. Online raadpleegbaar op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/01/nederlandse-digitaliseringsstrategie>.

OECD (2017). 'Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success'. Online raadpleegbaar op: [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf).

Ronde 3

Ingrid Brinks

Hogeschool Windesheim Zwolle

Contact: IWM.Brinks@windesheim.nl

Engagement in bovenbouw po en onderbouw vo. Proeftuin met *PLOT26*

1. Inleiding

Zowel in België als in Nederland lijkt de motivatie van leerlingen in het secundair onderwijs tanend. Leerlingen zijn volgens internationaal onderzoek minder bereid om door te zetten bij complexe taken en hebben minder vaak plezier in leren. Daarnaast verliezen getalenteerde leerlingen regelmatig hun interesse. Dat leidt tot onderpresteren, waardoor er onvoldoende excellerende leerlingen zijn (OECD 2013). Tegelijkertijd vinden scholen het belangrijk dat leerlingen leren om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces zodat zij voorbereid worden op een leven lang leren. Creativiteit en probleemoplossend vermogen worden als belangrijke eigenschappen gezien. Deze eigenschappen worden alleen ontwikkeld als leerlingen zich betrokken voelen bij hun eigen leerproces. Die betrokkenheid bestaat uit verschillende componenten die elk op een eigen manier gestimuleerd kunnen worden.

2. Engagement

Engagement (betrokkenheid) gaat over de interesse en motivatie om te leren. Leerlingen kunnen authentiek geëngageerd zijn of aangeleerd engagement tonen (Voke 2002). Aangeleerd engagement houdt in dat leerlingen doen wat ze moeten

doen, bijvoorbeeld om straf te vermijden. Authentiek engagement ontstaat als leerlingen de leerstof en de wijze waarop deze overgedragen wordt interessant en uitdagend vinden en als leerlingen kwaliteiten van zichzelf kenbaar kunnen maken in hun werk (Zyngier 2008). Engagement wordt zichtbaar op drie niveaus, namelijk ‘kennis’, ‘houding’ en ‘gedrag’ (Li & Lerner 2013). Onder gedragsengagement wordt verstaan: aanwezig zijn in de les, genoeg tijd besteden aan het werk en meedoen. Houdingsengagement is te zien aan de mate van concentratie, doorzettingsvermogen, de bereidheid om te investeren in het leerproces en het plezier daarin. Cognitief engagement laat zich herkennen doordat leerlingen het nut inzien van wat ze doen, van reflecteren en van actief nadenken over een gegeven vraagstuk. Als in de leersituatie voldaan wordt aan de drie basisbehoeften (‘competentie’, ‘relatie’ en ‘autonomie’) voelen leerlingen zich betrokken bij hun leerproces. De docent dient te investeren in een goede relatie, onder andere door duidelijke doelen te stellen, door feedback te geven, door de leerling te steunen en door waardering te tonen. Het zichtbaar maken van groei draagt bij aan het gevoel van competentie van leerlingen en dat zorgt weer voor engagement bij volgende taken (Quin, Heerde & Toumbourou 2018). Onder die omstandigheden zullen leerlingen ook bijdragen aan elkaars leerproces.

3. Goed taalonderwijs

Zowel in Vlaanderen als in Nederland staan de resultaten op het gebied van begrijpend lezen onder druk. Leerlingen worden beter in taal door authentieke taken die aansluiten bij hun beleevingswereld. Authentieke taken zijn realistisch en complex en nemen vaak langere tijd in beslag. Dit staat haaks op de korte invuloefeningen die in sommige methoden nog gehanteerd worden. Leerlingen die zelf op onderzoek kunnen gaan door antwoorden te zoeken op vragen die zij hebben, zullen langer doorzetten bij de taak en blijken beter verbanden te leggen. Doordat de taken realistisch zijn, zien leerlingen ook het nut ervan in voor later. Tot slot leidt geïntegreerd taalonderwijs tot betere resultaten dan het aanbieden van lessen in losse domeinen. Leerlingen ontwikkelen uitgebreide kennisnetwerken als ze actief moeten denken over teksten en er iets mee moeten doen, zoals discussiëren, presenteren of schrijven (Ledoux e.a. 2013). Deze uitgebreide kennisnetwerken maken het opdoen van nieuwe kennis weer makkelijker (McKeown, Beck & Blake 2009). Verder zijn samenwerkingsopdrachten belangrijk. Samenwerking geeft leerlingen de mogelijkheid om met elkaar kennis te construeren door teksten en eigen ervaringen met elkaar te bespreken. Hierdoor neemt het leesbegrip en de motivatie toe (Guthrie, Wigfield & You 2012).

4. Proeftuin met *PLOT26*

In een thematische onderzoeksgroep hebben vijf studenten van de opleiding Master Educational Needs aan de Hogeschool Windesheim in hun eigen praktijk een proef-

tuin ingericht om te onderzoeken of leraren met inzet van de verhalen uit *PLOT26* een rijke (digitale) taalomgeving kunnen creëren en zo het (lees)engagement en de digitale geletterdheid van hun leerlingen kunnen vergroten. Bij het onderzoek waren 17 docenten en 464 leerlingen van vijf verschillende scholen betrokken. Het gaat om twee scholen voor basisonderwijs (bovenbouw) en drie scholen voor secundair onderwijs.

PLOT26 is een digitale en interactieve lesmethode Nederlands voor het secundair onderwijs, die een rijke taalleeromgeving probeert te scheppen met vele aanknopingspunten voor de ontwikkeling van (digitale) geletterdheid. Kenmerkend voor *PLOT26* zijn de vier verhalen per leerjaar die de ankerpunten van de lesmethode vormen. Via deze verhalen moeten leerlingen in een serie lessen en middels allerlei interactieve opdrachten, al samenwerkend, een raadsel proberen op te lossen. Om het raadsel op te kunnen lossen, moeten de leerlingen (a) teksten lezen en herlezen, (b) kritisch kijken en luisteren naar filmfragmenten, (c) websites, blogs en vlogs uitpluizen, (d) brieven en mails schrijven aan levensechte personen, enz.

5. Resultaat

Tijdens het onderzoek bleek het engagement op de vijf scholen sterk toegenomen ten opzichte van de gebruikelijke lesmethodes.

Tijdens de presentatie op de HSN-conferentie worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Hierbij wordt de wisselwerking tussen de docent, de leerlingen en de lesmethode duidelijk, evenals de criteria waaraan de methode moet voldoen om engagement te bevorderen. Ook wordt de relatie gelegd met het verbeteren van de resultaten in het taalonderwijs.

Referenties

- Guthrie, J., A. Wigfield & W. You (2012). "Instructional contexts for engagement and achievement in reading". In: S.L. Christenson et al. *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science + Business Media, LCC, p. 601-634.
- Janssen, T. & M. Braaksma (2007). "Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaawaardering". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (3), p. 12-19.
- Ledoux, G., J. Meijer, I. van der Veen & I. Breetvelt (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Li, Y. & R.M. Lerner (2013). "Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students". In: *Youth Adolescence*, 42 (1), p. 20-32.

- McKeown, M., I. Beck & R. Blake (2009). "Rethinking Comprehension Instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches". In: *Reading Research Quarterly*, 44 (2), p. 218-253.
- OECD (2013). 'PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III), PISA'. Paris: OECD Publishing.
- Quin, D., J.A. Heerde & J.W. Toumbourou (2018). "Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement". In: *Journal of School Psychology*, 69, p. 1-15.
- Voke, H. (2002). "Motivating Students to Learn". In: *ASCD Info brief*, 2. Online raadpleegbaar op: <http://www.ascd.org/publications/newsletters/policy-priorities/feb02/num28/Motivating-Students-to-Learn.aspx>.
- Zyngier, D. (2008). "(Re)conceptualising student engagement: doing education not doing time". In: *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), p. 1765-1776.

Ronde 4

Joris van Hamersveld & Jaap van der Molen
 Hogeschool Windesheim Zwolle
 Contact: j.vanhamersveld@windesheim.nl
j.van.der.molen@windesheim.nl

Het digitaal object: leren door te creëren

1. Inleiding

Tijdens het eerste college komt de afronding van de module ter sprake:

Leraar: "Een van de eindopdrachten is het maken van een digitaal object".

Leerling: "Meneer, dat vind ik echt te vaag hoor".

Leraar: "Mmm, dat begrijp ik. Ik geef jullie ook de drie belangrijkste criteria:

1. het object is een combinatie van minstens twee van de volgende elementen: 'tekst', 'geluid', 'beeld' en 'film';
2. het is online toegankelijk voor anderen;
3. het is minstens drie weken beschikbaar".

De drie criteria lijken de onrust en onduidelijkheid niet direct weg te nemen. Toch is met het opsommen van de criteria de definitie van een digitaal object gegeven. De

opdracht zou je in principe kunnen gebruiken voor de verwerking van alle theorie van het schoolvak Nederlands. Bij de lerarenopleiding Nederlands aan Windesheim zetten we de opdracht echter in bij de module ‘mediawijsheid’ en dan ontstaat er een win-winsituatie. Vindt u het nu, zoals onze studenten aan het begin van de module, nog steeds maar vaag? Hieronder laten we aan de hand van voorbeelden zien tot welke producten de opdracht heeft geleid. Daarnaast leggen we uit waarom wij de opdracht een *good practice* vinden van een digitale opdracht, waarbij we zowel vanuit onze ervaringen als vanuit de literatuur ingaan op de didactische meerwaarde van de opdracht.

2. Toch iets concreter...

De drie criteria hierboven zijn afdoende om de opdracht te definiëren, maar het is begrijpelijk dat de abstractie van de formuleringen tot vragen leidt bij leerlingen, studenten en bij u als lezer. Laten we daarom iets concreter ingaan op de drie criteria.

- *Criterium 1* – Je maakt een digitaal product dat bestaat uit meer dan één modaliteit. Gebruik bij voorkeur een toepassing die je (nog) niet (vaak) gebruikt (‘filmpje monteren’, ‘ingesproken PowerPoint met animaties’, ‘Prezi’, ‘weblog’, ‘animatie’, enz.).
- *Criterium 2* – Je plaatst je product in een online omgeving die met een openbare link te bezoeken is (‘YouTube’, ‘blogsite’, ‘openbare Prezi’).
- *Criterium 3* – Je product staat minimaal drie weken online.

De inhoud van het object – lees: de te verwerken theorie – staat, wat ons betreft, niet vast. Op Windesheim gebruiken we de opdrachten voor het verwerken en delen van theorie over media en publiek (mediawijsheid), maar je kunt de opdracht net zo goed inzetten voor het verwerken van taalkundige of letterkundige theorie.

Het inzetten van de opdracht bij de module ‘mediawijsheid’ leidt onzes inziens wel tot een win-winsituatie. Het maken en delen van een digitaal product draagt, naast de verwerking van de theorie, ook bij aan de ICT-vaardigheid en de mediageletterdheid van de student.

3. Nog concreter: een paar voorbeelden

Wat zijn dan de resultaten? Laten we er drie bespreken om een beeld te geven.

Tijdens een van de eerste colleges behandelen we veelgebruikte propagandatechnieken. Eén van onze studenten zag meteen een verband met de inzet van propaganda door de nazi's. Ze heeft onderzoek gedaan naar dat verband en bij elke propagandatechniek een concreet voorbeeld gevonden. Vervolgens heeft ze in *Prezi* (online pre-

sentatiesoftware) een interactieve presentatie gemaakt met voorbeelden van propagandamateriaal in de vorm van affiches en *embedded* propagandafilmpjes. Als je de *Prezi* hebt bekeken, is duidelijk geworden welke propagandatechnieken er zijn, wat ze betekenen en hoe ze toegepast kunnen worden. Daarnaast heb je een geschiedenisles gehad. En de student zelf? Zij staat door het maken van dit object ver boven de lesstof.

Hetzelfde geldt voor een andere student, die een *Fakebook*pagina – nee, geen *Facebook* – heeft gemaakt. Zij heeft een profiel gemaakt bij een van de auteurs van het boek *Media en publiek* (de Boer & Brennecke 2016), dat wij gebruiken als theoretische basis voor de colleges. Op de tijdlijn van het profiel van ‘Connie de Boer’ vat zij op ludieke wijze de eerste twee hoofdstukken uit het boek samen door middel van korte berichtjes met foto’s en illustraties. Op die berichten over o.a. de almacht van de media laat zij in *comments* wereldleiders reageren. Na het lezen van de berichten en de reacties daarop weet je als bezoeker van het profiel alles over de almacht van de mediatheorie en over het beperkte karakter van die theorie.

Veel actueler is de invloed van de beeldcultuur op jonge meiden, zeker in een tijd van *Instagram* en *Photoshop*. Dat thema werd door een derde student opgepakt voor het creëren van een digitaal object. Hoe beelden in de media kunnen bijdragen aan een (negatief) zelfbeeld van jonge meiden wordt door haar uitgebreid behandeld op een zelfontworpen website (gratis weblog via *Weebly*). Op de site wordt de bezoeker geconfronteerd met de manipulatie van beelden en met depressies onder jongeren door de schoonheidsidealen op sociale media. Het geheel wordt onderbouwd met verwijzingen naar wetenschappelijk onderzoek en met experimenten van jongeren zelf. Na het bezoeken, kijk je nooit meer op dezelfde manier naar beelden in de media.

4. Didactisch verantwoorde *good practice*

Studenten treden bij het creëren van een digitaal object buiten hun eigen comfortzone (positief verwoord: zone van de naaste ontwikkeling), omdat ze gebruik moeten maken van mediatoepassingen waar ze nog niet bekend mee zijn. Daarnaast worden ze uitgedaagd om de soms droge theorie op een creatieve en ludieke wijze over te brengen. Studenten beginnen vaak onzeker aan het object, omdat het geen routineopdracht is. Daardoor zijn ze heel bewust bezig met de opdracht. Daarnaast moet de student de lesstof die hoort bij het thema van het object heel goed begrijpen om te kunnen verwerken in een creatief product. De opdracht heeft voor de module ‘mediawijsheid’ dus een tweeledig doel:

1. studenten leren zelf met nieuwe media omgaan;
2. studenten ontwikkelen hun eigen onderwijsmateriaal.

De meeste objecten zouden wij als docent zo kunnen gebruiken voor ons eigen onderwijs.

Ook de literatuur bevestigt de didactische kracht van onze opdracht. ‘Creëren’ is de hoogste denkvaardigheid in de taxonomie van Bloom en iemand anders iets uitleggen heeft een leerrendement van 90%, aldus de piramide van Bales. Het digitaal object combineert deze twee inzichten over leren. Het past ook in het streven naar digitale geletterdheid. Het omvat op deze manier geen opsomming van digitale *skills*, maar is meer gericht op het vermogen om verschillende media te combineren, waarbij zowel het sociale aspect als het gebruik van digitaal materiaal een rol speelt bij het leren (Knox & Bayne 2013).

Tijdens onze presentatie op de HSN-conferentie laten we uiteraard meerdere voorbeelden zien van digitale objecten, maar we laten ook studenten aan het woord om te vertellen over hun ervaringen. Tot slot zetten we de bezoekers ook zelf aan het werk: in twintig minuten kun je al een mooi digitaal object maken. Vind je dat spannend? Dan zit je in je zone van de naaste ontwikkeling. Zeker komen dus!

Referenties

- Boer, C. de & S. Brennecke (2016). *Media en publiek. Theorieën over media-impact*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Knox, J. & S. Bayne (2013). “Multimodal profusion in the literacies of the Massive Open Online Course”. In: *Research in Learning Technology*, 21, p. 1-14.

Ronde 5

Nienke Nagelmaeker
Coornhert Gymnasium Gouda
Contact: cgnm@coornhert-gymnasium.nl

Thematisch werken bij Nederlands en beoordelen met *single point rubrics*

Eigen lesmateriaal ontwikkelen, is een klus waar veel leraren heel blij van kunnen worden. Geen enkele methode is zo goed afgestemd op je eigen doelgroep en op je eigen

manier van lesgeven als een door jezelf ontwikkelde methode. Ook het ontwikkelen zelf kan veel voldoening geven, omdat het een uitdagende klus is waar je je expertise in kwijt kunt. Tegelijkertijd is het ontwikkelen van lesmateriaal een tijdrovende klus die nogal wat creativiteit van een docent vraagt, ook als de inspiratie soms even op is en de werkdruk hoog. Een complete kant-en-klare methode is daarom een heel veilige keuze. Je vertrouwt er al dan niet terecht op dat alles wat een leerling ‘moet’ kennen en kunnen vanzelf aan bod komt en ook in periodes met hoge werkdruk staat of ligt je materiaal altijd voor je klaar.

Toen ik bijna tien jaar geleden kwam werken op het Coornhert Gymnasium in Gouda, werkte de sectie Nederlands met een methode die al zo lang werd gebruikt, dat deze tegelijk dienst had kunnen doen als geschiedenismethode; zo oud was die. Daarnaast zwierf op tig USB-sticks, externe harde schijven, kopietjes en oude laptops een schat aan zelf ontwikkeld materiaal, rijp en groen, oud en nieuw, niet georganiseerd.

De school waar ik werk is een relatief kleine school en, in tegenstelling tot wat het antieke imago van een categoriaal gymnasium doet vermoeden, een school waar docenten heel veel mogelijkheden krijgen om nieuwe, eigen initiatieven te bedenken, ontwikkelen en uit te voeren. Om dat te stimuleren en faciliteren, heeft iedere sectie binnen het eigen budget en de beschikbaarheid de mogelijkheid om naast of in plaats van een lesmethode uren in te kopen om lesmateriaal te ontwikkelen; zogenaamde ‘ontwikkeluren’.

In de periode nadat ik in Gouda kwam werken, konden we als sectie eigenlijk niet anders dan de bestaande methode in zijn geheel te vernieuwen. Naast dat hij verjaard was, sloot de methode inhoudelijk niet meer aan bij de visie van de sectie en doordat we zowel gebruikmaakten van eigen materiaal als van de methode, kwamen we na inventarisatie tot de conclusie dat er wel heel veel losse lessen in grammatica en spelling in het programma zaten (want makkelijk en snel te ontwikkelen en te toetsen), maar dat we bijvoorbeeld eigenlijk niet meer toekwamen aan het (voor)lezen en bespreken van een jeugdboek of aan het leren schrijven van een gedicht, want voor de ene laatste paragraaf van het hoofdstuk die niet expliciet getoetst werd, hadden we eigenlijk nooit tijd. De lesstof was over een geheel schooljaar gezien geleidelijk uit balans geraakt: we gaven veel lessen die we voor ons gevoel moesten geven en te weinig lessen die we graag wilden geven.

Het vernieuwen van de methode in alle jaarlagen zou als direct gevolg hebben dat we in ieder geval een aantal jaren geen geld over zouden houden om binnen werktijd eigen materiaal te ontwikkelen. Dat was een concessie die we eigenlijk helemaal niet wilden doen. Zodoende besloten we – ietwat overmoedig – om dan maar helemaal te stoppen met het gebruik van een methode en om te gaan kijken hoever we zouden

komen met het materiaal dat er al was, maar dan georganiseerd, en aangevuld met nieuw te ontwikkelen materiaal.

Er volgde een periode van vooral heel veel organiseren, (op de docentendrive) zoeken naar *last minute* lessen die we zelf nog niet ontwikkeld hadden, improviseren en toch ook weer terugvallen op oefeningen uit de antieke methode. Deze manier van werken leverde ons aan de ene kant bij vlagen behoorlijk wat stress op (want elke keer weer kostte het ontwikkelen van materiaal meer tijd dan we hadden bedacht), maar gaf ons aan de andere kant een gevoel van eigenaarschap dat heel goed past bij onze sectie. De valkuil bleek toch wel het terugvallen in oude gewoontes en op de oude methode tijdens momenten van druk, waardoor de verandering – in mijn ogen – (op dat moment) niet snel genoeg tot stand kwam.

Als kersverse sectieleider besloot ik vijf jaar geleden om alle methodes rigoureus bij het oud papier te gooien, zodat we gedwongen zouden worden om ons eigen plan uit te voeren – niet direct iets wat ik nu weer op deze manier aan zou pakken. Zonder methode achter de hand ontstond de behoefte om een duidelijk overzicht te hebben van wat leerlingen nou eigenlijk moeten leren in de onder- of bovenbouw. Dat bleek nog helemaal niet zo makkelijk te achterhalen. We verdwaalden in een wirwar van kerndoelen en eindtermen, zowel voor het vo als voor het po. Deze verschilden soms weer van het referentiekader dat wij gebruikten, want eigenlijk wilden we nu ook wel eens goed in beeld krijgen wat we nou eigenlijk al konden verwachten van een vwo-leerling die instroomt na acht jaar basisonderwijs.

We zijn begonnen met het in kaart brengen van eigen leerlijnen en daar zijn we passende leerdoelen bij gaan formuleren. Bij de leerdoelen zijn we bestaande lessen gaan ‘matchen’, aanpassen of nieuwe lessen gaan ontwerpen. In eerste instantie deden we dat in de structuur van onze oude methode. Zo gingen we immers al heel lang te werk; macht der gewoonte. Al doende, ontdekten we de vrijheid die deze manier van werken je geeft. Vorig jaar zijn we begonnen met het herzien van ons materiaal, dat zo langzamerhand vorm had gekregen.

Bij de herziening proberen we meer vanuit onze eigen visie te werken. Dat houdt in dat de opdrachten betekenisvol moeten zijn voor een leerling, dus zoveel mogelijk aangeboden in een context. Dat betekent ook dat we meer formatief proberen te leren, dus leerlingen niet laten werken voor het cijfer, maar ze laten werken met leerdoelen en succescriteria, leerlingen inzicht laten krijgen in sterke punten en werkpunten, en ze taalleervaardigheden aanleren die ze in kunnen zetten om zichzelf te verbeteren ten opzichte van hun vorige prestatie. We zijn hiermee begonnen in klas 1 en 2, en we proberen dat allemaal te doen zonder het aanleren van de basistaalvaardigheden uit het oog te verliezen. Inmiddels werken we per periode met een thema en met een zogenaamde *single point rubric*.

In mijn presentatie vertel ik heel graag meer over onze uitgangspunten, werkwijze en praktijkervaringen van het afgelopen schooljaar, vertel ik over waar we nu mee bezig zijn en over wat onze plannen nog zijn. Uiteraard zal ik ook (beoordelings)materiaal en voorbeeldlessen laten zien, en zal ik laten zien hoe het gebruik van de inhoud van het eindproduct dat ontwikkeld is door het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu je veel werk kan schelen bij het ontwikkelen van je eigen lesmateriaal.

Ronde 6

Ferdi Schrooten (a) & Jeroen Clemens (b)

(a) zelfstandig onderzoeksjournalist

(b) Helen Parkhurst College, Almere

Contact: ferdi.schrooten@gmail.com

jeroencl@gmail.com

Innovatief en betekenisvol onderwijs door spoorzoeken naar dode bloedverwanten. Lesmodule *Verborgen Familieverleden*

1. Inleiding

Digitale geletterdheid krijgt in Nederland een plek in het nieuwe curriculum voor het voortgezet onderwijs. Het is daarbij van belang dat leerlingen op eigen kracht leren functioneren in de gedigitaliseerde samenleving. Tevens is het belangrijk dat ze begrip ontwikkelen van de werking van digitale technologie, zodat zij zich kunnen aanpassen aan de veranderende technologie en daar ook aan kunnen bijdragen.

Digitale geletterdheid is ook taalonderwijs. Nederlands is een vak waarin digitale geletterdheid een (prominente) plaats moet krijgen. Leerlingen lezen en schrijven tegenwoordig vooral online, en halen daar ook hun informatie vandaan. Uit menig onderzoek blijkt dat de digitale generatie hierbij nog veel hulp nodig heeft. Ook dat is een nieuwe taak voor ons vak. De noodzaak hiertoe staat in de plannen van de Adviesraad Onderwijs2032 en in de voorzetten voor een nieuw curriculum van Curriculum.nu, bij zowel de ontwikkelgroep voor Nederlands als bij die voor Digitale Geletterdheid.

Traditioneel onderwijs kan op allerlei gebieden beter. Nederlands wordt door leerlingen vaak saai genoemd en de transfer tussen vakken is er nog steeds niet. Online onderzoek doen, is dan een gewone opdracht bij alle vakken, die niet wordt begeleid.

De leerlingen worden veelal het net op gestuurd om over saaiere onderwerpen iets op te zoeken, waardoor ze vaak snel gaan ‘knippen en plakken’.

2. De lesmodule *Verborgen Familieverleden*

De lesmodule *Verborgen Familieverleden* (VFV) biedt soelaas bij al het voorgaande. De lesmodule:

- integreert digitale geletterdheid in het vak Nederlands;
- maakt onderzoekend leren en schrijfonderwijs interessanter;
- maakt leerlingen meer gemotiveerd voor onderzoeken en schrijven;
- laat leerlingen Nederlands weer leuker vinden;
- biedt een interessante mogelijkheid tot samenwerking met andere vakken.

Verborgen Familieverleden is een vernieuwend en innovatief lesprogramma voor het voortgezet onderwijs. Deelnemende leerlingen halen informatie boven water over een familielid dat lang geleden is overleden en dat, om wat voor reden dan ook, de nieuwsgierigheid wekt. Er moet niet al te veel bekend zijn over het familielid. Zo valt er nog wat te speuren en ontdekken. Het onderzoek gebeurt via alle denkbare bronnen: levende bronnen, papieren bronnen, digitale bronnen, online bronnen en offline bronnen. Denk daarbij onder meer aan ‘interviews’, ‘(online) databanken’ en ‘archieven’. Op basis van gevonden en gewogen informatie maken de leerlingen uiteindelijk een eindproductie. Dat kan een tekst zijn in de vorm van een verhaal: een literair verhaal of non-fictie voor het vak Nederlands. Ook een film- of theaterscript, een digitale presentatie of een poster met een beeldverhaal is een optie.

Andere vakken, zoals ‘Geschiedenis’, ‘Maatschappijleer’ en ‘CKV’, kunnen bij het lesprogramma aansluiten. Raakvlakken met andere vakken zijn er ook. Dat maakt de lesmodule vakoverstijgend.

Het programma is af te sluiten met een beoordeling en aldus te integreren binnen toetsingscycli op school.

We werken inmiddels in twee varianten. In de ‘turbo-variant’ doen de leerlingen een week (meestal een projectweek) fulltime *research* en presenteren ze, middels een poster, de gevonden informatie. De leerlingen leren, onder hoge druk, met constante, intensieve begeleiding, te komen tot uitermate interessante bevindingen. In de ‘lange variant’ gaat Nederlands na deze week verder. De leerlingen gebruiken dan hun *research*-materiaal voor het schrijven van een (literaire of zakelijke) tekst naar keuze.

3. Resultaten

Bij elk van de deelnemende scholen is er prachtig geoogst: een Viking-voorouder uit de 9^{de} eeuw, een 18^{de}-eeuwse burgemeester uit Zutphen met veel mooie villa's of een grootmoeder die in de jaren 1960 op de fiets van Oost- naar West-Amerika heeft gereisd. Ook zijn er intrigerende (en vaak ontroerende) verhalen geschreven, niet zelden over bloedverwanten in oorlogstijd. De leerlingen zijn heel gemotiveerd om hun gevonden informatie te delen met anderen, waaronder een publiek heel dichtbij: hun familie. Vaak wordt stilgestaan bij het verschil in tekstsoorten en bij wat de keuze voor invloed heeft op hoe je gaat schrijven. Dat sluit weer aan bij lessen 'literatuur' en 'taal'.

4. *Google*-generatie

De leerlingen zijn van de *Google*-generatie: via een zoekmachine zoeken ze online naar antwoorden op vragen, naar informatie en naar kennis. Maar veel daarvan is niet te vinden via zoekmachines. Het is vaak wel beschikbaar, maar dan moet je dieper kunnen zoeken dan de oppervlakte of eerste lagen van het wereldwijde web. Dat vereist twee vaardigheden:

1. Online begint vaak offline

Wil je gaan spoorzoeken in het leven van een overleden familielid, ook online, dan zijn veel eerste aanzetten daartoe offline te vinden. De aanknopingspunten – het startkapitaal – voor een zoektocht kunnen uit het geheugen van nog levende familieleden worden gepeuterd. Denk aan gegevens als 'jaartallen', 'plaatsen', 'omstandigheden' en 'anekdotes'. En ook aan materieel, in de vorm van 'oude foto's', 'ansichtkaarten', 'officiële documenten' of 'brieven'. Dat offline verkregen startkapitaal kan broodnodige extra zoektermen opleveren voor een verdere queeste online.

2. Denk verder, zoek dieper, zeker ook online

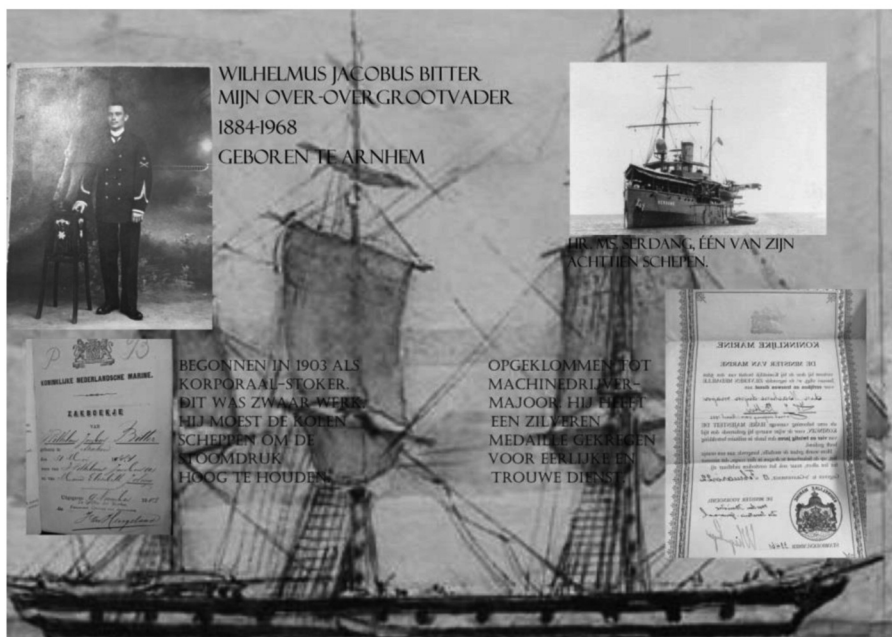
Offline is anno 2019 een schat aan informatie beschikbaar over het verleden, ook van 'gewone mensen'. Zoekmachines ontsluiten maar een paar procent van het wereldwijde web. Daaronder, in het *deep web*, wacht een veelheid aan o.a. databanken. Hoe je die vindt en doorzoekt, leer je met onze lesmodule. Hier komen ook eindtermen van andere vakken in beeld, zoals bronnenonderzoek bij 'Geschiedenis'.

5. Ervaring

We hebben sinds 2016 inmiddels met 5 scholen gewerkt met dit project. Bij sommige scholen met alleen docenten Nederlands, bij andere met ook docenten van andere vakken.

6. Voorbeelden

6.1 Posters



Afbeelding 1 – Poster Wilhelmus Jacobus Bitter.

Jules Cornelis Monsanto

Mijn opa (1924 tot 1987)



Afbeelding 2 – Poster Jules Cornelis Monsanto.

6.2 Verhalen

Inleiding

Toen mijn overgrootvader Nicolai Lutov dood ging, was hij maar 35 jaar oud. Zijn vrouw en twee zonen moesten zonder hem leren leven. Voor het project 'Verborgen familieleden' wist ik weinig over hem over. Het enige dat ik van hem nog heb, is het sierradendoosje. Volgens mijn moeder had hij het zelf gemaakt. Het doosje inspireerde mij om meer over hem te gaan onderzoeken. Helaas zijn er geen sites op internet, waarop ik de informatie over mijn overgrootvader kan vinden. De enige persoon die nog iets van hem heeft en weet is Victor, de zoon van mijn overgrootvader. Na bijna drie uur met hem te skypen kon ik beter begrijpen wie mijn overgrootvader was.

Verhaal (Begin)

Het uitzicht op de bergen en de zee liet mij denken dat de vakantie net begonnen is. De geur van de lavendelplant hing overal. Ik zat op het dak van het huis en genoot van

de zon, die veel warmte gaf. Het was middag en het was tijd om even uit te rusten na het dagje op het strand. Mijn krullende haren waren nog nat door de zee. In het huis, waar ik vaak op vakantie ben geweest, hadden mijn overgrootvader en overgrootmoeder nog geleefd. Ik vond het huis zeer groot en ruim, maar als kind ervaar je vaak dit gevoel. Nu wonen daar Victor en Tatiana. Ze zijn al ruim 35 jaar getrouwd en hebben twee kinderen, die al hun eigen gezin hebben. Victor is een broer van mijn opa. Elke keer als mijn moeder aan het vertellen was over haar vader, verbeeldde ik Victor in mijn hoofd. Grisha, mijn opa, was overleden nog voor mijn geboorte. Binnen in het huis stonden nog heel veel spullen, die van mijn overgrootouders en grootouders waren. Net als de meeste kinderen, was ik altijd naar alles nieuwsgierig en stak mijn neus overal in. Na even verdwaald te zijn in mijn gedachten klom ik voorzichtig van het dak af en rende richting de ingang. Het was warm en de cicaden zorgden voor lawaai. Toen ik naar binnen vluchtte, voelde ik meteen de kou. Het zonlicht viel niet in deze kamer, die vroeger de slaapkamer van mijn grootouders was, omdat hij aan de noordelijke kant van het huis was. In de grote kast van donkerbruin hout stonden allerlei spullen: oude boeken, foto's, kleine beeldjes en het sieradendoosje. (....)

Afbeelding 3 – Voorbeeld van een verhaal van leerling in vwo-5, afkomstig uit Oekraïne, over haar grootvader.

7. Pers

Er zijn diverse artikelen verschenen in de schrijvende pers (voor een overzicht daarvan, zie de website van VFV). Dinsdag, 20 november 2018, zond de KRO om 16.50 op NPO2 de prachtige documentaire uit over het project *Verborgene Familieverleden* (gemaakt door Olaf Koelewijn: www.olafkoelewijn.nl). Deze is terug te zien via NPO Start (als aflevering van het programma *Roderick zoekt Licht, Het verborgene familieverleden*). De link staat ook op <http://www.verborgenefamilieverleden.nl/>.

8. HSN-workshop

In de workshop gaan we in gesprek met deelnemers over waar dit project goed zou kunnen aansluiten in de eigen onderwijssituatie. Hoe zou je het dan kunnen aanpakken, wat valt er te winnen? Want op zoek naar sporen van dode bloedverwanten kun je samen zo veel meer vinden. Wij vertellen hoe wij geleerd hebben om dat zo succesvol mogelijk te doen. Voor een interactieve en dynamische sessie zijn vragen en tips van deelnemers welkom.

Ronde 7

Heleen Vellekoop

Hogeschool Windesheim

Contact: ah.vellekoop@windesheim.nl

Aan de haal met dat verhaal. Leeservaringen op creatieve wijze verwerken met ICT

We willen allemaal onze leerlingen met plezier verhalen en gedichten laten lezen en beleven. Op Windesheim leren studenten om digitale middelen in te zetten om aansprekend en doelgericht onderwijs in fictie vorm te geven. Een van die middelen is *Plotagon*, een *tool* voor *digital storytelling* in de vorm van animaties die studenten zelf vormgeven en inspreken. Zo laten ze bijvoorbeeld personages terugkijken op een keuze die ze hebben gemaakt of stilstaan bij een moreel dilemma. Ze kunnen daarbij een ander perspectief uitwerken dan in het boek is gekozen en een eigen reactie op de thematiek verwoorden. Ook een alledaagse *tool* als *PowerPoint* kan worden gebruikt om een activerend didactisch gesprek over literatuur op gang te brengen. Leerlingen kunnen een gedicht beluisteren en er vat op leren krijgen door vragen en opdrachten, waarbij de verbinding wordt gemaakt met hun eigen ervaringen en met andere (populaire) kunstuitingen. *Flipgrid* is een *tool* waarbij leerlingen in een afgesloten ruimte een *vlogje* van 90 seconden plaatsen en de docent feedback kan geven in de vorm van een zelfde filmpje. Dat maakt persoonlijke interactie met elke leerling over leesbelevingen heel eenvoudig mogelijk. Deze drie (gratis) *tools* gaan we (leren) toepassen in de HSN-workshop, met een kort literair verhaal als uitgangspunt.

Sanne Koetsier & Floor van Renssen
Hogeschool Windesheim
Contact: s.koetsier@windesheim.nl
f.van.rensen@windesheim.nl

Schrijven, spreken en lezen voor de echte wereld en de onderwijspraktijk

1. Inleiding

Studenten Nederlands aan de lerarenopleiding van Hogeschool Windesheim volgen in de propedeuse tegelijkertijd de vakken 'jeugdliteratuur', 'mondelinge en schriftelijke taalbeheersing' en hebben stage. Om meer samenhang te geven aan dit onderwijsaanbod, zijn we twee jaar geleden begonnen met het integreren van de modules. We zijn gekomen tot een ontwerp waarin 'lezen', 'schrijven', 'spreken' en 'luisteren' worden gecombineerd. Studenten schrijven recensies over jeugdboeken die ze online publiceren. Daarnaast schrijven ze een verhalend artikel op basis van een interview met een docent over de visie op leesonderwijs. Visievorming en vakdidactische ontwikkeling op het gebied van literatuuronderwijs gaan hand in hand met het toepassen van interviewtechnieken en het schrijven van een verhalend artikel. In de workshop vertellen we meer over onze geïntegreerde aanpak. In deze tekst leggen we het verband met de conceptbouwstenen van het leergebied Nederlands van Curriculum.nu.

2. Interactie rondom rijke teksten

De studenten beginnen met het lezen van een jeugdboek. In de klas voeren we hierover een boekgesprek volgens de methode van Aidan Chambers (2012), waarbij ze starten met hun eigen leesbeleving om uiteindelijk uit te komen bij een bespreking van persoonlijke en maatschappelijke dilemma's die door het verhaal worden opgeroepen, en waarin ook literaire aspecten als 'thematiek', 'stijl', 'spanningsopbouw' en 'intertekstualiteit' aan bod komen. In een sessie 'taalbeheersing' stellen studenten, in groepjes, criteria van goede recensies op. Deze worden uitgewerkt in een feedbackmodel. Daarna schrijven ze een recensie van een gelezen jeugdboek. De studenten geven elkaar feedback op deze schrijfproducten aan de hand van het feedbackmodel dat ze zelf in groepjes ontwikkeld hebben. Ze herschrijven vervolgens hun eigen recensie, totdat ze voldoende tevreden zijn om hun tekst te publiceren op een online boekenforum.

In de sessies ‘jeugdliteratuur’ worden wekelijks boekgesprekken rond verschillende genres (‘historische boeken’, ‘avonturenverhalen’ en ‘fantasieverhalen’) gevoerd. In hun recensies verwerken studenten, naast hun eigen leesbeleving, ook literaire aspecten en pedagogische opvattingen die een rol spelen in de (geschiedenis van) de jeugdliteratuur. De boekgesprekken en recensies laten verschillende perspectieven op jeugdboeken zien, die de studenten verder helpen in hun kritisch denken en in hun ontwikkeling van literaire competentie. De docenten begeleiden de studenten in hun leerproces door de verschillende perspectieven te verhelderen en verbanden te leggen met andere (digitale) teksten en verbeeldingen, zoals films, series en muziek.

De roman *Heer van de vliegen* van William Golding (in 2016 verspreid via ‘Nederland leest’), wordt bijvoorbeeld vergeleken met de klassieker *Robinson Crusoe*, maar ook met een televisieprogramma als ‘Expeditie Robinson’. Via de bespreking van deze teksten worden verschillende (historische) pedagogische visies behandeld, zoals die van Jean-Jacques Rousseau op de ontwikkeling van het kind. De brug naar actuele discussies over ‘beschaving’ en ‘opvoeding’ in de huidige maatschappij kan gemakkelijk worden gelegd, waarbij studenten hun eigen ervaringen en opvattingen toetsen aan die van medestudenten. In de recensies werken de studenten verder uit wat in de boekgesprekken naar boven kwam. De leesmotivatie wordt bevorderd doordat de studenten merken dat de literaire analyse en concepten uit de theorie geen doel op zich zijn, maar hen helpen om betekenis te geven. De bedoeling is dat de studenten ontdekken dat het lezen van krachtige, verhalende teksten niet alleen plezierig is, maar ook kan helpen in het vinden van antwoorden op vragen over zichzelf en de wereld.

3. Formatief en comparatief: schrijven en herschrijven

In de loop van de module worden in totaal vier recensies over boeken geschreven, waarbij het geven van feedback door docenten en medestudenten steeds wordt herhaald. Door de terugkerende cyclus van ‘lezen’, ‘spreken’, ‘schrijven’, ‘feedback geven’ en ‘herschrijven’ wordt de ontwikkeling van de studenten zichtbaar, waardoor het voor de docenten mogelijk is om gerichte individuele feedforward te geven. Studenten worden zich bewust van het formatieve karakter van de colleges, omdat zij met hun eigen schrijfontwikkeling en die van hun medestudenten bezig zijn (van Silfhout 2016). Ook hun literaire competentie groeit door formatieve evaluatie (van Silfhout & Arrindell 2017). Op deze manier leren zij niet alleen schrijven en herschrijven, maar scherpen zij ook hun kritisch denk- en redeneervermogen aan, waarbij ‘inlevingsvermogen’ en ‘oordeelsvorming over literaire teksten’ centraal staan. Aanname is dat door eerst recensies van anderen te lezen en te vergelijken, en door zelf te schrijven en feedback te geven aan de hand van comparatieve feedback (van Ockenburg 2019), studenten zelf ontdekken waar een recensie aan moet voldoen. Dat de teksten gepubliceerd worden, zorgt voor extra motivatie om hun teksten te verbeteren.

4. Bouwstenen

Het krachtige aan dit onderwijsontwerp is dat alle inhouden en vaardigheden met elkaar verbonden zijn en elkaar ook versterken. Deze aanpak sluit aan bij de voorstellen voor het leergebied Nederlands van het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu (2019). Rijke teksten uit de jeugdliteratuur bepalen de inhoud: verhalende teksten van kwaliteit, die meerdere perspectieven belichten. We zorgen ervoor dat de studenten werken met recensies, die op zichzelf ook weer rijke teksten zijn. Vormen van interactie – ‘spreken’, ‘schrijven’ en ‘feedback geven’ – zijn de motor voor de ontwikkeling van ‘kritisch denken’, ‘taalvaardigheid’ en ‘literaire competentie’ van docenten-in-opleiding. Daarmee sluit de opdracht aan bij de eerste en de zesde bouwsteen: ‘interactie in dienst van taal- en denkontwikkeling’ (NL1.2) en ‘kritisch (digitale) informatie verwerken’ (NL6.1). Omdat het ervaren van leesplezier een voorwaarde is voor het ontwikkelen van literaire competentie én voor hun didactische ontwikkeling tot leesbevorderaars, wordt er veel aandacht besteed aan de drie elementen van de leescirkel van Chambers (2012):

- het kiezen van passende boeken;
- een inspirerende leesomgeving met tijd om te lezen;
- het sociale aspect van het praten over leeservaringen.

Door te vertrekken vanuit de beleving van de studenten en door ook de andere dimensies van literaire competentie aan bod te laten komen in de boekgesprekken en de recensies, leren de studenten met inlevingsvermogen en narratief begrip naar literaire teksten te kijken. Hiermee komt de bouwsteen ‘leesmotivatie en literaire competentie’ (NL7.1) aan bod.

5. Vakdidactische ontwikkeling

Ook deze ‘nieuwe’ opzet van het vakonderwijs is onderwerp van gesprek met de studenten. Niet alleen hun eigen ontwikkeling m.b.t. kritisch denken en literaire competentie is van belang, maar ook hun vakdidactische bekwaamheid als docenten-in-opleiding. Door het verband te leggen met de onderwijscontext waarin zij stage lopen, scherpen ze hun visie op het vak en hun toekomstig beroep aan. De studenten oefenen interviewtechnieken in de sessies ‘taalbeheersing’. Ze voeren een boekgesprek volgens de aanpak in college uit op hun stageschool. Daarnaast interviewen ze een docent Nederlands over diens visie op leesonderwijs. Ze schrijven hierover een portretterend artikel, ook weer door eerst criteria op te stellen aan de hand van voorbeelden en door daarna zelf te schrijven en te herschrijven. Ze leren hoe zij onthullende, respectvolle interviewtechnieken (van Waveren 2014) kunnen inzetten tijdens het interview op hun stageschool. Zo leren ze door te vragen en kritischer vragen te stellen. Ze ontdek-

ken wat de echte drijfveren, belemmeringen en opvattingen zijn van hun begeleiders, en verbinden deze met hun eigen kennis van en ervaring met leesonderwijs.

6. Besluit

Studenten gaven aan onzekerheid te ervaren over hun eigen leerproces: “Geef mij maar gewoon een tentamen en een handboek; dan weet ik waar ik aan toe ben”. Maar ze ervaren de opdrachten wel als zinvol. Het is een uitdaging om ervoor te zorgen dat ze actief aan hun eigen ontwikkeling blijven werken. De conceptvoorstellen van Curriculum.nu inspireren ons om dit ontwerp uit te werken. In de workshop laten we zien wat de ervaringen van studenten ons leren.

Referenties

- Chambers, A. (2012). *Leespraat*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Ockenburg, L. van (2019). “Comparatief beoordelen in D-PAC. Leerlingen vergelijken teksten en geven feedback in handige online tool”. In: *Levende Talen Magazine*, 106 (1), p. 26-31.
- Ontwikkelteam Nederlands Curriculum.nu (2019). ‘Conceptvoorstellen Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands>.
- Silfhout, G. van (2016). “Toetsen om te leren: taalvaardigheid op een hoger niveau!”. In: *Examens*, 2016 (1), p. 5-10.
- Silfhout, G. van & E. Arrindell (2018). “Fictie en literatuuronderwijs formatief ingestoken”. In: *Levende Talen Magazine*, 105 (5), z.p.
- Waveren, M. van (2014). *Interviewen. Onthullend en respectvol*. Bussum: Coutinho.

9. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Marieke Smit (ICLON, Leiden)

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Ronde 1

Goedele Vandommele

Centrum voor Taal & Onderwijs, KU Leuven

Contact: goedele.vandommele@kuleuven.be

Zin in leren, zin in taalbeschouwing! Geïntegreerd taal beschouwen in ZILL!

Om het nieuwe leerplan voor het basisonderwijs ‘Zin in leren. Zin in leven’ (ZILL) te concretiseren in scholen ontwikkelde het Katholiek Onderwijs Vlaanderen praktijkvoorbeelden. In deze voorbeelden worden persoonsgebonden en cultuurgebonden doelen verbonden om leerlingen tot taalontwikkeling te brengen.

In deze presentatie exploreren we, aan de hand van voorbeelden, de mogelijkheden om geïntegreerd te werken aan taal en andere ontwikkelvelden. We zullen specifiek stilstaan bij het taalsysteem vanuit en in functie van communicatie in betekenisvolle situaties. Verder zullen we stilstaan bij de leerlijn rond taalbeschouwing van basisonderwijs naar secundair onderwijs.

Ronde 2

Marleen Lippens

Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Contact: marleen.lippens@katholiekonderwijs.vlaanderen

Heb je er zin in? Het is maar een woord... Over taalbeschouwing in de eerste graad secundair/voortgezet onderwijs

1. Nieuwe situatie

In Vlaanderen werken leraren vanaf 1 september 2019 met nieuwe einddoelen. Die einddoelen of eindtermen zijn door de overheid bepaald en zijn in het secundair onderwijs geschreven voor een graad. Die doelen kunnen door onderwijsverstrekkers in leerplannen ‘verwerkt’ en ‘vertaald’ worden.

De leerplannen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen zijn gebaseerd op een beperkt aantal krachtlijnen die geïntegreerd aan bod komen. Voor het vak Nederlands zijn dat:

- functioneel en zelfzeker communiceren in respectvolle interactie met anderen;
- door middel van taal structuur brengen in de eigen gedachten en ervaringen, en ze toetsen aan eigen en andermans mens- en wereldbeeld;
- van taal genieten, de beeldende kracht van taal en literatuur beleven en er creatief mee omgaan;
- reflecteren op de eigen taal en op de taal van anderen;
- taal als systeem begrijpen en onderzoeken.

Het leerplan Nederlands is opgebouwd rond vier componenten, gebaseerd op de visie-tekst *Iedereen taalcompetent!* (Vanhooren, Pereira & Bolhuis 2017):

- Communicatie en informatie;
- Literatuur;
- Identiteit in diversiteit;
- Taal, taalgebruik en taalsysteem.

Het is belangrijk om de samenhang tussen de vier componenten te bewaken: ze zijn te onderscheiden, maar niet te scheiden. Bovendien spelen ze vaak tegelijkertijd en werken ze op elkaar in. Vanuit die krachtlijnen en visie vertrekken we voor deze sessie vanuit doelen voor ‘taal, taalgebruik en taalsysteem’, maar leggen we verbandingen met ‘communicatie en informatie’ en met ‘identiteit’.

‘Taal, taalgebruik en taalsysteem’ staat in nauwe relatie met ‘communicatie en informatie’. Taalcompetentie gaat immers niet alleen over taalvaardigheid en over het toepassen van talige kennis, maar ook over het verwerven van metacognitieve kennis over taal, over het ontwikkelen van een begrippenapparaat om over taal te praten en over het werken aan een talig bewustzijn. Die aspecten ondersteunen en versterken de taalvaardigheid. Iedereen leert om vaardig te communiceren in uiteenlopende situaties en leert kritisch en efficiënt met informatie omgaan. Er gaat veel aandacht naar de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden: ‘luisteren’, ‘spreken’, ‘lezen’, ‘schrijven’, ‘interactie’ en de integratie ertussen, met aandacht voor Standaardnederlands. Dat biedt de leerling meer kansen op schoolsucces en maakt contact en communicatie buiten de eigen omgeving gemakkelijker. Dat is van cruciaal belang in een samenleving die steeds complexer wordt. Zo kan een leerling op een gepaste manier opkomen voor zichzelf en anderen, en tot oplossingen komen.

Wie doelgericht wil communiceren, moet in staat zijn om zijn taalkeuzes goed af te stemmen op de specifieke communicatiesituatie waarin hij zich bevindt, op de doelen die hij daarbinnen wil bereiken en op de normen en conventies die in die situatie heersen.

Leren reflecteren op jezelf en op anderen en op de taal van jezelf en van anderen bij (a) het verwoorden van ambities, meningen en emoties, (b) het (intercultureel) communiceren, (c) het kritisch denken, (d) het beleven van taalplezier, (e) het creatief omgaan met taal, enz. speelt een belangrijke rol bij identiteitsontwikkeling en is er sterk mee verweven. Daarbij in staat zijn om op het juiste moment het juiste taalregister te gebruiken, is mee bepalend voor het aanknopen en onderhouden van sociale relaties. Het gebruik van taalregisters heeft immers een sterke invloed op de manier waarop mensen door anderen gepercipieerd worden.

2. Integratie van doelen

De doelen voor taalbeschouwing (oftewel: 'taal, taalgebruik en taalsysteem') ondersteunen de verschillende doelen in verband met 'communicatie en informatie' en 'het (inter)culturele'. Daarom is een integratie van doelen uit de verschillende componenten belangrijk. Er kan echter ook specifiek aan doelen voor taalbeschouwing gewerkt worden. Leren over taal houdt reflectie in en gebeurt vanuit een doelbewuste communicatieve aanpak. Voor bepaalde delen van het taalsysteem kan een occasionele aanpak voldoende zijn. Een systematische aanpak kan echter ook nodig zijn. Meestal zal de aanpak een beweging moeten zijn tussen het occasionele en het systematische, zoals bij de bespreking van teksten, de voorbereiding van een schrijf- of spreekopdracht, de correctie van wat leerlingen geschreven hebben, een gesprek of discussie, enz. Ook 'strategieën', als deel van het taalsysteem, kunnen geïntegreerd geoefend worden. Dat kan betekenen dat leerlingen nadenken over het taalsysteem dat ze gebruiken bij een bepaalde communicatieve handeling of dat ze iets leren over hoe anderen in concrete situaties een opdracht uitgevoerd hebben. Daarbij is ook aandacht voor taalzorg (zowel mondeling als schriftelijk) van belang, rekening houdend met de communicatieve situatie.

Taal en cultuur zijn nauw met elkaar verbonden. Goed taalonderwijs zorgt ervoor dat leerlingen verschillende culturen ontdekken. Cultuur heeft zowel een eigentijdse als een historische dimensie. In de samenleving komen verschillende culturen samen. Met die verschillende culturen zijn verschillende taaluitingen, taalvariëteiten en talen verbonden. Een positief talige grondhouding ten aanzien van die verschillen is belangrijk om duurzaam en respectvol met elkaar te kunnen samenleven. Leerlingen kijken met respect naar meertaligheid en krijgen en tonen vertrouwen in de eigen taalcompetentie. Ze tonen een attitude waarbij sprake is van een blijvende verwondering voor het fascinerende van taal en van openheid en respect tegenover elke vorm van talige diversiteit in het Nederlands en tegenover elke vreemde taal.

De lessen Nederlands dragen ertoe bij dat leerlingen plezier beleven in het omgaan met taal. Dat gebeurt in zoveel mogelijk contexten, zoveel mogelijk via een geïntegreerd aanbod en in verschillende componenten van het onderwijs Nederlands.

3. Kwaliteitsvol taalonderwijs

Kris Van den Branden (2019) schrijft op zijn blog over duurzaam onderwijs:

“Het is tegenwoordig blijkbaar ‘bon ton’ geworden om algemeen en ongenueanceerd uit te roepen dat het onderwijsniveau in Vlaanderen daalt. Maar waarop is die bewering eigenlijk gebaseerd? Hoe sterk wordt ze onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek? Het aantal bronnen dat we daarvoor kunnen gebruiken, is helaas beperkt, zowel qua volume als qua scope. [...] Allerlei competenties, kennis, vaardigheden en attitudes die van groot belang zijn voor de brede persoonlijkheidsvorming van een leerling, en allerlei aspecten van onderwijskwaliteit, dreigen op die manier niet in rekening te worden gebracht”.

Als we met leerlingen toewerken naar inzicht in taal, taalgebruik en taalsysteem, en samen met hen reflecteren op taalgebruik en het taalsysteem, zullen de leerlingen die competenties in diverse contexten kunnen inzetten. De kennis over taal zal hun tekstbegrip verhogen, ze kunnen hun schrijfp opdrachten kritisch bekijken, hun sociale vaardigheden nemen toe, enz.

4. Een concrete aanpak

Hoe kunnen we leerlingen motiveren, enthousiasmeren en uitdagen om na te denken over hun taalgebruik en om inzicht te verwerven in het taalsysteem?

Enkele mogelijkheden om de leerlingen in de les echt te boeien:

- werken met beeldmateriaal;
- aansluiten bij de actualiteit;
- verbinding zoeken met hun leefwereld;
- aansluiten bij hun voorkennis;
- verderzetten van de aanpak in het basisonderwijs;
- integreren van andere aspecten van Nederlands en andere vakken;
- uitdagen om antwoorden te zoeken op (onderzoeks)vragen;
- vertrekken van rijke en boeiende teksten;
- structuur aanbieden (maar geen trucjes);
- enz.

Zo kun je lessen bijvoorbeeld op een zelfde manier opbouwen. Reflecteren, nadenken over en inzicht gebruiken betekent ‘waarnemen’, ‘begrijpen en interpreteren’ en ‘verwerken’:

1. Waarnemen	2. Begrijpen en interpreteren	3. Verwerken
• zich verwonderen • zich verbazen • stilstaan bij • verkennen • zich vragen stellen • herkennen	• verwoorden • bespreken • verklaren • vergelijken • verbanden leggen • begrippen ordenen	• redeneren • beoordelen • toepassen • besluiten • verbeteren • aanpassen • systematisch onderzoeken • creatief denken

Tabel 1 – Voorstel lesopbouw.

Verschillende voorbeelden komen tijdens de sessie aan bod.

5. Besluit

Bij onderwijs Nederlands ontwikkelen de leerlingen hun expressieve en communicatieve vaardigheden doelgericht verder, ook in functie van informatieverwerking. Om de communicatieve leerplandoelen te bereiken, zijn inzicht in taalgebruik, taalsysteem en strategieën nodig. Kennis van en inzicht in het taalsysteem en in strategieën ondersteunen het taalgebruik. Die doelen staan in nauwe relatie met de andere leerplandoelen.

Referenties

- Branden, K. Van den (2019). “Hoe sterk daalt het Vlaams onderwijsniveau echt?”. In: *Duurzaamonderwijs.com*. Online raadpleegbaar op: <https://duurzaam-onderwijs.com/2019/01/03/hoe-sterk-daalt-het-vlaams-onderwijsniveau-echt/>.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2019). ‘Leerplan Nederlands eerste graad A-stroom’. Online raadpleegbaar op: <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20190320-44>.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 3

Baukje Toren (a) & Anneke Wurth (b)

(a) Het Stedelijk Lyceum Enschede

(b) ICLON Universiteit Leiden

Contact: *btoren@hetstedelijklyceum.nl*

j.g.r.wurth@iclon.leidenuniv.nl

‘Bouwen aan spreken’. Ontwerp, uitvoering en evaluatie van een lessenserie spreekvaardigheid voor de bovenbouw

1. Inleiding

“Voor spreekvaardigheidslessen heb ik eigenlijk nauwelijks de tijd. Het is echt een sluitstuk en ik moet eerlijk bekennen dat ik de leerlingen niet bewust train om een goede spreker te worden. Zonde, want ik vind het wél een belangrijke vaardigheid” (een docent Nederlands).

In het schooljaar 2018-2019 werkte DOT2, als vervolg op het werk van DOT1 (het eerste ICLON-docentenontwikkelteam Nederlands), aan een lessenserie ‘Spreekvaardigheid en feedback’. Dit tweede team ontwikkelde spreekvaardigheidslessen die als doel hebben om havo- of vwo-bovenbouwleerlingen te leren hoe zij een goede betogende of beschouwende presentatie kunnen geven. Bijvoorbeeld in het kader van een speech, een profielwerkstukpresentatie of een debat. De DOT2-serie heet ‘Bouwen aan spreken’ en bouwt verder op de verworven inzichten en de ontwikkelde lessen en materialen van DOT1 (schooljaar 2017-2018).

2. Insteek van DOT2

Het DOT2-team bestond uit vijf ervaren docenten Nederlands en een vakdidacticus-onderzoeker van het schoolvak Nederlands. Het team nam zich voor te werken aan mogelijke oplossingen voor veelvoorkomende problemen in spreekvaardigheidsonderwijs, zoals beschreven in verschillende publicaties (zie o.a. Bonset & Braaksma 2008; Gelinck 2000; Meindersma & Zaalberg 1989; van der Leeuw e.a. 2011): hoe kun je spreekvaardigheid stimuleren in de doorgaans beperkt beschikbare onderwijstijd, hoe krijg je meer zicht op de spreekontwikkeling van leerlingen en hoe kun je vervolgens het spreken op goede wijze toetsen? DOT2 wenste bovendien te werken aan een uitbreiding van de beperkt beschikbare onderwijsmaterialen en spreekoefeningen, en wilde werken aan het vergroten van het zelfvertrouwen van de leerlingen die spreken voor de klas.

Door een praktische vertaalslag te maken van actuele wetenschappelijke en vakdidactische inzichten werkte DOT2 aan activerende lessen ‘spreekvaardigheid’. Deze geven onzes inziens zowel docenten als leerlingen meer zicht op het (eigen) spreekleerniveau en op belangrijke aandachtspunten. Daarnaast stellen de lessen de leerlingen in staat om zich daadwerkelijk en gericht verder te ontwikkelen. De opbrengsten van DOT1 nodigden ons team uit om nog beter te kijken naar de inhoudelijke aspecten van de spreekvaardigheidslessen en naar de mogelijkheden om spreekontwikkeling via (*peer*)feedback te ondersteunen.

3. Onze bronnen

Er is weinig bekend over de manieren waarop spreekvaardigheid in het voortgezet onderwijs het beste kan worden onderwezen. Een literatuurstudie uit het nu lopende PhD-onderzoek van Anneke Wurth naar spreekvaardigheid in het voortgezet onderwijs voedde daarom allereerst onze gesprekken over de te ontwikkelen lessenserie ‘spreekvaardigheid’. We bespraken daarnaast onderwijskundige studies over feedback in het onderwijs en raadpleegden wetenschappelijke experts over ‘spreekspanning en spreekangst’, ‘klassieke retorica’ en ‘argumentatieleer’. Uiteraard hielden we tijdens het ontwerpproces rekening met de eisen voor spreken en gespreksvoering (o.a. Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen 2008; Meestringa e.a. 2012). Naast dit soort bronnen, maakten we ook gebruik van de inbreng van onze leerlingen. We vroegen ze tijdens het ontwerpproces hoe zij tegenover het onderdeel ‘spreekvaardigheid’ stonden, wat ze al beheersten en wat ze graag zouden willen leren.

4. Uitgangspunten van de ontwikkelde lessenserie en inzichten voor de praktijk

In de onderstaande tabel staan de door ons gekozen, veelal wetenschappelijk onderbouwde, uitgangspunten voor de ontworpen lessenserie ‘spreekvaardigheid’. Ze zijn gebaseerd op het werk van DOT1, maar er zijn enkele belangrijke inzichten aan toegevoegd.

Keuzes vanuit de inhoud van de bijeenkomsten en onderzoek naar de praktijk	
1	Klein beginnen, stapsgewijs en met regelmaat oefenen [verhoging van zelfvertrouwen en zichtbare groei]
2	Iedereen doet mee / spreekt [iedereen ervaart succes]
3	Directe, concrete en begrijpelijke feedback [m.b.v. begrijpelijke criteria en eigen aandachtspunten van leerlingen]
4	Leren van voorbeelden [van sprekers op televisie, docent, medeleerlingen én jezelf]
5	Inhoud van de spreekvaardigheidslessen: structuur, argumentatie, spreekgedrag, stijl middelen [3F-4F]
6	Feedbacktraining: feedback geven, ontvangen en gebruiken

Tabel 1 – Uitgangspunten voor de ontworpen lessenserie ‘spreekvaardigheid’.

Vanuit de kennisbijeenkomsten formuleerden we, naast deze uitgangspunten, belangrijke inzichten die van belang zijn voor de lessen ‘spreekvaardigheid’. Hier volgen enkele van die inzichten:

Veel leerlingen voelen zich bij het onderdeel ‘spreekvaardigheid’, meer dan bij andere onderdelen van ons vak, zichtbaar en ook kwetsbaar. Leren spreken voor publiek kan voor leerlingen daarom voelen als een hachelijke onderneming die ze het liefst ontwijken. Voor het onderwijzen van spreekvaardigheid is het daarom extra van belang dat leerlingen regelmatig de mogelijkheid krijgen om te oefenen in een (relatief) veilige omgeving, waarin vallen en opstaan, samenwerken en leren van en met elkaar bij het leerproces horen.

Samen met leerlingen nadenken en overleggen over de belangrijkste spreekcriteria helpt om helder te krijgen wat die criteria precies inhouden en welk niveau uiteindelijk beoogd wordt per criterium. Dit gezamenlijke en tevens inductieve proces werkt niet alleen inzichtverhogend, maar werkt naar ons idee ook motiverend, omdat leerlingen meer grip krijgen op wat van hen verwacht wordt en hoe ze daar naartoe kunnen werken. Voor inspiratie voor dit inductieve proces gebruikten wij een feedback- en beoordelingslijst die in de DOT-bijeenkomsten en het PhD-onderzoek werd samengesteld.

Een leerling die zijn spreekvaardigheid ontwikkelt, verdient maatwerk. Daag de leerling daarom uit op zijn mogelijke probleemgebieden. Wij gebruikten oefeningen waarbij leerlingen zichzelf op hun mobiele telefoon moesten opnemen, terugzien en analyseren. Enkele teamleden hebben het digitale feedbackprogramma *Pitch2Peer* uitgeprobeerd om de opgenomen spreekoefeningen (ook) te laten voorzien van *peer*feedback.

Feedback kan in hoge mate bijdragen aan de ontwikkeling van vaardigheden en aan inzicht in het eigen kunnen. Onze leerlingen verschilden in bekendheid met het formuleren en ontvangen van feedback. Om te zorgen voor de juiste randvoorwaarden – ‘een veilig leerklimaat’, ‘zichtbaar kunnen ontwikkelen door constructieve en directe (*peer*)feedback’, enz. – vonden wij het van belang om gedurende de serie steeds weer terug te komen op feedback geven, ontvangen en gebruiken voor het eigen spreekleerproces. In onze lessen wordt daarom rekening gehouden met wetenschappelijke inzichten rond feedback en *formative assessment* van onderwijsonderzoekers als Sadler (1989), Hattie & Timperly (2007), Voerman (2012; 2016) en William & Leahy (2015).

5. Een lesvoorbeeld: klassieke retorica en het oefenen van de inleiding van een speech

Ter illustratie geven we hier een beknopt lesvoorbeeld ‘Retorica’, waarin rekening is gehouden met de door ons beschreven uitgangspunten voor spreekvaardigheidsonder-

wijs. Afhankelijk van hoe je het organiseert, heb je voor dit lesvoorbeeld twee tot drie lessen nodig.

- *Onderwerp*: de inleiding van een speech
- *Doelgroep*: havo-4/vwo-5
- *Lesdoelen*: de leerlingen leren hoe en waarom zij in de inleiding van hun speech rekening moeten houden met de retorische begrippen ‘aandacht’, ‘begrip’ en ‘aanvaarding’. De leerlingen werken bovendien gericht aan door henzelf geformuleerde spreekdoelen.
Volgens de klassieke retorici dienden in de gewone, directe inleiding (het principium) drie functies vervuld te worden: het publiek moest ‘aandachtig’, ‘welwillend’ en ‘begrijpend’ (*iudicem attentum, benevolum, docilem parare*) gemaakt worden, zodat de gehele toespraak een zo gunstig mogelijke ontvangst zou krijgen (de Jong & Andeweg 2004). Met ‘aandacht’ wordt bedoeld dat je in je inleiding de aandacht van de toehoorders moet zien te krijgen. ‘Begrip’ houdt in dat het voor de toehoorders duidelijk is waar je speech over zal gaan en wat ze kunnen verwachten. ‘Aanvaarding’ betekent dat je de toehoorders voor je wint, dat je hun vertrouwen in jou als spreker krijgt. Als je hiermee rekening houdt, verhoog je dus jouw effectiviteit als spreker.
- *Beginsituatie*: we gaan ervan uit dat leerlingen al met de docent een lijst met spreekcriteria hebben ontwikkeld aan de hand van besprekingen van voorbeelden en enkele oefeningen in de klas (zie docentmaterialen DOT1 en DOT2 voor lessuggesties). Ze hebben daardoor zicht op wat van hen verwacht wordt en welke aandachtspunten er zijn.
- *Lesopzet*: eerst laat de docent een spreekvoorbeeld zien om met de leerlingen te bespreken hoe deze spreker in de eerste paar minuten op hen overkomt. Wat doet hij of zij nu precies om de leerlingen te boeien? Aan de hand van deze bespreking legt de docent uit hoe de begrippen ‘aandacht’, ‘begrip’ en ‘aanvaarding’ kunnen helpen om het publiek te laten luisteren naar wat de spreker wil overbrengen. Na de uitleg krijgen de leerlingen de opdracht om een inleiding van een speech te schrijven. Ze moeten hierbij rekening houden met de besproken retorische begrippen. In de klas worden vier schrijfonderwerpen gekozen en groepen van vier gemaakt waarin ieder lid een ander onderwerp voor zijn of haar rekening neemt. Na de eerste schrijfronde volgt een *peerfeedbackronde* in de groepen van vier. Deze ronde is gericht op hoe goed en duidelijk de drie retorische begrippen in de inleidingen zijn verwerkt. Binnen elke groep leest iedereen elkaars teksten en de leerlingen geven elkaar feedback. Elke leerling ontvangt dus van drie medeleerlingen een reactie.

De leerlingen verbeteren hun eigen teksten met behulp van de ontvangen feedback. Vervolgens spreken ze hun verbeterde inleiding enkele keren hardop uit voor zichzelf als oefening. Daarna filmen de leerlingen zichzelf tijdens het spreken (dat kan eventueel in een tweetal worden uitgevoerd). Ze formuleren enkele feedbackvragen bij hun opgenomen inleiding met behulp van de spreekcriterialijst.

In de groep bekijken de leerlingen elkaars filmpjes en krijgen en geven ze elkaar feedback op het spreken. Elke leerling scherpt na de groepsopdracht de inleiding van de speech weer aan en filmt een opnieuw uitgesproken versie.

Als dat klaar is, worden de leerlingen gekoppeld aan een leerling die hetzelfde onderwerp heeft. Die leerling komt dus uit een ander groepje. In tweetallen bekijken ze elkaars filmpje en geven ze elkaar feedback op basis van de geformuleerde feedbackvragen. Daarbij komen ze ook terug op de vraag of de begrippen ‘aandacht’, ‘begrip’ en ‘aanvaarding’ duidelijk naar voren komen in hun inleiding.

6. Opbrengsten

Na het uitproberen en evalueren van de DOT2-lessenserie in de praktijk, hebben we de lessenserie aangescherpt. We zijn samen met veel van onze leerlingen gunstig gestemd over wat de ontwikkelde lessenserie betekent voor ons spreekvaardigheidsonderwijs. De leerlingen gaven aan dat ze het prettig en leerzaam vinden om in kleine groepjes korte spreekoefeningen te doen en feedback aan elkaar te geven en van elkaar te ontvangen. Ook vonden leerlingen het zinnig om een eigen lijst met spreekcriteria te ontwikkelen en spreekvoorbeelden te zien en te bespreken in de klas. Wij waren als docenten regelmatig aangenaam verrast over de inzet en de groei die onze leerlingen tijdens de lessen ‘spreekvaardigheid’ lieten zien. Na DOT2 zijn wij nog niet klaar met het ontwikkelen van ons spreekvaardigheidsonderwijs. We proberen de aangescherpte serie komend schooljaar weer uit in onze klassen en hopen met andere docenten in contact te komen om hierover van gedachten te wisselen. Dit alles met als doel de leerlingen bewust te trainen in hun spreekvaardigheid.

Referenties

- Andeweg, B., & J. de Jong (2004). *De eerste minuten. Attentum, benevolum en docilem parare in de inleiding van toespraken*. Den Haag: Sdu.
- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

- Gelinck, C. (2000). "Discussie gesloten? Het debat op school – een betoog". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 1 (1), p. 21-26.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Leeuw, B. van der, T. Meestringa & C. Ravesloot (2011). 'Concretisering referentieniveaus gesprekken en spreken in het vo'. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., C. Ravesloot & H. Bonset (2012). 'Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo, Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal'. Enschede: SLO.
- Meindersma, Y. & A. Zaalberg (1989). "Mondeling monddood? Problemen en perspectieven naar aanleiding van interviews met bovenbouwdocenten havo-vwo". In: *Moer*, 3, p. 98-106.
- Sadler, D. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". In: *Instructional Science*, 18 (2), p. 119-144.
- Voerman, L. (2016). 'De niet te onderschatten waarde van feedback'. In: L. Bronkhorst & J. van Tartwijk. *Feedback ontketend/t. Drie jaar onderzoek op zes middelbare scholen in de regio Utrecht*. Utrecht: Universiteit Utrecht, p. 117-128.
- 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.
- William, D. & S. Leahy (2015). *Embedding formative Assessment, Practical Techniques for K-12 Classrooms. Learning Sciences International*. Worthington: Learning Sciences International.

Ronde 4

Astrid Wijnands (a) & Karin Echten (b)

(a) Radboud Docenten Academie, Nijmegen / Hogeschool Utrecht

(b) St. Bonifatius College, Utrecht

Contact: A.Wijnands@docentenacademie.ru.nl

k.echten@sbcu.nl

Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5

1. Inleiding

De laatste jaren is er een toename van scholen die in het curriculum een of meerdere taalbeschouwelijke onderdelen opnemen. Vaak wordt er aandacht besteed aan ‘dialecten’, ‘taalverwerving’, ‘oudere taalstadia’, ‘leenwoorden’ en/of ‘*framing*’. Allemaal interessante onderwerpen om met leerlingen te onderzoeken om zo hun metalinguïstisch bewustzijn over taal te vergroten en een brug te slaan met het hoger onderwijs (Dietz & Van Koppen 2017; Kruizinga 2018; Mos 2015; Van Daele, Van Keymeulen & Rijckaert 2016). Waar echter veel minder aandacht voor is in de klas, is de bestudering van rommelige taalkwesties. Taal is immers niet zo keurig gestructureerd als we leerlingen op school voorhouden (Coppen 2010). Een voorbeeld van zo’n taalkwestie is congruentie tussen persoonsvorm en onderwerp als het onderwerp uit twee nevenschikkende naamwoordgroepen bestaat, zoals *de kat van de burens en de hond van de overburen, kaas uit Edam en kaas uit Frankrijk, Hans en Grietje*, enz. Moet de persoonsvorm die volgt op zo’n onderwerp, in het meervoud of in het enkelvoud? Maakt het nog uit hoe het onderwerp is opgebouwd? Hoe kun je redeneren welk getal de persoonsvorm krijgt in welke context? Met andere woorden: hoe kun je zo’n taalkwestie onderzoeken?

Elke taalkwestie kan bestudeerd worden vanuit de perspectieven ‘taalnorm’, ‘taalwerkelijkheid’ en ‘taalgevoel’ (Coppen 2012; van Rijt & Wijnands 2017). Bij de taalnorm gaat het om de regels die ooit bedacht zijn om het Nederlands te standaardiseren. De centrale vraag is wat correct Nederlands is en wat niet. Afwijkingen van de taalnorm worden op school fout gerekend en in de maatschappij worden zij sociaal afgekeurd. Echter, de taal die de taalgemeenschap gebruikt – de taalwerkelijkheid – komt niet altijd overeen met de regels die de leerlingen op school leren. Zie bijvoorbeeld het gebruik van *hun* als onderwerp of *me* als bezittelijk voornaamwoord. Bij het perspectief van het taalgevoel vraag je je af wat je zelf vindt van een bepaalde taalkwestie: ‘voelt die grammaticaal?’; ‘kun je dit zelf zeggen of schrijven?’.

In het onderwijs dienen leerlingen de taalnorm te volgen, ongeacht wat hun eigen taalgevoel daarvan ‘vindt’ en ongeacht wat de taalgebruikers om hen heen ‘doen’. Maar wat nu als er spanningen zijn tussen de taalnorm, de taalwerkelijkheid en het taalgevoel van de leerling (de drie T’s)? Hoe kunnen we leerlingen leren daarmee om te gaan?

2. Rommelige taalkwesties in de klas

Bij het behandelen van rommelige taalkwesties in de klas loop je tegen twee problemen aan. Het eerste probleem is dat leerlingen bij grammaticalessen gefocust zijn op ‘goed’ en ‘fout’. Leerlingen hebben niet geleerd hoe om te gaan met de spanningen tussen de drie T’s. Daardoor kunnen zij bij taalkwesties ook moeilijk voor- en nadelen van oplossingen afwegen. In navolging van King & Kitchener (1994) worden leerlingen bij wie dit denkvermogen over taal nog niet ontwikkeld is, ‘prereflectieve denkers’ genoemd. Prereflectieve denkers zoeken bij taalkwesties altijd naar een eenduidige regel. Leerlingen die al iets meer reflectief kunnen denken, zgn. ‘quasi-reflectieve denkers’, zien in dat een probleem verschillende oplossingen kan hebben en kiezen vervolgens voor de beste oplossing die in alle contexten werkt. Reflectieve denkers zijn zich ervan bewust dat er sprake is van een echt probleem en dat er verschillende oplossingen bestaan voor verschillende contexten. Door leerlingen te stimuleren om verder te denken dan één mogelijke oplossing, kan het reflectieve denkvermogen aangewakkerd worden. Dit stimuleren kan door leerlingen meer voorbeelden aan te bieden van het rommelige probleem, maar ook door de leerlingen het probleem vanuit de drie T’s te laten onderzoeken.

Het tweede probleem is dat leerlingen bij grammaticalessen direct gefocust zijn op de oplossing van een probleem. Zij hebben niet geleerd hoe ze een taalkwestie kunnen onderzoeken. Bij rommelige taalproblemen staan de leerlingen dus met hun handen in het haar. In navolging van Coppen (2011) kunnen leerlingen gefaciliteerd worden in het onderzoeken van taalproblemen door de stappen van ‘voelen’ (wat weet ik al over het probleem?), ‘vatten’ (hoe kan ik het taalprobleem manipuleren zodat ik grip krijg op het probleem?) en ‘verwerken’ (hoe kan ik dit probleem beschouwen?). Ook bij deze stappen spelen de drie T’s weer een belangrijke rol. Bij het voelen van een probleem staat voornamelijk het taalgevoel centraal. Bij het vatten en verwerken zullen ook de taalwerkelijkheid en de taalnorm onderzocht worden.

3. De praktijk: het materiaal

Het afgelopen jaar hebben we in een docentenontwikkelteam in Nederland materiaal ontwikkeld voor twee lessen, waarbij we hebben voortgebouwd op de ervaringen van een ander docentenontwikkelteam in Vlaanderen (zie: Verhelst e.a. 2018). We hebben

twee rommelige taalkwesties geselecteerd. Voorwaarden voor de taalkwesties waren dat leerlingen de taalkwesties als ‘lastig’ ervaren, de kwesties geen eenduidige oplossing kenden en dat dit ook in de taaladviesdiensten en in de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* als dusdanig beschreven werd. De gekozen taalkwesties gaan over het wel of niet aan elkaar schrijven van partikelwerkwoorden zoals ‘fijnhakken’ en ‘grof hakken’ en over de beknopte bijzin.

We hebben voor elke taalkwestie negen opdrachten uitgewerkt die opklimmen in moeilijkheidsgraad. Na elke opdracht krijgen de leerlingen de keuze uit een ‘ja, dus-vraag’ en een ‘ja, maar-vraag’. Kiezen de leerlingen voor de ‘ja, dus-vraag’, dan gaan zij het probleem verder onderzoeken om tot een oplossing te komen. Bij de keuze voor de ‘ja, maar-vraag’ gaan zij een stapje verder in het leren reflectief denken over het probleem en onderzoeken ze het probleem vanuit verschillende perspectieven.

De opdrachten zijn zo ontworpen dat de leerlingen er in groepjes van drie aan kunnen werken. Leerlingen kunnen gebruikmaken van hulpkaarten met tips over hoe ze aan de opdrachten kunnen werken. Na afloop zijn er geen uitgewerkte antwoordmodellen.

Voor het aanwakkeren van het taalgevoel hebben we sorteertaken ontwikkeld of taken waarin leerlingen de grammaticaliteit van een zin moeten scoren. Voor het raadplegen van de taalnorm verwijzen we leerlingen naar de taaladviesites van Onze Taal en van de Nederlandse Taalunie. Voor het onderzoeken van de taalwerkelijkheid doen leerlingen een onderzoekje in *Delpher* (www.delpher.nl) en bestuderen zij fragmenten uit de *Algemene Nederlandse Spraakkunst*.

4. De praktijk: de uitvoering

Het materiaal is getest in drie vwo-5-klassen volgens de methode van *Lesson Study* (de Vries, Verhoef & Goei 2016). Voor beide taalkwesties hebben we de volgende procedure doorlopen. Bij de lessen waren alle docenten aanwezig. Drie leerlingen zijn geobserveerd en geïnterviewd en de les is geëvalueerd. Op basis hiervan is de les aangepast, zodat de volgende docent de herziene les in haar klas kon geven. Elke klas heeft aan beide taalkwesties gewerkt.

Alle leerlingen zijn gestart met dezelfde opdracht. Na de eerste opdracht is de helft van de leerlingen doorgegaan met een opdracht om tot een oplossing te komen. De andere helft wilde graag het probleem uitgebreider onderzoeken. Tijdens één lesuur van 50 minuten hebben de leerlingen aan drie opdrachten over één taalkwestie kunnen werken. De leerlingen werkten in een *chatroom* m.b.v. de *tool* backchannelchat.com. Het merendeel van de leerlingen gaf aan dat zij het chatten lastig vonden, voornamelijk vanwege het vertragende effect in de discussie.

Na afloop waren de leerlingen verdeeld over de les. Sommigen vonden het een verrassende manier om met taal bezig te zijn. Anderen waren minder positief. Voor alle leerlingen was deze manier van taal bestuderen nieuw. Vooral de prereflectieve leerlingen misten de juiste antwoorden na afloop, terwijl de meer reflectieve leerlingen het interessant vonden om zo uitgebreid, zonder goed of fout, over taal te mogen denken.

In onze presentatie zullen we meer inzage geven in het materiaal dat we ontworpen hebben. Ook zullen we laten zien hoe we het materiaal hebben ingezet in de klas en hoe de leerlingen aan de opdrachten hebben gewerkt.

Referenties

- 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.
- Daele, P. Van, J. Van Keymeulen & H. Rijckaert (2016). "Taalwetenschap in de klas; taalkundig onderzoek voor en door leerlingen". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 320-323.
- Dietz, F. & M. van Koppen (2017). "Rappers van de Gouden Eeuw: integratie van taalkunde en historische letterkunde in het onderzoek en op school". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 309-313.
- King, P. & K. Kitchener (1994). *Developing Reflective Judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers.
- Kruizinga, S. (2018). "Taalkunde in de klas". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweëndertigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 314-317.
- Mos, M. (2015). "Taalwetenschap in de klas: metalinguïstisch bewustzijn en onderzoeksvaardigheden bevorderen". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 324-327.

- Rijt, J. van & A. Wijnands (2017). “Taalnorm, taalwerkelijkheid en taalgevoel: de casus ‘hun hebben’”. In: *Levende Talen Magazine*, 104 (7), p. 4-8.
- Verhelst, K., A. van Laere & A. Wijnands (2018). “Gedifferentieerd denken over taal-kwesties in de vooreindexamenklassen”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent/Dronen: Skribis, p. 228-232.
- Vries, S. de, N. Verhoef & S. Goei (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Ronde 5

Gert Rijlaarsdam (a), Liselore van Ockenburg (b) & Anouk ten Peze (c)

(a) Universiteit van Amsterdam

(b) Stedelijk Gymnasium Den Bosch

(c) Het Schoter Haarlem

Contact: g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl

L.vanockenburg@uva.nl

A.A.tenpeze@uva.nl

Onderwijs in schrijfprocessen: bewustwording van je aanpak in het woud van opties

1. Inleiding

Er bestaat het beeld dat er twee typen schrijfaanpakken zijn. Er is ‘de planner’, die eerst schematiseert, een lijstje of een bouwplan maakt, en dan begint met het schrijven (het uitwerken van die plannen). En er is ‘de revisor’, die het schrijven zelf nodig heeft om de gedachtestroom op gang te brengen en er al schrijvend achter komt wat hij te zeggen heeft over een bepaald onderwerp. De werkelijkheid van schrijfaanpakken is echter wat ingewikkelder.

Leerlingen die schrijven, hebben er baat bij als zij weten wat hun schrijfvoorkeuren zijn. In het voorjaar van 2019 gaf de eerste auteur, Gert Rijlaarsdam, in Nederland en België gastlessen aan leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde jaar in het voortgezet onderwijs. Voorafgaand aan de les vulden de leerlingen een vragenlijst in over hun schrijfaanpak. Tijdens de conferentie wil ik (Gert Rijlaarsdam) verslag doen van deze gastlessen. Hoe kan de uitkomst van de vragenlijsten leerlingen helpen bij het schrij-

ven? Ook bied ik u de mogelijkheid om de vragenlijst door uw eigen leerlingen in te laten vullen. Ik stuur u de uitkomsten, zodat u met uw leerlingen de schrijfaanpakken kunt bespreken. In het tweede deel van de presentatie tonen Liselore van Ockenburg en Anouk ten Peze hoe zij kennis over schrijfprocessen toepasten in hun lessenseries 'synthese schrijven' en 'creatief schrijven'.

2. De vragenlijst

De vragenlijst die we gebruiken om schrijfproces van leerlingen vast te leggen, is gebaseerd op het schrijfprocesmodel van Hayes & Flower (1980; 1981). Het model is in de loop van de tijd aangepast door Hayes, maar de kern is nog steeds dezelfde. Naast (a) het geheugen waarin kennis opgeslagen ligt ('kennis van de wereld', 'kennis van het onderwerp/de ervaring', maar ook 'kennis over communicatie', 'kennis over genres', 'kennis over communicatieve ervaringen') en (b) de opgave/de taak zoals de leerling die kreeg of zichzelf oplegde, toont het model (c) de componenten van het schrijfproces zoals zich dat in het hoofd van de leerling af kan spelen: een plannings-, een formuleer-, een teruglees- en een revisiecomponent. Er moet inhoud gegenereerd en georganiseerd worden (in de planningscomponent), die inhoud moet in taal gegoten worden (formuleercomponent) en de taaluitingen moeten worden gecontroleerd op allerlei relevante kenmerken, afhankelijk van de taak (bijvoorbeeld: 'correctheid', 'coherentie' en 'passendheid in de situatie'). De manier waarop schrijvers/leerlingen die componenten combineren tijdens het schrijven, kan sterk verschillen. Een belangrijk kenmerk van het schrijfproces is dat het bedenken van de inhoud of het doel van de tekst op elk moment tijdens het schrijfproces weer kan opduiken. Het hoeft niet, maar het kan.

Een tweede proces dat andere processen kan onderbreken, is het evalueren: het herlezen van de tekst, het herlezen en veranderen van het bouwplan of het lijstje met punten. Dat betekent dat schrijvers steeds – al dan niet bewust – een keuze hebben: doorgaan met waarmee ik bezig ben, eerst maar nieuwe ideeën bedenken of stukken tekst schrappen.

Daarom hebben we, op basis van het model van Hayes & Flower, vier dimensies geconstrueerd:

- *Dimensie 1: de mate waarin de schrijver tijd en aandacht besteedt aan het bedenken van inhoud voor het eigenlijke schrijven: 'preplanning'.* Die voorbereiding kan bestaan uit het maken van een lijstje met punten tot een uitgewerkt schema, nadat bijvoorbeeld de bronnen zijn gelezen.
- *Dimensie 2: de omvang van de formuleercyclus.* Een schrijver kan na elke zin stoppen en de zin nakijken, weer een zin toevoegen, enz. Dat is wat we 'een korte cyclus van formuleren' noemen. Vaak wordt de productie van tekst onderbroken door

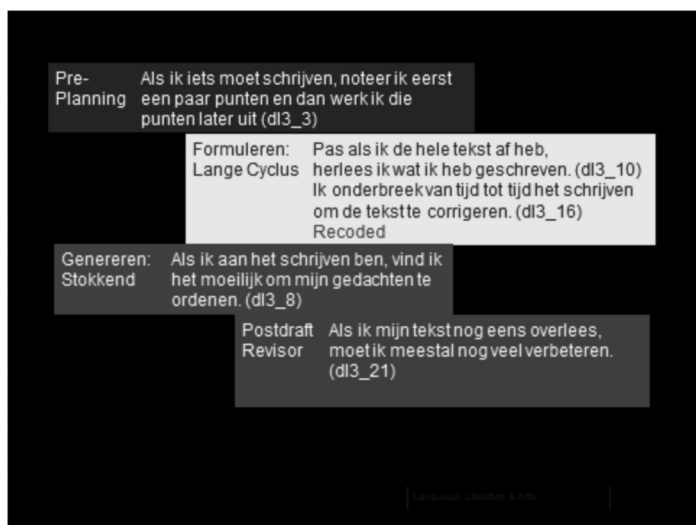
evalueren. Die eenheden kunnen ook groter zijn (alineas bijvoorbeeld) of schrijvers kunnen het evalueren zo lang mogelijk uitstellen. In dat laatste geval gaat het om schrijvers die het liefst zo snel mogelijk flink veel tekst willen produceren en daarna, eventueel, de tekst redigeren.

- *Dimensie 3: de mate waarin genereerprocessen vloeiend zijn.* Veelal wordt de tekst niet volledig uitgedacht en moet er tijdens het schrijfsproces nog van alles worden bedacht aan inhoud. Die nieuwe gedachten kunnen opgeroepen worden door de tekst – het schrijven helpt de leerlingen om op gedachten te komen – of leerlingen kunnen erachter komen dat zij inhoudelijk vastlopen: ze weten dat de tekst niet af is, maar hebben geen idee wat er nog geschreven zou moeten worden. Een hulpstrategie kan dan zijn: nog maar eens in de bronnen kijken die de leerling kon raadplegen. Veelal is dat een noodscenario dat niet echt helpt om een betere test te schrijven.
- *Dimensie 4: de mate van revisie na voltooiing van de eerste versie van de tekst.* Sommige leerlingen die het liefst zo veel mogelijk opschrijven (en ook zo snel mogelijk) om in de flow te blijven, zullen aan het eind erg veel moeten veranderen. Hun tekst is nog geen communicatieve tekst, maar een exploratieve tekst. Sommige leerlingen zullen alles herlezen en een ietsepietsie veranderen, andere verplaatsen en schrappen alinea's.

De genoemde vragenlijst bevat 31 vragen, verdeeld over deze vier dimensies.

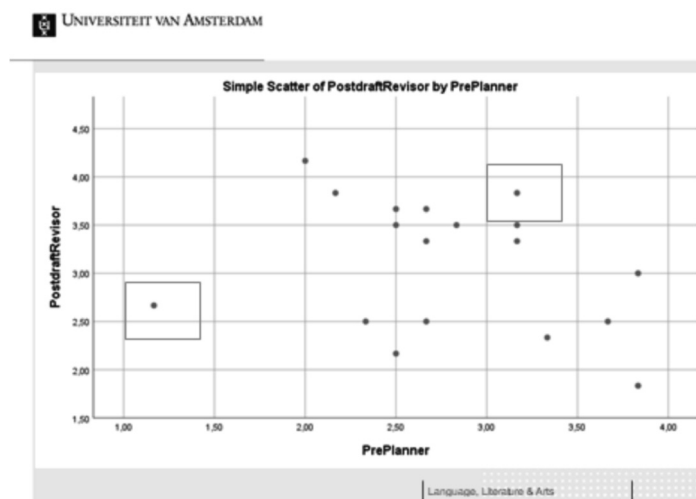
3. De les

De les die ik in het voorjaar van 2019 voor *Levende Talen Nederlands* verzorgde op een achttal scholen was gebaseerd op de gegevens van de leerlingen uit die klas. We exploreerden eerst wat er allemaal toe kan doen, via een schemaatje dat we in ons onderzoek gebruiken (en dat ik projecteerde): welke kenmerken van taken zorgen voor een ander schrijfsproces (“genre, meneer”), of je in het Engels mag schrijven’ (een tweetalige leerling) en welke eigenschappen van leerlingen een rol spelen (‘woordenschat’, ‘zinnen maken’, enz.). Daarna liet ik wat onderzoeksgegevens zien over de instabiliteit van schrijfvaardigheid (de ene keer lukt het beter dan de andere keer). Dan volgde het moment van bespreking van de data van de klas aan de hand van zogenaamde *scatterplots*. Eerst kregen leerling een strookje met vier scores, variërend tussen 1 en 5. “Wat betekent dat, meneer?” Vervolgens liet ik een dia zien met de dimensies en kenmerkende vragen (zie: Figuur 1). Van tevoren heb ik een paar punten uit de puntenwolk van een hokje voorzien. Daarop vestigen we in eerste instantie de aandacht: de leerling vertelt of zij zich in de score herkent en beschrijft hoe zij meestal te werk gaat. Verbluffend vaak komen de scores inderdaad overeen met de ervaringen van die leerling. Dat komt waarschijnlijk ook omdat we de aandacht vestigen op de opvallende uitbijters in het patroon.



Figuur 1 – Vier dimensies van schrijfprocessen en kenmerken. Vragen uit de vragenlijst.

Leerlingen schreven dan achter elk van hun scores welke zij opvallend hoog of laag vonden. Dan kwam de *scatterplots*. Daarop zijn steeds twee eigenschappen van de data afgebeeld: op de X-as bijvoorbeeld 'mate van preplanning'; op de Y-as 'mate van revisie'. Elke punt in de plot is een leerling (zie: Figuur 2).



Figuur 2 – *Scatterplot* van leerlingen uit een klas.

Zo bespreken we vier figuren met elkaar, naast Figuur 2 ook 'plannen vs. formuleer-cyclus', 'plannen vs. genereren', 'formuleercyclus vs. revisie'. Bij elke figuur vraag ik de leerling of hij tevreden is met zijn aanpak. Ten slotte krijgt iedereen de gelegenheid om

vragen te stellen over het eigen schrijfproces en noteert iedereen op het strookje van het begin van de les wat hij zou willen veranderen in het schrijfproces.

We hebben het daarna nog over de resultaten van een andere vragenlijst, die gaat over de kwaliteit van de schrijfvaardigheden die gemoeid zijn met het schrijven op basis van bronnen. Ik laat dan een plaatje zien van mijn studenten in een premaster programma ‘Professionele Communicatie’ in Antwerpen, dat de relatie afbeeldt tussen de eigen inschatting en de score voor de teksten die zij schreven. Bij mijn studenten levert een dergelijk overzicht altijd twee reacties op. Er zijn studenten die merken dat zij eigenlijk veel beter presteren dan zij zelf dachten. Dat inzicht kan helpen om met meer zekerheid schrijftaken aan te pakken. Andere studenten merken dat zij zichzelf overschatten. Ook dat inzicht kan motiverend werken: er is meer werk aan de winkel dan zij dachten.

4. Toepassingen

De vragenlijst is gebruikt in onderzoek van Marleen Kieft (2003; 2005; 2008). Uit haar onderzoek bleek dat het nuttig was om leerlingen van het planningstype en het revisiotype te onderscheiden en de lessen ‘recensies leren schrijven’ aan te passen aan het schrijverstype. Opvallend in dat onderzoek was dat als je recensies schrijven gebruikte om leerlingen meer inzicht te geven in literaire teksten (dus: schrijven in dienst van literatuuronderwijs) je leerlingen het best kon laten schrijven via hun voorkeursaanpak. In dat geval deden ze de meeste literaire inzichten op. Als je leerlingen vooral wilde leren om kwalitatief goede teksten te schrijven, dan was het patroon anders: leerlingen met niet-uitgesproken aanpakken leerden het beste betere teksten schrijven als ze eerst vrij mochten schrijven, om daarna de ideeën in de tekst te selecteren voor een communicatief betere versie. Leerlingen die wel een uitgesproken aanpak hadden (om het even welke) gingen het meest vooruit als zij via een planningsaanpak schreven in de korte cursus: eerst een schema maken, dan schrijven.

In de vwo-3-klassen van Liselore van Ockenburg leren we leerlingen syntheseseteksten schrijven. We hebben in die klassen de procesvragenlijst afgenomen en toen resulteerden er vier ‘profielen’.

	Profielen			
	1	2	3	4
Pre-Planner	L	H	H	M
Formuleer Lange Cyclus	H	H	L	M
Genereerproblemen	L	L	M	H
Revisie aan het eind	L	H	M	M

Tabel 1 – Vier profielen in vwo-3.

[L = lage score voor de dimensie van het schrijfproces, M = medium score, H = hoge score].

Profiel 1 kenmerkt de leerling die weinig investeert in de voorbereiding, snel een fors stuk tekst schrijft, geen problemen tegenkomt tijdens het schrijven qua inhoud en aan het eind nauwelijks naar de tekst omkijkt. Profiel 2 kenmerkt de schrijver die relatief veel investeert in de voorbereiding, snel en moeiteloos grote stukken tekst schrijft en aan het eind stevig reviseert. Profiel 3 lijkt daarop, maar heeft wat meer problemen tijdens het schrijven met de inhoud, en produceert kortere stukken tekst achtereen. Profiel 4 scoort opvallend hoog op genereerproblemen: dit kenmerkt de leerling die nog drie kwartier heeft om de taak af te ronden, maar niet weet wat nog te schrijven.

Uit eerder onderzoek (van Ockenburg, van Weijen & Rijlaarsdam 2018) bleek dat leerlingen verschillende voorkeuren hebben voor leeractiviteiten als zij een bepaald soort teksten leren schrijven (syntheseteksten). De voorkeur voor bepaalde leeractiviteiten lijkt samen te hangen met de voorkeur voor schrijfaanpak. Om aan deze verschillen tussen leerlingen tegemoet te komen, hebben we in een lessenreeks 'syntheseteksten schrijven' steeds twee verschillende leeractiviteiten aangeboden bij dezelfde opdracht: één activiteit die aansluit bij het planningstype en één activiteit die aansluit bij het revisietype. We zagen dat leerlingen de keuzevrijheid op prijs stelden en de verschillende aanpakken uitprobeerden om te ontdekken welke bij hen past.

In havo- en vwo-4 geeft Anouk ten Peze les in creatief schrijven. Om die lessen goed te onderbouwen, keken we eerst naar (a) de creatieve schrijfprocessen van leerlingen, (b) in hoeverre die nu verschillen van 'gewone' schrijfprocessen en (c) of schrijfprocesvoorkeuren van leerlingen ertoe deden. We zagen in dat onderzoek onder andere dat leerlingen die relatief hoger scoorden op 'preplanning' een sterker onderscheid maakten in het schrijfproces van creatieve teksten vergeleken met gewone teksten, en wel zodanig dat dat betere teksten opleverde. Naast naar schrijfprocesvoorkeuren, hebben we ook gekeken naar hoe leerlingen dachten over schrijven. Zij vulden een creativiteitsvragenlijst in. Hieruit bleek dat leerlingen betere creatieve teksten schreven wanneer ze hoger scoorden op de creativiteitsvragenlijst en/of op het geloof dat schrijven persoonlijke betrokkenheid van de schrijver vergt. Deze drie karakteristieken ('plannen', 'creativiteit' en 'emotionele betrokkenheid') duiden allemaal op een persoonlijke betrokkenheid van de schrijver bij de tekst: wanneer leerlingen persoonlijk betrokken zijn en geloven dat je moeite moet doen om een goede creatieve tekst te schrijven, schrijven zij betere creatieve teksten.

Om deze persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen te vergroten, besteden we in de lessenserie 'creatief schrijven' een hele les aan wat creativiteit is en aan het belang van creatief denken. Leerlingen leren bijvoorbeeld over het verschil tussen divergent en convergent denken en ervaren door middel van een groepso opdracht wat divergent denken is. Bovendien is er door de hele lessenserie heen in alle lessen steeds sprake van een divergente denkfase, waarbij leerlingen worden gestimuleerd om divergent te denken en verder weg te denken dan het eerste idee dat bij hen opkomt. Dat divergente

denken zou je voor creatieve schrijftaken kunnen zien als ‘plannen’: je brainstormt zo breed en diep mogelijk voordat je begint met schrijven en je bedenkt eerst veel verschillende ideeën waaruit je vervolgens het beste idee kiest en uitwerkt. Leerlingen worden in de lessen dus gestimuleerd om te ‘plannen’. Uit het procesonderzoek wisten we immers dat dergelijk gedrag leidt tot andere schrijfprocessen en daardoor tot betere teksten¹.

5. Tot slot

Wie wil weten hoe leerlingen er voor staan qua schrijfprocessen en -attituden kan contact opnemen met Gert Rijlaarsdam. Het invullen van vragenlijsten gaat digitaal (10 minuten per vragenlijst maximaal) en moet tijdens de les gebeuren (via telefoon, ipad, laptop, computer).

Referenties

- Flower, L. & J. Hayes (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing”. In: *College composition and communication*, 32 (4), p. 365-387.
- Hayes, J. & L. Flower (1980). ‘Identifying the Organization of Writing Processes’. In: L. Gregg & E. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2003). “Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur”. In: *Vonk*, 32 (4), p. 3-18.
- Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2005). “Schrijftaken en schrijfstypen”. In: *Levende Talen Magazine*, 90 (2), p. 9-12.
- Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2008). “Effecten van het aanpassen van instructie aan de schrijfstrategieën op literaire interpretatievaardigheid en op schrijfvaardigheid. Een empirische studie”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 30 (1), p. 29-43.
- Ockenburg, L. van., D. van Weijen & G. Rijlaarsdam (2018). “Syntheseteksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs. Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (2), p. 3-14.
- Ockenburg, L. van, D. van Weijen & G. Rijlaarsdam (2019). “Learning to Write Synthesis Texts: A review of intervention studies”. In: *Journal of Writing Research*, 10 (3), p. 402-428.
- Peze, A. ten, T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2018). “Het schrijfclub – Een lessenserie creatief schrijven voor leerlingen in de bovenbouw havo/vwo”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 277-280.

Peze, A. ten (2019). “Het Schrijflab: creatief schrijven in havo en vwo 4”. In: *Levende Talen Magazine*, 104 (4), p. 4-9.

Noot

- ¹ Het onderzoek van Liselore van Ockenburg en van Anouk ten Peze wordt uitgevoerd met een Promotiebeurs voor Leraren van NWO. Bij het onderzoek zijn naast de eerste auteur van dit artikel Daphne van Weijen (bij van Van Ockenburg) en Tanja Janssen (bij Ten Peze) betrokken.

Ronde 6

Suzanne de Kleyn (a) & Judit Steenge (b)

(a) Montessori College Arnhem

(b) Hogeschool Arnhem Nijmegen

Contact: s.dekleyn@montessoriarnhem.nl

judit.steenge@han.nl

Taalkunde in de klas

1. Inleiding

‘Het meisje die daar loopt, wil ik even spreken’. Een simpel voorbeeld van een zin met een verwijswoord. Een zin die je zomaar zou kunnen horen op straat, maar die je ook zou kunnen lezen in verschillende typen teksten. De docent Nederlands zal waarschijnlijk meteen denken dat deze zin niet correct is, maar de gemiddelde leerling heeft steeds minder in de gaten dat hier sprake is van ongrammaticaliteit. Als je je verdiept in het gebruik van verwijswwoorden, zowel kijkend naar literatuur als naar lesmethodes, kom je erachter dat verwijzen niet (meer) zo eenduidig blijkt te zijn als het ooit is geweest. Ons systeem van verwijzen is aan het verschuiven van een grammaticaal systeem, gebaseerd op het grammaticale geslacht van zelfstandige naamwoorden, naar een (deels) semantisch systeem, waarbij het semantische geslacht van zelfstandige naamwoorden uitgangspunt is (Audring 2006). Deze verschuiving vindt nu plaats, met als resultaat dat je in de taalwerkelijkheid uitingen tegenkomt die zijn gebaseerd op het taalgevoel (‘Het meisje die daar loopt, [...]’) en niet overeenkomen met de nu nog geldende taalnorm (‘Het meisje dat daar loopt [...]’). Een leerling gaat zich afvragen waarom ‘het meisje die [...]’ fout is, terwijl je het overal hoort en ziet. De leraar kan enkel verwijzen naar de regels. Over deze spagaat van de leraar Nederlands heeft

Stroop in 2016 op de HSN-conferentie gesproken (een verslag van deze ‘spreekbeurt’ is verschenen op *Neerlandistiek.nl* (2016).

Hoe mooi zou het zijn als je als leraar kunt voorkomen in een spagaat terecht te komen? Hoe mooi zou het zijn als je leerlingen mee kunt geven dat er naast de taalnorm, de taalwerkelijk en het taalgevoel perspectieven zijn van waaruit taal bekeken kan worden (Coppen 2011)? Hoe mooi zou het zijn als we leerlingen op een andere manier leren kijken naar taal?

2. Waarom taalkunde in de les?

Taalkunde is een onderwerp dat in de lessen Nederlands helaas niet veel aan bod komt. In de afgelopen decennia lijkt het schoolvak Nederlands vooral bedoeld om de leerlingen (taal)vaardigheden aan te leren. De examenprogramma's waren ook zo ingericht dat alleen de onderdelen ‘taalvaardigheid’ en ‘literatuur’ beschreven stonden. Van verschillende kanten werd gepleit voor de invoering van taalkunde als onderdeel van het schoolvak Nederlands. Dat leidde ertoe dat in de vernieuwde exameneisen voor havo en vwo in 2007 beschreven staat dat het schoolexamen ook betrekking kan hebben op andere vakonderdelen dan ‘taalvaardigheid’ en ‘literatuur’ (SLO 2012: 43).

Aansluitend op deze aanvulling op de exameneisen kwam het Meesterschapsteam Nederlands met een visie op een andere benadering van het schoolvak Nederlands (Meesterschap Nederlands 2018). Ook hierin wordt duidelijk dat het schoolvak meer moet zijn dan het aanleren van (losse) vaardigheden. Het Meesterschapsteam schrijft dat het doel van het vak Nederlands leerlingen bewust taalvaardig maken zou moeten zijn.

Binnen Curriculum.nu zijn voorstellen voor verandering in dezelfde richting zichtbaar. Er is aandacht voor bewuste taalvaardigheid door te reflecteren op taal. “Van eenvoudig naar complex: leerlingen ontwikkelen hun (taal)leervaardigheden, taalgevoel en taalbewustzijn, waarbij ze van ervaren naar begrijpen naar steeds nauwkeuriger analyseren van eigen en andermans taal en taalgebruik gaan.” (Curriculum.nu 2019: 26).

3. Ontwerpeisen didactisch materiaal

Wat is nodig om een andere kijk op taal bij leerlingen ontwikkeld te krijgen? Of met andere woorden: welke eisen hebben wij gesteld aan het didactische materiaal dat we ontworpen hebben om leerlingen te laten nadenken over en te laten reflecteren op taal?

Een belangrijke eis bij het stimuleren van reflectief denken, is dat je werkt met taalkwesties die niet eenduidig zijn (King & Kitchener 2004). Het verwijzen naar zelfstan-

dige naamwoorden is daar een voorbeeld van. We zitten, wat dat betreft, in een verschuiving van het systeem, waarbij de taalnorm nog gebaseerd is op het ‘oude’ systeem van verwijzen (waarbij het grammaticale geslacht van een zelfstandig naamwoord – ‘mannelijk’, ‘vrouwelijk’ en ‘onzijdig’ – leidend is), terwijl in de taalwerkelijkheid en volgens het taalgevoel van taalgebruikers het verwijzen naar zelfstandige naamwoorden ook gebeurt op basis van semantisch geslacht. Een meisje is dan een vrouwelijk persoon; daar past *die* bij in plaats van *dat*. Dat resulteert dan in een taaluiting als ‘Het meisje die daar loopt, [...]’.

Zoals hiervoor geschreven kan het zo zijn dat de taalnorm niet overeenkomt met de taalwerkelijkheid en met het taalgevoel van taalgebruikers. Het belichten van deze drie perspectieven was daarom ook een eis aan ons materiaal. We laten leerlingen ervaren hoe zij verwijswwoorden zelf gebruiken om duidelijk te maken wat hun taalgevoel over de kwestie zegt. Om ze daarna een beeld te geven van de taalwerkelijkheid, worden individuele ervaringen vergeleken met de rest van de klas en eventueel met andere groepen taalgebruikers (ouders, grootouders, geschreven teksten in kranten en tijdschriften, enz.). Daarna komt de taalnorm aan bod om de drie perspectieven naast elkaar te kunnen zetten. Tot slot wordt de leerling uitgedaagd om een standpunt in te nemen ten aanzien van het verwijzen naar zelfstandige naamwoorden.

In de uitwerking hierboven, is ook de laatste ontwerpeis zichtbaar: het stimuleren van de drie fasen binnen het denkproces, te weten ‘voelen’, ‘vatten’ en ‘verwerken’, zoals beschreven door Moseley e.a. (2005). Door leerlingen deze drie fasen te laten doorlopen, willen we het reflectief denken over taaluitingen stimuleren, om zo uiteindelijk tot bewuste taalvaardigheid te komen.

4. Hoe ziet het materiaal eruit?

In een docentenontwikkelteam (DOT) ontwikkelden we materiaal voor leerlingen in de bovenbouw havo/vwo. Hierbij hebben we geprobeerd om de opdrachten zo te schrijven dat de docent keuzes kan maken in het aanbieden van opdrachten. In de meest beknopte versie kunnen leerlingen binnen een lesuur de verschillende stappen doorlopen. In een uitgebreidere versie kan een leerling met meerdere lessen aan de slag, waarbij er ook meer tijd is voor het voelen en vatten van de materie.

5. Verantwoording

De auteurs hebben deelgenomen aan een DOT taalkunde aan de Radbouduniversiteit Nijmegen van september 2017 tot en met juli 2018. Binnen dat DOT is het materiaal ontwikkeld. Medeauteurs van het didactisch materiaal zijn Heleen van Oort en Astrid Wijnands.

Referenties

- Audring, J. (2006). 'Genusverlies en de betekenis van voornaamwoorden'. In: M. Hüning e.a. (red.). *Nederlands tussen Duits en Engels. Handelingen van de workshop op 30 september en 1 oktober 2005 aan de Freie Universität Berlin*. Berlijn: Freie Universität Berlin, p. 71-86.
- 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.
- Curriculum.nu/SLO (2019). 'Conceptvoorstellen leergebied Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/05/Conceptvoorstellen-Nederlands.pdf>.
- King, P. & K. Kitchener (2004), "Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood". In: *Educational Psychologist*, 39 (1), p. 5-18.
- 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>.
- Moseley, D., V. Baumfield, J. Elliot, M. Gregson, S. Higgins, J. Miller & D. Newton (2005). *Frameworks for thinking. A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stroop, J. (2016). "De leraar Nederlands en z'n spagaat". In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://www.neerlandistiek.nl/2016/11/de-leraar-nederlands-en-zn-spagaat/>.
- SLO (2012). 'Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo'. Online raadpleegbaar op: <https://slo.nl/handreiking-schoolexamen-nederlands-havo-vwo.pdf>.

Henk Wolf

NHL Stenden Hogeschool

Contact: henkwolf-info@yahoo.com

Leren ontleden: het moet en het kan anders

1. Inleiding

Wie nu ontleedlessen in het voortgezet onderwijs of in de lerarenopleidingen bijwoont, ziet vaak wat hij honderd jaar geleden ook al had kunnen zien. Het grootste verschil is dat er nu kleurige plaatjes in de boeken staan. Het leerdoel is hetzelfde: leerlingen moeten een serie vaktermen kunnen koppelen aan woorden en zinsdelen. De didactiek is ook hetzelfde: die hangt grotendeels aan trucjes en ezelsbruggetjes.

Dat de taalkunde zich als wetenschap heeft ontwikkeld, is niet terug te zien in het onderwijs. Dat de didactiek zich heeft ontwikkeld ook niet. Jaar in jaar uit komen er studenten op de lerarenopleidingen die nauwelijks zinnen kunnen ontleden. Ze maken geen gebruik van intuïties en voor zover ze zich die nog herinneren, leunen ze op de aangeleerde trucjes. Er zijn veel eerstejaarsstudenten Nederlands die met trucjes het lijdend voorwerp of het meewerkend voorwerp in een zin kunnen aanwijzen, maar die de grammaticale term ‘voorwerp’ niet kunnen omschrijven.

2. Doel van grammaticaonderwijs

Zinvol grammaticaonderwijs heeft als doel om mensen inzicht te geven in de manier waarop zijzelf en anderen zinnen vormen. Zo ontwikkelen zij de vaardigheid tot werkelijke taalbeschouwing. Daarbij zijn vaktermen een handig middel om over zinsbouw te spreken, maar het aanleren ervan is niet het voornaamste doel van het onderwijs. Dat is het kunnen nadenken over de manier waarop zinnen tot stand komen.

De schrijvers van het nieuwe doorlopende curriculum voor het vak Nederlands denken er ook zo over. Een van de bouwstenen voor Nederlands in het basisonderwijs is bij Curriculum.nu:

“Leerlingen ervaren en verwerven inzicht in hoe taal in elkaar zit en werkt (taalbewustzijn), ontwikkelen hun (taal)leervaardigheden en een metataal om over taalgebruik en -leren te communiceren”.

Voor het voortgezet onderwijs staat in Curriculum.nu de volgende bouwsteen:

“Leerlingen ontwikkelen hun (taal)leervaardigheden en taalbewustzijn verder. Daarbij breiden ze hun metataal uit om steeds passender over taalgebruik en taalleren te communiceren”.

De wetenschappelijke grammatica's zijn te abstract en te complex voor leerlingen en beginnende studenten, maar ze kunnen wel worden vertaald naar toegankelijke, aantrekkelijke modellen, die gericht zijn op begrip. Daar zijn verschillende methoden voor. Van Rijt (2013) beschrijft een succesvolle aanpak voor het voortgezet onderwijs, waarin thematische rollen en andere semantisch eigenschappen gebruikt worden voor het versterken van begrip.

Inzicht kweken hoeft niet noodzakelijk via de semantiek te gebeuren. Het is ook mogelijk om vereenvoudigde versies van wetenschappelijke structurele modellen via krachtige narratieven toegankelijk te maken. Een voorbeeld van zo'n narratief: onderwerp en persoonsvorm zijn een middelbaar ANWB-echtpaar¹ met dezelfde jassen aan. Verandert de een van jas, dan doet de ander dat ook. Daardoor kun je zien dat ze bij elkaar horen. Een ander voorbeeld is het voorstellen van het werkwoordelijk gezegde als een bus, waarin een vast aantal stoelen – dat overeenkomt met de valentie van het hoofdwerkwoord – bezet moet worden.

3. Didactiek

Narratieven werken het beste als ze aan krachtig beeld worden gekoppeld. Daarom is visualisering een belangrijk didactisch middel. Wie bijvoorbeeld de busmetafoor uit de vorige paragraaf gebruikt, kan die bus ook op verschillende manieren laten zien: als fysiek voorwerp of als afbeelding. In hun fysieke vorm kunnen dergelijke visualiseringen ook goed worden gebruikt voor een andere vorm van leren, namelijk de motorische. Leerlingen en studenten kunnen fysieke voorwerpen manipuleren, zoals bijvoorbeeld zinsdelen samenstellen uit kaartjes en deze als geheel verplaatsen of ze in de vorm van een mensfiguur in een fysieke bus plaatsen.

De didactiek is bij voorkeur gericht op experimenteren en op het ontdekken van samenhang tussen woorden en zinsdelen. Termen kunnen daarbij behulpzaam zijn, maar het aanleren van een terminologisch apparaat is niet de hoofdzaak van het leren. Ook is de didactiek bij voorkeur niet aan een specifieke taal gebonden, maar maakt ze gebruik van het volledige talig kapitaal in een groep.

De grammaticadidactiek in Nederland ontwikkelt zich de afgelopen jaren voorzichtig in de bovenstaande richting. Opvallende bijdragen zijn Coppen e.a. (2016) en

Coppen e.a. (2018). Een voorzichtige informele evaluatie van hun didactiek laat bij de leerlingen niet alleen toenemend inzicht, maar ook plezier in het grammaticaonderwijs zien (zie o.a. de Bruin e.a. 2016).

4. Toepassing in het hoger onderwijs

In mijn praatje op de HSN-conferentie gebruik ik mijn eigen ervaringen in de colleges Algemene Basisgrammatica en Syntaxis aan NHL Stenden Hogeschool als praktijkvoorbeeld. Om de bovengenoemde problemen te ondervangen, heb ik daar, in overleg met collega's, een ontleeddidactiek ontwikkeld, op basis van de bovenstaande overwegingen. Deze is deels neergelegd in het in 2018 verschenen *Basisboek syntaxis* (Wolf 2018). Daarnaast bestaat ze uit op nadenken gerichte opdrachten, uit het manipuleren van een fysiek 'zinsbouwpakket' en uit op het laten uitleggen en didactiseren van delen van de stof door studenten. Ik laat zien hoe de methode tot stand is gekomen, hoe ze eruitziet en waar de sterke en zwakke plekken zitten.

5. Toepassing in de lerarenopleiding

De ervaring leert dat studenten snel terugvallen op de geleerde trucs en ezelsbruggetjes als ze zelf les gaan geven in het voortgezet onderwijs. Dat heeft voor de hand liggende oorzaken, zoals 'schooltraditie' en 'keuze voor een methode'. Om studenten een breder keuzepalet te geven, is het herdidactiseren van het hierboven beschreven onderwijs voor een nog jongere doelgroep ook deel van het onderwijs aan onze studenten. Daarbij is niet alleen het narratieve denken voor de student zelf belangrijk, maar ook de vaardigheid om een narratief te hertvertellen en nog meer afstand te nemen van verwarrende terminologie en omzeilende ezelsbruggetjes.

Referenties

- Bruin, T. de e.a. (2016). "Grammatica 2.0. Waarom heeft niemand ons dat eerder op deze manier verteld?". In: *Levende Talen Magazine*, 103 (7), p. 45-47.
- Coppen, P.A. e.a. (2016). 'Activerende didactiek grammatica'. Online raadpleegbaar op: https://www.ru.nl/publish/pages/833848/nederlands_activerende_didactiek_grammatica.pdf.
- Coppen, P.A. e.a. (2018). 'Grammaticadidactiek'. Online raadpleegbaar op: <http://grammaticadidactiek.ruhosting.nl/DOT2018.html>.
- Rijt, J. van (2013). "Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), p. 28-36.

Wolf, H. (2018). *Basisboek syntaxis*. Groningen: Kleine Uil.

Noot

- ¹ ANWB (Algemene Nederlandsche WielrijdersBond) is een Nederlandse organisatie voor toerisme en verkeer.

Ronde 8

Auke Abma (a), Hans Bisschop (b), Ton van Haaften (c), Riek Hazenbosch (d) & Carly van Tilborg (e)

(a) Maris College, Den Haag

(b) ROC Kop van Noord-Holland, Den Helder

(c) Universiteit Leiden

(d) Revis Lyceum, Doorn

(e) Pieter Nieuwland College, Amsterdam

Contact: a.abma@mariscollege.nl

HBisschop@rockopnh.nl

t.van.haaften@hum.leidenuniv.nl

R.Hazenbosch@revisdoorn.nl

c.van.tilborg@pieternieuwland.nl

Een scanner die overtuigt

1. Inleiding

‘Van welk argumentatieschema is hier sprake? Kies uit: A. autoriteit, B. voorbeelden, C. kenmerk of eigenschap of D. voor- en nadelen’. Of: ‘Welke drogreden zou je hierin kunnen herkennen? A. overhaaste generalisatie, B. onjuist beroep op autoriteit, C. vals dilemma of D. persoonlijke aanval’. Deze vragen komen u vast bekend voor. Dit is de manier waarop er vandaag veelal getoetst wordt of een leerling de argumentatie (en de eventuele foutieve argumentatie) die gebruikt is in een tekst kan doorzien. Deze manier van het bevragen van de argumentatie is echter weinig realistisch. Leerlingen komen dergelijke argumentatieve situaties zelden tegen in de krant of in een tijdschrift. Vaak is de argumentatie niet netjes geordend en zijn de drogreden niet altijd gemakkelijk herkenbaar. Hoe moeten leerlingen die argumenten dan goed herkennen en beoordelen?

Vanwege onze interesse in de rol van argumentatie in de samenleving ontwikkelden we, binnen het docentontwikkelteam (DOT) aan de Universiteit Leiden, een manier om argumentatie in allerlei soorten teksten te kunnen herkennen en beoordelen. Het gaat dan niet alleen om teksten uit kranten, maar ook over teksten uit andere genres. Bovendien is deze manier van analyseren niet alleen toe te passen in de lessen 'tekstbegrip', maar past het ook bij lessen 'schrijven' en 'literatuur'. Wij hopen met deze nieuwe methode ons steentje bij te kunnen dragen aan de bewuste geletterdheid van leerlingen, zodat ze beter voorbereid worden op het examen, maar ook beter worden voorbereid op hun rol in de samenleving.

2. Methode

Wat hebben we precies ontwikkeld? We hebben een argumentatiescanner gemaakt. Het houdt in dat de leerlingen een soort gereedschap krijgen dat ze altijd kunnen gebruiken in situaties waarbij geargumenteerd wordt (en dat zijn dus niet alleen debatten, maar het komt bijvoorbeeld ook voor in literatuur). De scanner is steeds weer toepasbaar op nieuwe teksten en gaat uit van de zeven stappen van argumentatie (van Eemeren & Snoeck Henkemans 2016). We bespreken in deze tekst twee stappen, als voorbeeld. Met de andere stappen kunt u kennismaken tijdens de workshop of u kunt ze vinden op de site van de Meesterschapsteams (<https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/>). Op deze website vindt u ook de uitleg bij de scanner.

De eerste stap van de scanner is het onderzoeken van de context van de argumentatie. Wie is bij de discussie betrokken? Zijn er meerdere discussies tegelijk te herkennen in deze argumentatieve situatie? Waarom nemen de partijen deel aan de situatie? Op die manier zijn leerlingen zich bewuster van het verschil van mening en snappen ze beter waar de discussie om gaat. Stap vijf van de scanner is het uitzoeken hoe de argumentatie gepresenteerd wordt. In feitelijk in de praktijk gebruikte teksten staat het standpunt niet altijd in de inleiding, vind je de hoofdargumenten niet altijd netjes in het middenstuk en worden de argumenten niet altijd netjes herhaald in het slot. Deze stap maakt de leerlingen bewuster van de keuzes die discussiepartijen maken in het presenteren van de argumentatie. Waarom staat het standpunt daar? En waarom komt de schrijver eerst met dit argument?

Binnen de DOT hebben we een viertal lessen ontworpen. Voor deze lessen hebben we gebruikgemaakt van teksten uit verschillende genres. Zo is er een reclametekst, een column, een literaire tekst en een juridische tekst gebruikt. Met behulp van de argumentatiescanner onderzoekt de leerling van welke strategieën de schrijver of spreker gebruikmaakt en of die strategieën effectief zijn. De lessen zijn los te gebruiken, maar kunnen ook na elkaar gebruikt worden. Hetzelfde geldt voor de argumentatiescanner. Als u een les geeft over de presentatie van argumenten, dan kunt u stap 5 ('Hoe is de overtuigingspoging gepresenteerd?') en stap 6 ('Is de presentatie sterk of zwak?') gebrui-

ken. De bedoeling is dat leerlingen argumentatie beter gaan doorzien en zich afvragen of de informatie die ze krijgen wel voldoende is voor het standpunt dat ingenomen wordt.

3. Onze ervaringen

We hebben de lessen uitgeprobeerd in de klas, voornamelijk in de bovenbouw van het vwo. In een 6-vwo-klas gaven de leerlingen aan dat ze gedwongen werden door de scanner om dicht bij de tekst te blijven. Je moet niet zelf invullen of nadenken wat iemand in een discussie zou bedoelen en wat ze van die bedoeling vinden, maar ze leerden juist om de tekst zelf te analyseren en de gebruikte argumentatie te beoordelen.

Elke stap uit de scanner levert mooie resultaten op. Stap 1 maakt de leerlingen alert dat teksten met een bepaald doel geschreven worden. Dat wordt helaas vaak overgeslagen bij de lessen ‘tekstverklaring’. Stap 2 veroorzaakt vaak discussie in de klas en laat direct zien dat een tekst toch niet zo ‘keurig’ stap voor stap is opgebouwd als het examen ons soms wil doen geloven. Stap 3 is vaak erg moeilijk voor leerlingen. Met voorgemaakte modellen krijg je het door jouw gewenste antwoord. Als je dat loslaat, zie je dat ook de argumentatie niet zo ‘keurig’ stap voor stap is opgebouwd als de schoolboeken ons doen geloven. Stap 4 is met name interessant als je met debat bezig bent. De leerlingen leren hierdoor kritisch denken. Stap 5 is vaak een *eyeopener*: taal manipuleert en stuurt. Stap 6 geeft vaak ook fijne discussies, net als stap 7. Leerlingen zijn na een ronde ‘argumentatiescannen’ vaak verbaasd over wat een tekst met hen, maar ook met de ander doet. Het was voor leerlingen een nieuw inzicht hoe taal gebruikt wordt in de argumentatiepoging. Zo gaven leerlingen uit 5-vwo aan dat ze nu veel meer letten op het gebruik van gekleurde bijvoeglijk naamwoorden in de argumentatie. Taal is dus echt een middel om de argumentatiepoging te versterken of te verzwakken, volgens de leerlingen.

Een klas gaf aan dat de argumentatiescanner bestaat uit korte en overzichtelijke opdrachten. Daardoor konden ze het goed volgen en was het een gestructureerde les. Daarnaast vonden de leerlingen het prettig dat er gebruik werd gemaakt van actuele teksten in de les.

4. Slot

We hopen dat de argumentatiescanner bijdraagt aan het maken van eigen actuele lessen. De lessen die wij hebben ontwikkeld, kunt u gebruiken als *formats* voor deze actuele lessen. Dat hoeven niet alleen argumentatielessen te zijn. Het kunnen bijvoorbeeld ook literaire lessen zijn.

Referenties

- Eemeren, F.H. van & A.F. Snoeck Henkemans (2016) *Argumentatie: Inleiding in het analyseren en beoordelen van betogen*. Groningen: Noordhoff.
- Holst, D. van. (2015). *Argumentatieonderwijs in Nederland anno 2015: Een onderzoek naar het aanbod en de toetsing van argumentatieve vaardigheden als onderdeel van het schoolvak Nederlands in de zesde klas vwo van het voortgezet onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden. [Masterscriptie].

10. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Gerdineke van Silfhout (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

Gino Bombeke (Katholiek Onderwijs Vlaanderen/KU Leuven)

Saartje Gobyn

Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven

Contact: saartje.gobyn@kuleuven.be

De nieuwe Vlaamse eindtermen doorbreken de vakken: tips en tricks voor in de klas

1. Inleiding

In juni 2018 keurde de Vlaamse regering de nieuwe eindtermen goed, die op 1 september 2019 in voege zijn getreden in de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen. De nieuwe eindtermen zijn eigentijds en ambitieus, en sluiten aan bij hedendaagse trends van digitalisering en globalisering. Met een reeks transversale eindtermen – die zich op de snijlijn van verschillende vakken bevinden – rond o.a. ‘burgerschap’, ‘informatieverwerking’, ‘duurzaamheid’ en ‘diversiteit’ wil de regering de huidige verkokering van het onderwijs tegengaan en pleit ze voor onderwijs dat zich ten dele op die snijlijn afspeelt. Als de eindtermen in de praktijk gerealiseerd kunnen worden zoals ze bedoeld zijn, dan kunnen ze ons onderwijs een niveau hoger tillen. Kort voor de start van het schooljaar 2019-2020 bleek echter dat veel leerkrachten en scholen door de bomen het bos niet meer zagen: leerplannen lieten op zich wachten, handboeken moesten besteld worden zonder dat duidelijk was welke inhoudelijke richting scholen wilden volgen, de ambitieuze transversale eindtermen worden al te vaak toegekend aan één welbepaald vak, waardoor ze hun doel voorbijschieten, enz. De ambities die de nieuwe eindtermen met zich meebrengen, leken niet gerealiseerd te kunnen worden.

In deze bijdrage schets ik eerst de opbouw en achtergrond van de nieuwe eindtermen. Daarbij ga ik vooral in op de transversale eindtermen. Daarna geef ik een aantal concrete voorbeelden van hoe op klas- en schoolniveau op een ambitieuze manier met de transversale eindtermen aan de slag kan worden gegaan en hoe in de geest van die eindtermen gehandeld kan worden. Ik leg daarbij vooral de nadruk op ‘taal’ en op het onderdeel ‘informatieverwerking’ uit sleutelcompetentie 13 (‘Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken’).

2. Opbouw en achtergrond

Het vernieuwde curriculum bevat 16 sleutelcompetenties. De eindtermen zijn – conform het decreet op de onderwijsdoelen – in functie van die competenties ontwikkeld. Vier van die sleutelcompetenties moeten als transversaal beschouwd worden¹. De transversale eindtermen kunnen gezien worden als een verdere uitwerking en verdieping van de vakoverschrijdende eindtermen (VOETEN). Vakoverschrijdende eindtermen waren “minimumdoelen met betrekking tot ‘kennis’, ‘inzicht’, ‘vaardigheden’ en ‘attitudes’ die niet specifiek behoorden tot een vakgebied, maar onder meer door middel van diverse vakken, onderwijsprojecten en andere activiteiten werden nagestreefd” (Vlaamse Overheid 2018a). Transversale eindtermen, zoals ze opgesteld zijn in het nieuwe curriculum, “krijgen maar hun waarde in samenhang met andere sleutelcompetenties” (Vlaamse Overheid 2018b). Bij de vertaling van de eindtermen naar de klaspraktijk is het daarom belangrijk om “eindtermen uit de inhoudelijke sleutelcompetenties te combineren met eindtermen uit de transversale sleutelcompetenties” (Vlaamse Overheid 2018b). Als leerlingen bijvoorbeeld zelf informatie over het neolithicum moeten opzoeken via een aantal aangereikte zoekstrategieën (online zoekmachines, encyclopedie, informatie opvragen bij een expert, enz.), dan wordt eindterm 8.1 uit de sleutelcompetentie met betrekking tot ‘historisch bewustzijn’² gecombineerd met de transversale eindterm 13.3 uit de sleutelcompetentie ‘Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken’³. Eindterm 13.3 wordt idealiter niet enkel gecombineerd met sleutelcompetenties rond historisch bewustzijn, maar ook met sleutelcompetenties ‘in het Nederlands’, ‘in andere talen’, ‘inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie’ en met betrekking tot ‘ruimtelijk bewustzijn’. De indeling in sleutelcompetenties zegt dus niets over welke eindtermen in samenhang gerealiseerd moeten worden. Schoolbesturen, schoolteams en leerkrachten hebben daarin alle vrijheid. Door uit te gaan van en in te zetten op een onderlinge samenhang tussen sleutelcompetenties wordt het onderwijs meer 21^{ste}-eeuws en wordt overlap vermeden, doordat onderwijsinhouden niet op verschillende plaatsen letterlijk herhaald worden.

3. De nieuwe eindtermen in de praktijk: een kwestie van krachtig samenwerken

De transversale eindtermen moedigen leerkrachten – en breder: schoolbesturen, pedagogische begeleidingsdiensten, enz. – aan om het ‘hokjesdenken’ in het onderwijs tegen te gaan. Het is namelijk de bedoeling dat de inhouden, gekoppeld aan die eindtermen, talloze keren in verschillende contexten ingeoefend worden. Cruciaal om dat idee ook in de praktijk te kunnen uitvoeren, is (a) de mogelijkheid om vakken onderling op elkaar af te stemmen en (b) tijd en ruimte te voorzien voor samenwerking bin-

nen vakken, maar ook over de verschillende vakken heen. Die samenwerking kan verschillende vormen en gradaties aannemen (zie verder). Belangrijk is echter dat – wat ‘taal’ en ‘informatieverwerking’ betreft – de mogelijkheid er is om binnen het curriculum zowel vanuit een breed perspectief als met een specifieke focus naar taal te kijken. Het onderstaande continuüm biedt een overzicht van de verschillende mogelijkheden aan samenwerking en afstemming die binnen een school kunnen ontstaan.



Figuur 1 – Mogelijke vormen van samenwerking en afstemming binnen een school.

Bij betekenisvol werken binnen één les kan het bijvoorbeeld over zinsontleding gaan die gekoppeld wordt aan het fenomeen van chattaal, waardoor een (voor de meeste leerlingen) functionele context ontstaat. Bij domeinoverschrijdend werken binnen Nederlands wordt bijvoorbeeld aan eindtermen gewerkt uit sleutelcompetentie 2 (‘Competenties in het Nederlands’) die gekoppeld worden aan transversale eindtermen uit de sociaal-relatieve sleutelcompetentie. Zo kan met een groepsgeprek naar aanleiding van een roman over vluchtelingen gewerkt worden aan eindterm 2.1⁴, in combinatie met de transversale eindterm 5.2⁵. Door taalontwikkelen les te geven (TOL) besteedt ook een vakleerkracht aandacht aan de taal die binnen zijn of haar vak gebruikt wordt. De leerkracht geschiedenis kan bijvoorbeeld expliciet aandacht schenken aan begrijpend-leesstrategieën bij een tekst over de Tweede Wereldoorlog. Zo kan hij de leerlingen wijzen op nieuwe of moeilijke terminologie, kan hij ze bepaalde paragrafen laten samenvatten en/of een aantal goede vragen bij de tekst laten formuleren. Op die manier wordt expliciet ingezet op vakinhoud én op begrijpend lezen. Thematisch werken houdt in dat in verschillende vakken een aantal lessen rond hetzelfde thema opgebouwd wordt. Zo organiseert het Sint-Norbertusinstituut in Duffel in heel 5-tso een vakoverschrijdend project rond de Eerste Wereldoorlog, waarin doelstellingen van de vakken Nederlands, geschiedenis en Engels aan bod komen. Bij projectwerk worden voor een langere tijd alle lessen rond één centraal thema vormgegeven en worden dus alle leergebieden aan elkaar gekoppeld. Zo biedt het klimaatdebat heel veel mogelijkheden om projecten uit te bouwen. Vanuit alle leergebieden kan, telkens met een andere focus, het klimaatonderwerp verkend worden. Het onderwerp biedt schoolteams de mogelijkheid om “binnen het schoolse curriculum en erbuiten, binnen de muren van de school en erbuiten, onderwijsactiviteiten op te zetten rond het klimaat: debatten over hoe er op de eigen school klimaatvriendelijker kan worden

geleefd, vakoverstijgende projecten over klimaatbeleid, begrijpend-leeslessen opgebouwd rond teksten over het klimaat, buitenschoolse klimaatvriendelijke acties in de eigen buurt en schoolomgeving, nieuwe impulsen rond een participatief schoolbeleid waarin de leerlingen volwaardig mogen participeren” (Van den Branden 2018).

Zoals het continuüm aangeeft moet het onderwijs niet (volledig) als projectwerk opgevat worden om toch aan de eis tot samenwerking te voldoen. Door een afwisseling van de organisatievormen die op het continuüm voorgesteld worden, is het mogelijk om met kleine aanpassingen aan de (transversale) eindtermen te werken. Die afwisseling biedt ook de kans om de ene keer de focus te leggen op specifiek talige aspecten, terwijl een andere werkvorm meer kans biedt om aandacht te schenken aan de context waarbinnen taal functioneel gebruikt wordt.

Referenties

- Branden, K. Van den (2018). “De nieuwe eindtermen: het pad naar de toekomst? Open brief aan leerplanontwikkelaars en uitgeverijen”. In: *Duurzaam-onderwijs.com*. Online raadpleegbaar op: <https://duurzaam-onderwijs.com/2018/08/08/de-nieuwe-eindtermen-het-pad-naar-de-toekomst-open-brief-aan-leerplanontwikkelaars-en-uitgeverijen/>.
- Vlaamse Overheid (2018a). ‘Secundair onderwijs – Vakoverschrijdende eindtermen globaal voor het secundair onderwijs. Online raadpleegbaar op: www.kwalificatiesencurriculum.be/secundair-onderwijs-vakoverschrijdende-eindtermen-globaal-voor-het-secundair-onderwijs.
- Vlaamse Overheid (2018b). ‘Uitgangspunten bij de onderwijsdoelen secundair onderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>.

Bijlage: 16 sleutelcompetenties

1. Competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid
2. Competenties in het Nederlands
3. Competenties in andere talen
4. *Digitale competentie en mediawijsheid*
5. *Sociaal-relatieve competenties*
6. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie
7. Burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven
8. Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn
9. Competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn
10. Competenties inzake duurzaamheid

11. Economische en financiële competenties
12. Juridische competenties
13. *Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeembdenken, informatieverwerking en samenwerken*
14. Zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid
15. *Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties*
16. Cultureel bewustzijn en culturele expressie

[Cursief = transversaal]

Noten

- ¹ 'Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeembdenken, informatieverwerking en samenwerken', 'Digitale competentie en mediawijsheid', 'Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties' en 'Sociaal-relatieve competenties' zijn transversaal. De eindtermen van deze sleutelcompetenties maken integraal deel uit van volgende inhoudelijke sleutelcompetenties: 'Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie', 'Competenties in het Nederlands', 'Competenties in andere talen', 'Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn', 'Competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn' en 'Economische en financiële competenties'. Een overzicht van de sleutelcompetenties werd als bijlage toegevoegd. De bijbehorende eindtermen kunnen geraadpleegd worden via <https://onderwijsdoelen.be>.
- ² eindterm 8.1.: De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode.
- ³ eindterm 13.3: De leerlingen hanteren een geschikte zoekstrategie uit een aantal aangereikte bij het selecteren van digitale en niet-digitale bronnen en informatie om een aangereikte informatievraag te beantwoorden.
- ⁴ eindterm 2.1: De leerlingen zijn gemotiveerd voor taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem.
- ⁵ eindterm 5.2: De leerlingen houden in interacties rekening met de opvattingen, fysieke en mentale grenzen en emoties van anderen.

Ronde 2

Hiske Schipper
Emelwerda College, Emmeloord
Contact: info@hiskeschipper.nl

Cabaret bij Nederlands – humor in de klas

1. Inleiding

Het leven is niet altijd leuk, maar leerlingen leren meer van leuke lessen. Humor is een prachtig middel om te gebruiken in de klas, maar je leert niet op de lerarenopleiding hoe je grappig kunt zijn. Gelukkig is dat wel te leren en bovendien kun je ook goed de grappen van een ander gebruiken tijdens de lessen Nederlands. Cabaretfragmenten zijn een prachtige aanvulling op ons vak. Op www.cabaretbijnederlands.com zijn veel van deze fragmenten te vinden met daarbij suggesties voor toepassing in de les.

2. Het gevoel voor humor van leerlingen

De kans is groot dat leerlingen om heel andere dingen lachen dan hun docenten. Hun gevoel voor humor is zich ook nog aan het ontwikkelen. Jongere kinderen lachen bijvoorbeeld om dommigheid, maar ook om gekke geluiden of om dingen die eigenlijk niet mogen. Wanneer een kind een jaar of dertien is, begint de ontwikkeling van meer talige vormen van humor, zoals ironie en sarcasme (Cornett 1986). Deze vormen van humor zijn uitingen die alles met taal en communicatie te maken hebben. Om die vormen van humor te begrijpen, moet je je verplaatsen in de gedachten van de andere persoon, binnen de context waarin hij zijn opmerking maakt. Je moet dus leren om situaties vanuit andere perspectieven te begrijpen (Crone 2012). Dit zijn vaardigheden die voor leerlingen in de puberteit best heel lastig zijn, maar waar wel goed bij het vak Nederlands aandacht aan besteed kan worden.

Eigenlijk bestaat elke grap uit drie elementen: een herkenbare situatie, het opbouwen van de spanning en dan de onverwachte wending (Berk 2003). Wat heel belangrijk is bij humor is dus een referentiekader. Wanneer een leerling niet genoeg voorkennis heeft over de situatie waar een grap over verteld wordt, zal deze de grap ook niet goed snappen. Dat verklaart ook waarom leerlingen om heel andere dingen lachen: ze hebben heel andere voorkennis en een ander referentiekader. Wanneer je zelf grappen maakt of grappige fragmenten laat zien, moet je daar als docent ook heel goed rekening mee houden. Je moet eerst heel duidelijk schetsen wat de situatie is waarin de grap gaat plaatsvinden. Hoe meer voorkennis een leerling heeft, hoe leuker deze de grap zal vinden.

3. Positieve aspecten van humor in de klas

Er zijn talloze redenen te noemen om meer en bewust humor te gebruiken in de klas. Zo kan humor een positief effect hebben op een aantal vormen van intelligentie. Humor kan ervoor zorgen dat een leerling meer *open-minded* wordt. Ook helpt humor om creatiever te denken, doordat verwachtingspatronen doorbroken worden. Daarnaast worden negatieve emoties geblokkeerd en een op humor gerichte *mindset* zorgt voor meer creatieve en ongebruikelijke ideeën. Hier kan een docent gebruik van maken door bijvoorbeeld een cabaretfragment te tonen als voorbereiding op een schrijfopdracht. Een andere vorm van intelligentie die kan groeien door humor is het kritisch denken. Cabaretiers kijken kritisch naar de maatschappij, naar wat mensen doen en naar bijvoorbeeld de boodschap van politici. Daardoor leer je met een andere blik naar de wereld kijken (Morreal 2009).

Naast het stimuleren van vormen van intelligentie, kan humor ook morele waarden stimuleren. Een belangrijke waarde is het kijken in het belang van anderen; het tegenovergestelde van egocentrisme. In de meeste situaties reageren mensen met emoties die op henzelf gericht zijn, maar door te reageren met humor, kun je zaken vanuit een breder perspectief bekijken. Het bewaren van geduld, de tekortkomingen van mensen, verschillen tussen mensen, het beslechten van conflicten, het zijn allemaal zaken waar je makkelijker mee om kunt gaan door te reageren met humor (Morreal 2009).

Ook voor docenten heeft het gebruik van humor veel voordelen. Zo is het een effectieve manier van emotionele communicatie en helpt het om spanning te verlichten, om de aandacht te krijgen, om een meer persoonlijke band met leerlingen te krijgen en om weerstand te verlichten (Berk 2003).

4. Waarom cabaret bij Nederlands?

Het zal vast niet altijd lukken om als docent zelf grappen te maken en humor te gebruiken, maar gelukkig staat het internet vol met cabaretfragmenten. Er zijn vier redenen om cabaret te gebruiken tijdens de lessen Nederlands.

1. *Cabaret als aanvulling op de lessen* – Het eerste doel ligt erg voor de hand. Met cabaret kun je als docent je lessen leuk aanvullen, bijvoorbeeld door de les te beginnen met een fragment als aandachtstrichter of *appetizer*. Hiermee kun je lesdoelen, maar ook de inhoud van de les zichtbaar maken en de lesstof betekenis geven. Ook kun je de cabaretfragmenten gebruiken als aanleiding voor een discussie in de klas. Door vragen te stellen naar aanleiding van het gekozen fragment kun je als docent het denken van leerlingen zichtbaar maken, aansluiten bij hun voorkennis en ervoor zorgen dat de nieuwe lesstof beter beklijft. Daarnaast kan het gebruik van grappige fragmenten motiverend werken bij leerlingen.

2. *Cabaret om de lesstof zichtbaar te maken* – Dat sluit gelijk aan bij het volgende doel: heel veel vaardigheden die bij het schoolvak Nederlands aan bod komen, worden zichtbaar gemaakt in cabaret. Cabaret leent zich voor onderwijs in poëzie, maar ook om leerlingen te laten nadenken over taal en ze te laten spelen met taal. Ook bij het onderdeel ‘formuleren’ zijn veel geschikte cabaretfragmenten te vinden. Juist wanneer je een fragment laat zien waarin taalfouten gemaakt worden, wordt het belang van dit vakonderdeel zichtbaar voor leerlingen. Ook op het gebied van ‘argumenteren’, ‘presenteren’ en ‘communiceren’ zijn veel grappige, maar ook erg leerzame fragmenten te vinden. Soms moet je wat beter zoeken, maar zelfs voor de vakonderdelen ‘historische letterkunde’ en ‘moderne letterkunde’ zijn cabaretfragmenten te vinden die de lesstof aanvullen en ondersteunen. De raakvlakken tussen het schoolvak Nederlands en cabaret zijn erg groot.
3. *Cabaret als kunstvorm* – Cabaret is meer dan alleen leuk. Cabaret is, net als literatuur, een kunstvorm. In deze kunstvorm vormt de taal heel vaak het uitgangspunt en wordt er op hoog niveau gespeeld met de taal, net als in literatuur. Een docent Nederlands heeft als taak leerlingen kennis te laten maken met taal als middel om kunst te maken. Dat kan via literatuur, via poëzie, maar ook via cabaret. De kunstvorm cabaret staat, mede door de humor, wellicht dichterbij de leerlingen dan bepaalde literaire werken, waardoor cabaret een mooie brug kan vormen voor het literatuuronderwijs.
4. *Cabaret om leerlingen te vormen* – Het schoolvak Nederlands is van oudsher niet alleen gericht op het ontwikkelen van taalvaardigheid, maar ook op de vorming en socialisatie van leerlingen. Je kunt als docent cabaretfragmenten gebruiken die zorgen voor mooie discussies over de grenzen van humor heen en daarbij bijdragen aan het nadenken over maatschappelijk relevante vraagstukken. Net als literatuur kan cabaret leerlingen leren reflecteren (Bakker & Ravesloot 2014).

5. Besluit

Gebruiken van meer humor in de lessen is niet iets wat je zomaar doet. Humor is heel persoonlijk en kan, zeker bij leerlingen, verkeerd vallen of niet goed aankomen. Door als docent veel te proberen leer je snel wat goed werkt of niet. Een goed referentiekader schetsen is heel belangrijk. Omdat oudere leerlingen meer kennis van de wereld hebben, werken cabaretfragmenten beter bij hen dan bij jongere leerlingen. Mooie suggesties voor cabaretfragmenten zijn te vinden op www.cabaretbijnederlands.com.

Referenties

- Bakker, C. & C. Ravesloot (2014). "Grenzeloze humor? Cabaret bij het schoolvak Nederlands". In: *Levende Talen Magazine*, 6, p. 10-15.
- Berk, R.A. (2003). *Professors are from Mars, students are from Snickers: how to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations*. Sterling: Stylus Publishing.
- Cornett, C.E. (1986). *Learning Through Laughter: Humor in the Classroom*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Morreal, J. (2009). *Comic Relief: A Comprehensive Philosophy of Humor*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Ronde 3

Martijn Knook & Nellianne van Schaik-Maljaars
Calvijn College Goes
Contact: knm@calvijncollege.nl
scm@calvijncollege.nl

Debatteren kun je leren: een doorlopende leerlijn

Wie boeiend vertelt, vlot presenteert en overtuigend overkomt, scoort al snel punten bij zijn publiek. Maar kan elke leerling een goede spreker worden? Voor die uitdaging staat menig docent Nederlands die zijn leerlingen de beginselen van overtuigend spreken wil bijbrengen. In het voortgezet onderwijs is spreekvaardigheid op veel scholen een ondergeschoven kindje en er is beperkt wetenschappelijk onderzoek gedaan naar hoe mondelinge taalvaardigheid in het voortgezet onderwijs het beste kan worden onderwezen (Wurth e.a. 2016). In *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* (Bonset & Braaksma 2008) komt naar voren dat we weinig weten over hoe docenten mondelinge taalvaardigheid onderwijzen en hoe leerlingen deze vaardigheid het beste leren.

De eindtermen voor havo en vwo zijn beknopt als het om mondelinge taalvaardigheid gaat. Ze bevatten drie aspecten waaraan moet worden voldaan:

1. het verwerken en verwerven van informatie;
2. het adequaat verstrekken van die informatie;
3. het geven van feedback op sprekers of gesprekspartners.

De drie aspecten zijn goed te koppelen aan andere vaardigheden. Door vaardigheden te integreren, kun je meer tijd maken voor spreekvaardigheid. Het schoolvak Nederlands moet meer gericht zijn op de integratie van kennis en vaardigheden (Bax 2018).

Hoe docenten de verschillende vaardigheden onderwijzen en in welke verhouding, is niet wettelijk voorgeschreven. Wel bestaat onder docenten onvrede over de disbalans die er is bij het schoolvak Nederlands: veel tijd en energie gaat verloren aan leesteksten oefenen en lezen bepaalt minimaal 50% van het eindcijfer (De Vries & Brackmann 2018). Heel vreemd is het niet dat spreekvaardigheid dan in de verdrukking komt.

In onze workshop op de HSN-conferentie houden we, desondanks, een pleidooi voor een doorlopende leerlijn ‘mondelinge taalvaardigheid’. Door verschillende vaardigheden te combineren, kunnen we op onze school veel aandacht geven aan mondelinge taalvaardigheid. We koppelen spreken aan lezen, schrijven en argumenteren. Leerlingen leren presenteren, discussiëren en debatteren. Daarbij leren ze betrouwbare bronnen te zoeken en te gebruiken en hun mening te onderbouwen. Aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid omvat in onze lessen veel meer dan alleen maar spreken: het is tevens werken aan academische vaardigheden en kritisch leren denken.

In een doorlopende leerlijn werken we vanaf havo-/vwo-3 tot en met havo-5 en vwo-6 toe naar de eindtermen die gesteld worden voor het domein ‘mondelinge taalvaardigheid’, waarbij we als slotopdracht kiezen voor een parlementair debat. In de leerlijn besteden we expliciet aandacht aan het overwinnen van spreekangst, het integreren van de verschillende taalvaardigheden en de rol van (*peer*)feedback.

In de derde klas ligt de focus op het goed voorbereiden, opbouwen en houden van een presentatie. De basisbeginselen van presenteren komen daarbij aan de orde. De docent reikt (eenvoudige) taalkundige onderwerpen aan waaruit gekozen kan worden en waarbij bijvoorbeeld ‘de Taalcanon’ als startpunt kan worden genomen. In de vierde klas oefenen leerlingen het presenteren op een hoger niveau. Literatuur en spreekvaardigheid worden dan gekoppeld: ze lezen een literair werk in groepjes en geven een gestructureerde presentatie. Leerlingen worden betrokken bij het geven van feedback door middel van een *rubric*. Aan het eind van het jaar volgt een Lagerhuisdebat, waarbij leerlingen elkaar becijferen en feedback geven.

In de vijfde en zesde klas maken we op het Calvijn College de overstap naar een parlementair debat: een gestructureerde vorm van debatteren, waar de inhoud van de

argumentatie meer tot zijn recht komt. Leerlingen werken stapsgewijs toe naar het houden van een volledig debat in kleine groepen van drie leerlingen. Leerlingen ontwikkelen daarbij niet alleen hun presentatietechniek, maar leren ook om inhoudelijke argumenten goed te beredeneren en met feiten te onderbouwen, die gebaseerd zijn op betrouwbare bronnen. Verder leren ze hun boodschap scherp te verwoorden, zowel mondeling (debat) als schriftelijk (betoog). Immers, niet alleen wat je zegt, is van belang, maar ook het *framen* van je boodschap draagt bij aan overtuigingskracht. Geofende sprekers worden steeds meer uitgedaagd om hun boodschap te versterken met stijlfiguren en beeldspraak.

Ten eerste is het van belang dat leerlingen zelfvertrouwen opdoen voordat zij voor een klas een presentatie of een debat houden. Leerlingen zijn immers vanaf hun vijftiende levensjaar gevoeliger voor kritiek. Zij gaan daardoor meer spreekangst ervaren (Wurth e.a. 2016). Door in de les de oefeningen uit te voeren die verschillende aspecten van de presentatietechniek en de argumentatieve vaardigheden dekken, leren leerlingen in een veilige setting omgaan met feedback op hun presentatietechniek. Ook doen zij zelfvertrouwen op bij het spreken (Van Grieken e.a. 2011). Tijdens een oefening is het uitgangspunt dat alle leerlingen in de les spreken, in kleine groepjes of één-op-één.

Ten tweede is het van belang dat leerlingen hun grenzen verleggen.

Ten derde is veiligheid en respect voor iedereen een voorwaarde. Door deze oefeningen wennen leerlingen aan hun positie als spreker.

Onderzoek wijst uit dat, naast oefening, ook goed gegeven feedback stimulerend kan werken in het leerproces van de (angstige) leerling. Daarom is het van belang dat de feedback niet gericht is op de persoonlijkheid, maar op de prestatie van de leerling. Ook als leerlingen elkaar feedback geven, is dat een aandachtspunt. Daarom maken we op het Calvijn College gebruik van *rubric*formulieren. Via deze formulieren maken we voor leerlingen inzichtelijk waar zij nu staan in hun leerproces en welke volgende stap zij kunnen nemen. Zo draagt feedback effectief bij aan het leerproces (Hattie & Timperley 2007).

De feedback bij mondelinge taalvaardigheid wordt gegeven op de presentatietechniek en op de inhoud. Leerlingen leren bij alle spreekopdrachten feedback op elkaars presentatie te geven, waardoor ze ook leren om met kritiek om te gaan. Respect, veiligheid en een goede coaching van de docent zijn hierbij belangrijke randvoorwaarden.

Veel van onze oud-leerlingen geven aan niet alleen veel geleerd te hebben, maar ook plezier te hebben beleefd aan goed leren spreken en schrijven bij het vak Nederlands. Onze oud-leerlingen (havo/vwo) krijgen in het tweede jaar van hun studie een enquête toegestuurd waarin gevraagd wordt hoe ze terugkijken op hun opleiding in het havo/vwo en bij welke vakken ze vaardigheden opdeden waar ze bij hun verdere stu-

die in het hbo of wo veel profijt van hebben. De afgelopen jaren werd Nederlands steevast genoemd als een van de vakken waar ze veel profijt van hadden. Met name op het gebied van ‘debatteren’, ‘presenteren’ en ‘schrijven’ bleken veel leerlingen een voor-sprong te ervaren op medestudenten. Ook geven ze vaak aan dat ze bij Nederlands kritisch hebben leren denken en goed weten hoe je je mening moet onderbouwen. De positieve geluiden over het vak Nederlands lijken tegenstrijdig met de landelijke berichtgeving over het schoolvak Nederlands: het zou saai en inhoudsloos zijn (Prinsen, Witte, & Suhre 2018).

Door mondelinge taalvaardigheid volwaardig deel te laten uitmaken van het curriculum, laten we zien dat we ‘presentatievaardigheden’ en ‘argumenteren’ belangrijke onderdelen van het schoolvak Nederlands vinden. In de praktijk zien we dat bijna alle leerlingen erin slagen om te spreken zonder te worden belemmerd door spreekangst. De deeloefeningen en schoolexamenonderdelen hebben hen geholpen te groeien als spreker. ‘Mondelinge taalvaardigheid’ is bij ons dan ook net zo’n belangrijk domein als de domeinen ‘leesvaardigheid’, ‘schrijfvaardigheid’, ‘argumentatieve vaardigheden’ en ‘literatuur’.

Referenties

Artikelen, boeken en rapporten

- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht, Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Braet, A., T. Braet & L. Schouw (1998). *Effectief debatteren: argumenteren en presenteren over beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Grieken, R. van, A. Noordhuis & D. Piras (2011). *Debatteren om te winnen: de kunst van het overtuigen*. Zaltbommel: Haystack.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). “The power of feedback”. In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Jansen, M. & M. Boogaard (2012). *Alles wat je altijd al had willen weten over taal. De taalcanon*. Amsterdam: Meulenhoff.
- 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>.
- Prinsen, S., T. Witte & C. Suhre (2018). “Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (3), p. 26-35.
- Vries, M. De & C. Brackmann (2018). ‘Advies Examen Nederlands Leesvaardigheid’.

Utrecht: College voor Toetsen en Examens.

Wurth, J., J. de Jong, H. Hulshof, E. Tigelaar & W. Admiraal (2016). “Naar een betere mondelinge taalvaardigheid, het belang van feedback!”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 284-288.

Websites

- www.debatinstituut.nl
- www.debatunie.nl
- www.schooldebatteren.nl

Ronde 4

Patrick Rooijackers & Huub van den Bergh
Universiteit Utrecht
Contact: p.j.h.rooijackers@uu.nl

De tekst met vragen: leren leerlingen lezen of vooral vragen beantwoorden? Een *eye-track*studie onder vwo-leerlingen

1. Inleiding

Het lezen van zakelijke teksten op het vwo is weinig bestudeerd. In 2008 bepaalde de commissie ‘Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen’ voor vwo bijvoorbeeld het eind-niveau voor zakelijk lezen voor vwo-6 (niveau 4F), maar bij gebrek aan schragend vooronderzoek spraken de voorzitters van de toenmalige ‘Expertgroep Taal’ van een *educated guess* (Robben 2008: 8).

De vraag is inderdaad of we momenteel inzicht hebben in het werkelijke leesgedrag van vwo-bovenbouwleerlingen. Belangrijkste dataverzameling over de vwo-lezer vormt het landelijk Centraal Schriftelijk Examen (CSE) vwo, dat genormeerd is op niveau 4F: de gemiddelde vwo-abituriënt zou in staat zijn teksten te begrijpen op niveau 4F. Maar daarmee wordt verondersteld dat een leerling die een tekst goed bestudeert ook een hoger cijfer haalt op deze toets. Die relatie ligt in werkelijkheid aanmerkelijk complexer: we weten uit tal van publicaties dat de vooraf gestelde taak zelf een sterke

invloed heeft op de aard van het leesproces (o.a. Cerdan e.a. 2009; Yeari, van den Broek & Oudega 2015). Misschien lezen zesdeklassers op het CSE niet zozeer goed, maar weten ze vooral de vragen goed te maken – een vaak geuite kritiek bij het schoolvak Nederlands op de zgn. ‘tekst met vragen’ (o.a. Bonset & Hoogeveen 1998).

Om in deze twee kwesties – het leesgedrag van de vwo-leerling én de relatie tussen lezen en het beantwoorden van vragen bij de tekst – meer duidelijkheid te brengen, onderzochten we in een *eye-tracking*studie de relatie tussen lees- en antwoordproces. Tijdens het lezen van korte, zakelijke teksten werden de oogbewegingen van vwo-bovenbouwleerlingen gevolgd, waarna zij vragen over de tekst beantwoordden.

2. Theoretische uitgangspunten en onderzoekshypothesen

Sinds de jaren 1990 wordt *eye-tracking* steeds vaker ingezet om leesgedrag te bestuderen. *Eye-tracking* verstoort het natuurlijke leesproces immers aanmerkelijk minder dan hardop denken (Bax 2013).

Maar hoe kan de kwaliteit van het lees- en antwoordproces met *eye-tracking* worden beschreven? We vertrokken vanuit de Constructie-Integratietheorie van Kintsch (1998). Volgens Kintsch is een tekst een netwerk van hiërarchisch samenhangende beweringen, waarin een lezer verbindingen construeert tussen woorden, zinnen (een microstructuur) en alinea's (een macrostructuur). Zo ontstaat een 'tekstbasis' (een vrij letterlijke, mentale representatie van de tekst) en een 'situatiemodel', waarin de lezer de wereld van de tekst integreert in zijn eigen wereld. In deze laatste begripslaag ontstaat volgens Kintsch 'diepere' betekenis.

Cruciaal in Kintsch' theorie is de idee dat aandachtige lezers, die een passend situatiemodel willen opbouwen, automatisch extra belang aan tekstgedeelten met een hoog topisch gehalte toekennen; dat ze hoofd- en bijzaken scheiden. Meerdere onderzoeken toonden inderdaad aan dat geoefende lezers meer leestijd besteden aan kernzinnen dan aan niet-kernzinnen (Kintsch 1998; Yeari, van den Broek & Oudega 2015).

Met een *eye-tracker* is daarom bij 17 vwo-2-, 16 vwo-4- en 19 vwo-6-leerlingen (n=52) op één Nederlandse school gekeken (a) in hoeverre deelnemers tijdens het lezen hoofd- en bijzaken onderscheiden en (b) in hoeverre er een relatie is waar te nemen tussen dit 'kernziningedrag' en het antwoordproces. We vertrokken (onder meer) ten aanzien van het 'leesproces' vanuit de hypothese dat de deelnemers kernzinnen meer aandacht (= meer leestijd) zouden geven dan niet-kernzinnen, en ten aanzien van de relatie 'leesproces-antwoordproces' dat leerlingen die tijdens het lezen kernzinnen onderscheiden, tijdens het antwoorden beter de 'vraagrelevante' tekstdelen zouden onderscheiden van de 'vraagirrelevante' tekstdelen.

3. Methode

Deelnemers werden vooraf geïnstrueerd om de teksten zeer uitvoerig te bestuderen. Ze lazen op een beeldscherm vier korte, zakelijke, opiniërende of uiteenzettende teksten, elk gevolgd door een beperkt aantal vragen. De tekst bleef steeds raadpleegbaar. Vragen en tekst varieerden sterk in moeilijkheidsgraad. Tijdens het lezen en het maken van de vragen werden de deelnemers continu *ge-eye-trackt*. Na het *eye-track* experiment volgde een kort retrospectief *stimulated recall interview* (Bax 2013).

In de oogbewegingendata is, aan de hand van *multilevel*-analyse, bekeken (a) in hoeverre leerlingen tijdens tekstlezing meer tijd aan kernzinnen besteden dan aan niet-kernzinnen en (b) in hoeverre deze kernzindiscriminatie samenhangt met het antwoordgedrag. Aanvullend werd in het retrospectieve interview per vraag geïnventariseerd in hoeverre leerlingen na vraaglezing blijk gaven van een apert aanwezige tekstbasis (wisten ze waar het antwoord stond?) en een apert aanwezig situatiemodel (wisten ze meteen wat het antwoord was?).

4. Resultaten

De bevindingen voor het leesproces: deelnemers uit de drie jaarlagen onderscheiden kernzinnen inderdaad positief van niet-kernzinnen. Er is evenwel in kernzingedrag geen verschil aantoonbaar tussen de drie jaarlagen. Er zijn duidelijke indicaties dat leerlingen, ongeacht nadrukkelijke instructie om vooraf de tekst terdege te bestuderen, grotendeels lineair lazen en weinig gebruikmaakten van de leesstrategieën van expert-lezers (Pressley & Afflerbach 1995).

Voor het antwoordproces geldt dat leerlingen aanmerkelijk meer leestijd spendeerden aan zinnen in het antwoordproces dan aan zinnen in het initiële leesproces. Leerlingen besteden de meeste tijd aan de vraag en ze kijken over het algemeen langer naar antwoord-relevante tekstdelen dan naar antwoord-irrelevante tekstdelen. Er zijn binnen het antwoordproces duidelijke verschillen te vinden tussen de jaarlagen.

Wat de relatie tussen lees- en antwoordproces betreft: leerlingen die tijdens initiële lezing kernzinnen onderscheiden, vertonen noch adequater antwoordgedrag, noch hebben ze vaker een goed antwoord. Leerlingen gaven bij het retrospectieve interview aan vaak te weten waar in de tekst het antwoord ongeveer te vinden was (tekstbasis). We konden echter geen situatiemodelrelatie aantonen tussen het initiële leesproces en het antwoordproces. Dieper begrip leek vooral pas tijdens het antwoordproces te ontstaan.

5. Besluit

De vraag rijst of leerlingen in deze studie tijdens het lezen van de tekst een adequaat tekstbegrip opbouwden. Op het niveau van het situatiemodel gedragen lees- en antwoordproces zich als twee gescheiden werelden. De simpele relatie die men bij de taak ‘tekst met vragen’ vaak veronderstelt – de kwaliteit van het leesproces bepaalt de kwaliteit van het antwoordproces – konden wij niet aantonen. Met andere woorden: het is zeer de vraag of deze taak wel stimuleert tot lezen met dieper tekstbegrip. Leerlingen lijken vooral vragen bij een tekst te leren beantwoorden.

Op dit moment domineert de individuele taak ‘tekst met vragen’ de leeslessen en leestoetsen in het schoolvak Nederlands. De vraag vanuit deze studie is of deze dominantie wenselijk is. Aandacht zou veeleer kunnen uitgaan naar taakvormen die het leesproces zelf centraal stellen (bv. ‘sorteertaken’ en ‘*mental model*-taken’) of taakvormen die leerlingen uitnodigen op hoofdlijnen een tekst te begrijpen en te doorgronden (bv. ‘samenvattingstaken’ en ‘synthesetaken’). Ook alternatieve invullingen van de ‘tekst met vragen’ (na initiële grondige lezing wordt de tekst opgehaald en ontvangt de leerling vragen) lijken te prefereren.

Referenties

- Bax, S. (2013). “The cognitive processing of candidates during reading tests: Evidence from eye-tracking”. In: *Language Testing*, 30 (4), p. 441-465.
- Cerdán, R., E. Vidal-Abarca, T. Martinez, R. Gilabert & L. Gil (2009). “Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension”. In: *Learning and Instruction*, 19 (1), p. 13-27.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Antwerpen: Garant.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pressley, M. & P. Afflerbach. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Yeari, M., P. van den Broek & M. Oudega (2015). “Processing and memory of central versus peripheral information as a function of reading goals: Evidence from eye-movements”. In: *Reading and writing*, 28 (8), p. 1071-1097.

Marit Trioen (a, b) & Jordi Casteleyn (a)

(a) Universiteit Antwerpen

(b) OKAN Sint-Niklaas

Contact: marit.trioen@portusberkenboom.be

jordi.casteleyn@uantwerpen.be

Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren?

1. Inleiding

Laaggeletterde anderstalige jongeren staan voor een haast onmogelijke taak: ze moeten én een nieuwe taal leren én leren lezen en schrijven in deze nieuwe taal, en dat op een zeer beperkte tijd. De lat voor het onderwijs aan deze jongeren moet dus hoog liggen, willen ze met een eerlijke kans kunnen doorstromen naar het (voltijdse) reguliere onderwijs.

In deze bijdrage focussen we op leren lezen. Het doel van lezen is eenvoudig: een lezer wil begrijpen wat hij leest. Of de lezer dat doel ook bereikt, hangt van een complex samenspel van deelvaardigheden en -processen af. Neem bijvoorbeeld volgende eenvoudige tekst: *Paul staat in de file. Hij is bang dat zijn dochter al vertrokken is.* (naar: Castles, Rastle & Nation 2018). Welke kennis heeft een lezer nodig om deze tekst te begrijpen? Ten eerste moet de lezer de woorden correct kunnen decoderen. Dat is op zich al een grote uitdaging: de lezer moet in staat zijn om bijvoorbeeld *staat* te onderscheiden van visueel gelijkaardige woorden als *slaat* of *staak* en om onbekende woorden als *Paul* te identificeren. Ten tweede moet hij de betekenis van de gedecodeerde woorden activeren. Van meerduidige woorden moet de betekenis geselecteerd worden die past binnen de context: in combinatie met *file* heeft *staat* niets te maken met een fysieke activiteit. Ten derde legt de lezer causale verbanden: hij weet dat *hij* en *zijn* in de tweede zin naar Paul in de eerste zin verwijzen. Ten vierde heeft de lezer voldoende achtergrondkennis nodig, zodat hij kan interpreteren dat Paul waarschijnlijk onderweg is naar huis en dat hij zijn dochter zeker nog wil zien. Ontbrekende informatie moet de lezer zelf afleiden, bijvoorbeeld op basis van zijn voorkennis over Paul. Misschien vergeet Paul zijn sleutels regelmatig en kan hij niet binnen als zijn dochter al vertrokken is, of misschien heeft hij slecht nieuws gekregen en wil hij zijn dochter absoluut op de hoogte brengen voor ze vertrekt. Zelfs een ogenschijnlijk eenvoudige tekst van twee zinnen stelt hoge eisen aan de lezer.

Effectief, kwaliteitsvol leesonderwijs werkt op een systematische manier aan alle deelvvaardigheden van lezen zonder het einddoel – het begrijpen van betekenisvolle teksten – uit het oog te verliezen. In het alfabetiseringsonderwijs van laaggeletterde anderstalige jongeren zijn er drie grote pijlers: ‘woordenschatverwerving’, ‘mondelinge taalvaardigheid’ en ‘een evenwichtige leesinstructie’.

2. Aanbevelingen

2.1 Aanbeveling 1 – Leg de lat hoog voor woordenschat via expliciete, weldoordachte en rijke instructie. Vertrek vanuit ruime, relevante thema's en bied actieve werkvormen aan die zowel een brede als een diepe woordenschatkennis stimuleren

Voor wie in een nieuwe taal leert lezen en schrijven, is een rijke woordenschat om verschillende redenen van doorslaggevend belang. Ten eerste moet een lezer 95% van de woorden in een tekst kennen om een tekst te kunnen begrijpen. Omgerekend in aantal woorden betekent dat zo'n 5.000 items. Voor jongeren die zich voorbereiden op een voltijdse schoolloopbaan komen hier nog enkele honderden school- en vaktaalwoorden bij. Ten tweede ondersteunt het mentale lexicon de leerling tijdens het leren lezen. Bij beginnende lezers die zich al hakkend en plakkend door een lastig woord worstelen hoor je vaak iets als ‘d-r-u-k, duk, durk, ah nee, druk’. Maar wie het woord ‘druk’ niet kent, kan zichzelf niet bijsturen en boekt dus minder leerwinst. Tot slot is het leren van woorden exponentieel: hoe meer woorden je kent, hoe makkelijker je nieuwe woorden leert en onthoudt.

Uiteraard is het voor laaggeletterde nieuwkomers onbegonnen werk om op zo'n korte tijd 5.000 of meer woorden te leren. Inzetten op een brede en stevig verankerde basiswoordenschat is wel haalbaar.

In de praktijk:

1. Weet welke woorden je aanleert.
2. Breng woordenschat in brede, concrete, relevante thema's aan en niet in enge, semantische categorieën.
3. Werk zowel aan een brede als aan een diepe woordenschat.
4. Laat leerlingen woordenschat actief inoefenen.
5. Maak je leerlingen vertrouwd met woordleerstrategieën.

2.2 Aanbeveling 2 – Zet in een eerste fase sterk in op de mondelinge taalvaardigheid en begin pas met lezen en schrijven als de leerlingen een mondelinge basis verworven hebben

Mondelinge taalvaardigheid is de sleutelvaardigheid voor laaggeletterde leerlingen. Aangezien zij aan het begin van hun traject geen toegang hebben tot geschreven materiaal, is mondelinge interactie voor hen de enige bron van leren in deze fase. Daarnaast is er een sterk verband tussen mondelinge taalvaardigheid en de latere leesvaardigheid. Een stevige mondelinge basis helpt tijdens het decoderen en faciliteert het leesbegrip. Anders dan kinderen in de moedertaal beschikken laaggeletterde anderstalige jongeren nog niet over deze basis in de taal waarin ze leren lezen. Vooraleer het eigenlijke alfabetiseren kan starten, moet goed leesonderwijs dan ook eerst inzetten op de mondelinge taalvaardigheid van de leerling. De belangrijkste componenten hiervan zijn woordenschat (zie aanbeveling 1), luistervaardigheid en syntactische bekwaamheid.

In de praktijk:

1. Werk aan de verstavaardigheid van je leerlingen.
2. Ontwikkel via begrijpend luisteren de vaardigheden die de weg banen voor leesbegrip.
3. Help leerlingen stap voor stap luisterstrategieën te ontwikkelen.
4. Help leerlingen om de verbanden tussen woorden in een zin en tussen zinnen te ontdekken.

2.3 Aanbeveling 3 – Zorg voor een evenwichtige leesinstructie waarin het systematisch leren decoderen van geschreven taal hand in hand gaat met het leren begrijpen van teksten en het aanwakkeren van leesplezier

Anderstalige jongeren die in het Nederlands leren lezen, doorlopen dezelfde fases in het eigenlijke leesproces als kinderen in de moedertaal. Eerst lezen ze woorden globaal, als een beeld, vervolgens leren ze woorden letter voor letter te verklanken en tot slot automatiseren ze dit proces. Wie niet in de eigen moedertaal leert lezen, heeft echter één groot nadeel: hij moet de code leren kraken in een taal die hij nog niet begrijpt en waarvan hij niet alle klanken (her)kent. Systematische aandacht voor het uitbreiden van de woordenschat en voor het beheersen van de klanken is noodzakelijk, niet alleen voorafgaand aan, maar ook tijdens het leren decoderen. Tot slot is het leren decoderen een noodzakelijk middel om het doel – het begrijpen van geschreven taal – te bereiken. Een kwaliteitsvol en evenwichtig leesprogramma zet in elke fase van het alfabetiseringsproces sterk in op begrijpend lezen.

In de praktijk:

1. Werk eerst aan leesvoorwaarden, in het bijzonder aan het fonemisch bewustzijn.
2. Leer leerlingen de alfabetische code te kraken aan de hand van een structuurmethode voor anderstaligen.
3. Voorzie voldoende tijd en oefenkansen voor de overgang van de alfabetische naar de orthografische fase.
4. Werk in elke fase van het alfabetiseringsproces aan leesbegrip en gebruik hiervoor een brede waaier aan teksten en doelen.
5. Zorg ervoor dat je leerlingen graag willen lezen.
6. Breng leesstrategieën expliciet aan.

3. Tot slot

Uit de complexiteit van het leesproces volgt dat niet alle instructie om te leren lezen moet vertrekken vanuit geschreven tekst. Mondelinge processen zijn minstens zo belangrijk. Veel van de richtlijnen uit deze praktijkgids mogen dan ook niet in isolatie toegepast worden, maar worden best met elkaar en met andere praktijken verbonden. Daarnaast is elke klascontext uniek en hebben laaggeletterde leerlingen elk hun eigen profiel. Een bepaalde opdracht kan in de ene groep perfect werken, maar kan in een andere groep veel minder succes oogsten.

Deze tekst is een beknopte samenvatting van *Extra kansen voor nieuwkomers: Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers* (Trioën & Casteleyn 2018). Deze praktijkgids maakt een samenvatting van de strategieën die effectief zijn voor het leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren en die door wetenschappelijke onderzoeksresultaten ondersteund worden. Daarnaast illustreert deze gids deze strategieën door te verwijzen naar goede praktijkvoorbeelden die leerkrachten eenvoudig kunnen toepassen.

Je kan de volledige gids gratis downloaden via www.uantwerpen.be/extra-kansen.

Referenties

Castles, A., K. Rastle & K. Nation (2018). "Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert". In: *Psychological Science in the Public Interest*, 19 (1), p. 5-51.

Jeroen Steenbakkers

Ludgercollege Doetinchem/ Rijksuniversiteit Groningen

Contact: j.steenbakkers@ludgercollege.nl

Stijlperspectieven – werken met vernieuwende lessen schrijfstijl voor midden- en bovenbouw vo

1. Inleiding

In de schooljaren 2017-2019 ontwikkelde het docentontwikkelteam ‘Stijlperspectieven’, bestaande uit zeven betrokken docenten Nederlands en ondergetekende, een lessenserie van acht vernieuwende lessen schrijfstijl voor klas 3 en 4 (havo en vwo). Allereerst hebben we het reguliere schrijfstijlonderwijs in kaart gebracht en geëvalueerd. Vervolgens hebben we de vernieuwende lessen ontwikkeld aan de hand van didactische ontwerpprincipes en pedagogische richtingaanduiders.

2. Regulier onderwijs: inhoudelijke, didactische en pedagogische bezwaren

Het schrijfstijlonderwijs van de betrokken docenten bestond in de praktijk voornamelijk uit het behandelen van formuleer- en stijlfouten, zoals die aan bod komen in *Nieuw Nederlands* en *Op niveau*. De leerlingen lazen in de les eerst de theorie over stijlfouten en vervolgens gingen ze stijlfouten herstellen in oefenzinnen met fouten (foutieve pleonasmen, contaminaties, congruentiefouten, foutieve beknopte bijzinnen, enz.). Zinnen met fouten vormden ook de basis voor de afsluitende toets.

We betwijfelen of dit onderwijs veel kan bijdragen aan de verbetering van de schrijfstijl van leerlingen. Allereerst omdat er stijlconstructies worden behandeld die leerlingen in eigen schrijfwerk zelden (fout) schrijven (bijvoorbeeld: de foutieve beknopte bijzin). We vroegen ons ook af of het zinvol is om leerlingen (vaak drie jaar achtereen) aan het werk te zetten met vreemde zinnen vol taalfouten. Een belangrijk bezwaar is verder dat stijlfouten worden aangeboden in oefeningen met contextloze zinnen, terwijl schrijfstijlkwesties veelal gerelateerd zijn aan schrijfdoel en schrijfpubliek. Sommige fouten, zoals de congruentiefout, kunnen contextloos worden vastgesteld: het betreft een schending van een grammaticale norm. Dat ligt anders voor een pleonasme, een tangconstructie of een incomplete zin. Dergelijke stijlkeuzes kunnen pas als sterk of zwak worden beoordeeld als tekstdoel, genre en publiek bij de afweging worden betrokken. Reguliere lessenseries maken geen onderscheid tussen stijlfouten

(incongruentie) en stijlkeuzes (pleonasme). Deze complexiteitsreductie biedt praktische voordelen – alle fouten kunnen aan de hand van gelijkvormige oefeningen worden geoefend en getoetst – maar ze draagt vermoedelijk weinig bij aan de ontwikkeling van stijl- en taalbewustzijn.

Er zijn ook didactische bezwaren. De docenten lieten de leerlingen tijdens de module vaak lessenlang zelfstandig – lees: docentonafhankelijk – werken met theorie, opdrachten en antwoordbladen. Alleen bij moeilijke kwesties gaf de docent individueel of klas-sikaal een korte uitleg. De verwerkingsopdrachten zijn eenvormig en appelleren uitsluitend aan lagere denkvaardigheden: het gaat steeds om begrijpen en toepassen, en niet om analyseren, evalueren en creëren. Het onderwerp ‘schrijfstijl’ biedt daartoe nochtans mogelijkheden, lijkt ons. De docentrol was voornamelijk en vaak uitsluitend faciliterend en coachend. Dat vinden we te mager.

De reguliere lessen dragen in onze ogen dus niet bij aan goed pedagogisch onderwijs. Schrijfstijl behelst meer dan alleen het herkennen en herstellen van fouten. Het gaat ook om (maatschappelijke) taalnormen: wat is het effect van stijl(fouten) op de lezer? En het gaat om interessante kwesties waar leerlingen zich toe kunnen (leren) verhouden: wat is het verschil tussen niet-correcte stijl, niet-passende stijl en onduidelijke stijl? Welke aspecten maken schrijfstijl aantrekkelijk en/of opvallend? Kun je je eigen schrijfstijl leren kennen? Hoe kun je zwakke punten verbeteren? Hoe kun je sterke aspecten van je stijl verder uitbouwen? Het vergroten van stijl mogelijkheden vraagt om permissie om te experimenteren en taalplezier te ervaren. Die permissie wordt nauwelijks ervaren in het reguliere schrijfstijlonderwijs. De leerlingen leren strikt ‘binnen de lijntjes te kleuren’.

3. Inhoudelijke, didactische en pedagogische overwegingen

We wilden nieuwe lessen ontwikkelen op het snijvlak van ‘nuttige vakinhoud’ en ‘rijke didactiek’, waarbij het pedagogische de richting aangeeft. Goed schrijfstijlonderwijs moet volgens ons tegelijkertijd bijdragen aan kennis van schrijfstijl (kwalificatie) en kennis van de (maatschappelijke) werking van schrijfstijl (socialisatie), en het moet leerlingen uitdagen om te experimenteren met de (eigen) schrijfstijl. Leerlingen kunnen door lessen schrijfstijl (verder) ‘bevriend’ raken met hun taal (persoonsvorming). We wilden leerlingen laten ervaren wat het betekent om schrijven en het verbeteren van schrijfstijl ‘ambachtelijk’ (i.e. waarbij schrijfstijlstrategieën als ‘gereedschap’ kunnen worden ingezet) te benaderen.

De vernieuwde lessen zijn ontwikkeld aan de hand van de volgende overwegingen:

1. Het gaat niet alleen om stijlfouten, maar ook om geslaagde stijl.
2. In de theorie wordt een onderscheid gemaakt tussen het normatieve (stijlfouten zoals incongruentie) en het prescriptieve (taalverschijnselen zoals pleonasme en tangconstructie).
3. Alleen de veelgemaakte stijlfouten komen aan bod. Deze worden diepgaand behandeld.
4. Leerlingen krijgen stijlstrategieën aangereikt waarmee ze problemen kunnen oplossen en hun schrijfstijl kunnen verbeteren. Deze strategieën passen ze toe in complete (korte) schrijfopdrachten.
5. Schrijfstijl wordt, waar mogelijk, behandeld in een rijke taakcontext (met complete teksten).
6. Leerlingen krijgen op hoog niveau nieuwe theorie over schrijfstijl aangeboden. Die theorie komt op verschillende manieren aan bod: theorieblokken in de syllabus schrijfstijl, uitleg van de docent en uitlegfilmpjes die thuis bekeken kunnen worden.
7. Leerlingen kunnen zich bewust worden van hun *tacit knowledge* en ze gaan deze kennis bewust inzetten en aanvullen.
8. We streven ernaar leerlingen vaak naar een moeilijk punt te brengen (anders wordt onderwijs triviaal).
9. Bij het oefenen sturen we leerlingen niet allereerst op inhoud en prestaties, maar op een aandachtige houding. Het is gunstig als leerlingen bij schrijfstijl een houding van ‘speelse toewijding’ ontwikkelen.
10. De docent laat zich in de les kennen als liefhebber en expert op het gebied van taalgebruik. De docent laat voorbeeldgedrag zien.
11. Stijldeugden bespreekt de docent zoveel mogelijk aan de hand van teksten die door zijn eigen leerlingen zijn geschreven.

Op basis hiervan is een module van acht lessen ontwikkeld waarin tien schrijfstrategieën aan bod komen: het werken met verwijswwoorden, omschrijvingen en synoniemen, het schrijven van afwisselende zinnen, het gebruik van intensiveerders, het gebruik van concrete woorden, enz.

De acht lessen hebben een vaste opbouw:

1. Elke les begint met een klassikale bespreking van enkele korte teksten die de les ervoor door de leerlingen zijn geschreven. Deze teksten worden geprojecteerd op het digibord. De bespreking richt zich vooral op de manier waarop leerlingen een specifieke schrijfstijlstrategie succesvol hebben toegepast.
2. Vervolgens wordt een nieuwe stijlstrategie geïntroduceerd aan de hand van een krantenartikel, een column of een boekfragment.
3. Daarna lezen de leerlingen over de theoretische achtergrond van de nieuwe strategie en maken ze verwerkingsopdrachten.

4. Als huiswerk schrijven leerlingen na elke les een korte tekst voor hun schrijfdossier waarin ze de nieuwe strategie bewust toepassen. Vijf leerlingen mailen hun tekst naar de docent. De docent bespreekt deze teksten in de eerste fase van de nieuwe les.

4. Werkt het?

Het afgelopen jaar is de lessenserie door zeven docenten uitgetoetst. Als onderzoeker heb ik bij hen lessen bezocht. De belangrijkste feedback is dat de docenten zich erop verheugen om de lessen volgend jaar weer te geven. Veelzeggend is ook dat de sectiegenoten van de betrokken docenten de lessen volgend jaar ook gaan geven en dat veel andere scholen inmiddels al werken met het lesmateriaal. De feedback van docenten en leerlingen leverde verder verschillende verbeterpunten op. Bij de revisie zijn veel opdrachten aangepast of zelfs geschrapt. Inmiddels is er een grondig bijgestelde lessenserie, die het komend schooljaar door de ontwikkeldocenten gegeven gaat worden. De komende twee jaar zullen de effecten van regulier en vernieuwd onderwijs worden onderzocht. Honderden leerling-teksten zullen geanalyseerd worden op stijlkenmerken. We zullen daarbij zowel stijlfouten als stijldeugden inventariseren. De komende jaren verwachten we dus meer te kunnen zeggen over de frequentie van specifieke stijlfouten en stijldeugden in leerling-teksten.

Docenten die de lessenserie schrijfstijl willen ontvangen, kunnen mailen naar j.steenbakkers@ludgercollege.nl. Zij ontvangen de nieuwste digitale versie (met antwoorden en docentenhandleiding). De uitlegfilmpjes kunnen op *YouTube* bekeken worden (de taal meester).

Ronde 7

Klaske Elving-Heida
Bureau voor Noordelijke Gemeenten
Contact: klaskeheida@hotmail.com

Effectief schrijfonderwijs voor adolescenten

1. Aanleiding

Tijdens de schrijfles in de bovenbouw van het secundair onderwijs wordt sinds enkele decennia de nadruk gelegd op het communicatieve doel van een tekst. De invulling

van dit algemene uitgangspunt lijkt echter evenveel variëteiten te kennen als er docenten zijn, terwijl het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen zorgen baart (Nederlandse Taalunie 2015). Docenten Nederlands kennen vaak de resultaten van belangwekkend schrijfonderwijs onderzoek niet of weten niet goed hoe zij die kunnen vertalen naar de lespraktijk. Wetenschappers leveren veelbelovende resultaten van onderzoek naar didactische manieren van aanpak die het schrijfproces kunnen ondersteunen. Die kennis vindt echter maar moeilijk haar weg naar het klaslokaal. Welke elementen van wetenschappelijk bewezen effectieve didactische benaderingen verdienen meer aandacht tijdens de schrijfles?

2. Effectieve didactische benaderingen in het schrijfonderwijs

2.1 Strategie-instructie

De stap van procesgericht onderwijs naar strategie-instructie is nog niet echt gezet in het voortgezet onderwijs. Het inzicht dat een tekst beter kan worden als je je eerst richt op planning (het nadenken over de inhoud en de gewenste opbouw van de tekst), daarna de inhoud formuleert en vervolgens voldoende aandacht besteedt aan revisie (het teruglezen en reviseren van de tekst) heeft weliswaar een plek verworven in het gangbare schrijfcurriculum, maar het aanleren van de bijbehorende strategieën komt grotendeels op de leerlingen zelf neer. Wat nog ontbreekt, is didactische ondersteuning van de leerlingen tijdens het uitvoeren van de verschillende stappen. Uit verschillende meta-analyses blijkt dat ondersteuning in de vorm van strategie-instructie teksten oplevert van hogere kwaliteit (o.a. Graham & Perin 2007; Hillocks 1986).

2.2 Observerend leren

Observerend leren wordt slechts mondjesmaat ingezet tijdens de schrijfles, terwijl in het Nederlandse taalgebied de kracht ervan empirisch is aangetoond (o.a. Braaksma 2002; Couzijn 1995). Voor leerlingen die zich de verschillende stappen van een schrijfstrategie eigen moeten maken, kan observerend leren een belangrijke steun zijn doordat het leren schrijven wordt losgekoppeld van het daadwerkelijke schrijven (Rijlaarsdam 2005). Door de aanpak van andere schrijvers te bekijken, krijgen leerlingen niet alleen voorbeelden, maar kunnen zij ook bepalen welke aanpakken meer en welke minder succesvol zijn. Bij observerend leren levert met name het vergelijken van verschillende aanpakken leerwinst op.

2.3 Peer-interactie

Peer-interactie kan een krachtig didactisch instrument zijn tijdens de schrijfles. In diverse experimenten hebben leeractiviteiten die het schrijfproces een dialogisch karakter geven resultaat opgeleverd (o.a. Rijlaarsdam e.a. 2006). Juist de interactie met klasgenoten tijdens het schrijfproces is van belang. Omdat een tekst pas effectief is als het communicatieve doel bij de lezer wordt bereikt, kunnen *peer-respons* en ander-soortige lezersreacties de schrijvende leerling helpen om zijn tekst te beschouwen vanuit het lezersperspectief. Op deze manier wordt de natuurlijke communicatielijnen hersteld die ontbreekt wanneer de leerling solitair oefenteksten schrijft (Scardamalia, Bereiter & Steinbach 1984).

2.4 Digitale leeromgeving

Computerondersteund schrijfonderwijs kent meerdere voordelen ten opzichte van schrijflessen met pen en papier. De computer levert ten eerste schrijfgemak op in technische zin. Leerlingen kunnen gemakkelijk terugkeren naar eerder geschreven stukken tekst om die te evalueren en te redigeren. Het is op de computer veel eenvoudiger om wijzigingen aan te brengen in een tekst dan in een handgeschreven tekst. Uit de meta-analyse van Graham & Perin (2007) blijkt dat schrijven op de computer een positief effect heeft op de tekstkwaliteit. Ook kan een softwareprogramma leerlingen extra helpen en sturen in hun schrijfontwikkeling, bijvoorbeeld met *feed forward* en *outline tools*.

3. De schrijfcursus *Booster*

3.1 Een combinatie van effectieve didactische componenten

Wij vroegen ons af of wij de vier bewezen effectieve didactische componenten die nog onvoldoende aan bod komen in het klaslokaal konden combineren in één schrijfcursus. Zou een dergelijke cursus inderdaad effectiever zijn dan regulier schrijfonderwijs? De experimentele schrijfcursus *Booster* bestaat uit tien lessen van 50 à 60 minuten en stelt het communicatieve doel en de strategische aanpak van de schrijftaak centraal. Bij het ontwerpen van *Booster* hebben wij, op basis van eerder onderzoek en de mening van ervaren docenten Nederlands, rekening gehouden met leerbehoeften die onder adolescenten regelmatig voorkomen: behoefte aan communicatie, behoefte aan concrete voorbeelden en behoefte aan hulp bij het overzien van leerdoelen. Op het kruispunt van de wetenschappelijk bewezen effectieve leeractiviteiten en deze leerbehoeften zijn drie ontwerpregels geformuleerd:

1. leren in geleide stappen;
2. leren door interactie;
3. leren door observeren.

Omwille van de voordelen die digitaal schrijfonderwijs biedt boven schrijflessen met pen en papier, is gekozen voor een computergestuurde leeromgeving.

3.2 Opbouw van de lessenreeks

Booster begint met twee inleidende lessen waarin, op basis van theorie en praktische opdrachten, duidelijk wordt dat het verstandig is om tijdens het schrijven stap voor stap te werk te gaan. Met behulp van korte filmpjes en opdrachten die het effect van woorden op lezers aantonen, (her)ontdekt de leerling de kracht van taal. Na de inleidende lessen krijgt de leerling een algemene schrijfstrategie aangereikt in de vorm van het acroniem *Booster*: Brainstormen, Ordenen, Opbouw bepalen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren. Vanaf dit moment wordt de lessenreeks gekenmerkt door een sterke sturing: tijdens het schrijven van oefenteksten wordt de leerling bij de hand genomen en langs deze zeven stappen geleid. De oefenteksten behelzen onder andere een beschouwende en een betogende tekst, waarbij de genre-specifieke kenmerken per tekstsoort worden uitgelegd en geoefend.

3.3 Didactische pijlers

De didactische pijlers waarop *Booster* rust zijn ‘observerend leren’ en ‘peer-interactie’. De lessenreeks bevat twaalf korte filmpjes van schrijvende, hardop nadenkende leerlingen die bezig zijn met dezelfde schrijfopdracht als de leerlingen in de klas. Als *coping models* maken zij soms geslaagde, soms minder geslaagde afwegingen. Tijdens de klas-sikale nabespreking worden de verschillende aanpakken vergeleken en beoordeeld.

Peer-interactie krijgt aandacht doordat de leerling tijdens het schrijfproces veelvuldig lezersreacties uitwisselt met klasgenoten. Op gezette tijden, meestal na het afronden van een alinea, krijgt de leerling binnen het softwareprogramma de opdracht om, samen met een klasgenoot, de geschreven tekst te bespreken, aan te passen en dan pas in te voeren.

3.4 Opbrengsten

Booster is inmiddels in een natuurlijke onderzoeksomgeving in twaalf klassen (333 leerlingen) uitgetoetst door de eigen docent Nederlands. De resultaten tonen aan dat de tekstkwaliteit na *Booster* significant meer is verbeterd dan na regulier onderwijs.

Ook blijken docenten tijdens *Booster*-lessen meer tijd te besteden aan individuele interactie met leerlingen dan tijdens reguliere schrijflessen. Dat is niet verwonderlijk: de leerlingen werken individueel en in duo's op de computer, waardoor er ruimte ontstaat om rond te lopen en gevraagd en ongevraagd advies te geven. Bovendien bleken leerlingen die eerder rapporteerden dat ze gewend waren om lange stukken tekst te typen zonder tussentijds na te denken na *Booster* vaker te pauzeren om terug te lezen en dingen aan te passen. Dit zijn veelbelovende resultaten. Het experiment met *Booster* heeft aangetoond dat een schrijfcursus die gebaseerd is op recente wetenschappelijke inzichten een positief effect heeft op de tekstkwaliteit. Docenten Nederlands kunnen aan de slag met het inrichten van hun eigen digitale schrijflessen op basis van strategie-instructie, waarbij veelvuldige *peer*-interactie en observatie- en evalueeropdrachten tot goede resultaten kunnen leiden.

Referenties

- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. [proefschrift]. Amsterdam: ILO.
- Couzijn, M.J. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer*. [proefschrift]. Dordrecht: Dorfix.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Nederlandse Taalunie (2015). 'Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen'. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf.
- Rijlaarsdam, G. (2005). "Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), p. 10-28.
- Rijlaarsdam, G., M. Couzijn, T. Janssen, M. Braaksma & M. Kieft (2006). "Writing Experiment Manuals in Science Education: The impact of writing, genre, and audience". In: *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), p. 203-233.
- Scardamalia, M., C. Bereiter & R. Steinbach (1984). "Teachability of reflective processes in written composition". In: *Cognitive science*, 8 (2), p. 173-190.

Nina Vandermeulen (a), Elke Van Steendam (b) & Gert Rijlaarsdam (c)

(a) Universiteit Antwerpen

(b) KU Leuven

(c) Universiteit van Amsterdam

Contact: nina.vandermeulen@uantwerpen.be

elke.vansteendam@kuleuven.be

g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl

De kracht van feedback in schrijfvaardigheidsonderwijs: tekst- en procesgerichte feedback

1. Inleiding

Om leerlingen te ondersteunen in het verbeteren van hun synthesesvaardigheden, ontwikkelden we feedback. Enerzijds ontwikkelden we feedback, gericht op het eindproduct (de syntheses tekst en zijn kwaliteitskenmerken). Anderzijds ontwikkelden we procesgerichte feedback, waarbij leerlingen inzicht krijgen in verschillende aspecten van hun schrijfproces. In een interventiestudie testten we de verschillende feedbackvormen. Drie van de vier feedbackmethoden bleken effectief.

2. Syntheseschrijven

Een synthese is een tekst die is gebaseerd op verscheidene bronnen. De syntheses tekst brengt de relevante informatie uit alle bronnen bijeen. Het betreft een nieuwe tekst die onafhankelijk van de bronnen gelezen kan worden. Het schrijven van syntheses teksten is een complexe vaardigheid. Tijdens het schrijven van een syntheses tekst wisselen de leerlingen af tussen lees- en schrijfactiviteiten: ze lezen de bronnen, selecteren relevante informatie, vergelijken en organiseren de informatie uit de verschillende bronnen en schrijven en reviseren de tekst. Integratie staat centraal: de leerling brengt de ideeën uit de verschillende bronnen met elkaar in verband door ze te structureren rond een centraal thema.

Volgens de richtlijnen in het curriculum moeten leerlingen in de bovenbouw van het (Nederlandse) vwo-onderwijs in staat zijn om “informatie uit verschillende bronnen in één tekst te synthetiseren”. Het is van belang dat leerlingen in het secundair hun synthesesvaardigheid ontwikkelen, aangezien ze dat nodig hebben in het hoger onderwijs (Feddema & Hoek 2018).

3. Feedback

3.1 Belang van feedback

Feedback speelt een cruciale rol in het aanleren van een complexe vaardigheid als schrijven (Hattie & Timperley 2007). Het hoofddoel van feedback is het reduceren van de kloof tussen het huidige niveau van een leerling en het beoogde niveau. Feedback helpt leerlingen om controle te krijgen over hun eigen leerproces (Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Sadler 1989). Centraal bij het geven van feedback staat het ondersteunen van *self-regulated learning*: feedback moet studenten de handvatten aanreiken om het leerdoel beter te begrijpen, hun eigen leerproces te evalueren en hun aanpak te verbeteren.

3.2 Feedback via vergelijking met exemplars

We werken in onze feedback met *exemplars*: voorbeelden van teksten of schrijfprocessen waartegen leerlingen hun eigen werk kunnen afzetten. Vergelijking met *exemplars* is een bewezen effectieve vorm van feedback (Aben e.a. 2017; Lipnevich e.a. 2014) en doet een beroep op observerend leren (Braaksma, Rijlaarsdam & van den Bergh 2002). De voorbeeldteksten en voorbeeldprocessen die we in onze feedback gebruiken, werden geselecteerd uit de data van een peilingsstudie. Om de schrijfvaardigheid van Nederlandse leerlingen in kaart te brengen, hielden we een nationale peiling in de drie hoogste graden van het vwo-onderwijs (vwo-4, -5 en -6). Aan de peiling namen 657 leerlingen uit 40 scholen deel. Elke leerling schreef meerdere teksten op basis van bronnen. We registreerden hun schrijfproces met behulp van *Inputlog*, een *keystroke logging* programma dat alle acties tijdens het schrijfproces bijhoudt (Leijten & van Waes 2013). Zo kwam een database met 2.310 syntheses teksten en bijhorende processen tot stand. Hieruit selecteerden we verschillende teksten en processen die representatief zijn voor verschillende niveaus.

3.3 Elementen en opbouw van de feedback

De feedback bestaat uit verschillende stappen die de leerlingen kunnen doorlopen na het inloggen op een webpagina. De leerlingen krijgen inzicht in verschillende aspecten van hun eigen tekst of proces en worden aangezet om hun eigen tekst of proces te vergelijken met de voorbeelden. Een overzicht van de verschillende stappen is opgenomen in onderstaande tabel (zie: Tabel 1).

	Productfeedback	Procesfeedback
Stap 1	<i>Score:</i> Positionering op de tekstkwaliteitsschaal (met <i>benchmarks</i>) ¹	<i>Score:</i> Positionering op de tekstkwaliteitsschaal (met <i>benchmarks</i>)
Stap 2	<i>Reflectie:</i> Korte vragenlijst die peilt naar hoeveel aandacht de leerling heeft besteed aan bepaalde tekstaspecten (bijvoorbeeld: ‘info selecteren uit bronnen’, ‘tekst structureren’), hoe moeilijk hij/zij dat vond en hoe tevreden de leerling is met het resultaat.	<i>Reflectie:</i> Korte vragenlijst die peilt naar hoeveel aandacht de leerling heeft besteed aan bepaalde procesaspecten (bijvoorbeeld: ‘brongebruik’, ‘revisie’, ‘vlot door-schrijven’), hoe moeilijk hij/zij dat vond en hoe tevreden de leerling is met het resultaat.
Stap 3	<i>Informatie over eigen tekst:</i> Korte toelichting in welke mate de tekst voldeed aan de vier tekstkwaliteits-criteria (‘selectie van relevante informatie’, ‘integratie van de bronnen’, ‘samenhang’ en ‘taal’).	<i>Informatie over eigen proces:</i> Data verkregen via <i>Inputlog</i> over ‘tijdsgebruik’ (tijd besteed aan lezen, pauzeren, actief schrijven), ‘tekstproductie’, ‘schrijfvlotheid’, ‘revisie’ en ‘brongebruik’. Ook een visuele voorstelling van het volledig schrijfproces via de procesgrafiekfunctie van <i>Inputlog</i> .
Stap 4	<i>Exemplars:</i> Voorbeeldtekst 1 Voorbeeldtekst 2	<i>Exemplars:</i> Voorbeeldproces 1 met toelichting Voorbeeldproces 2 met toelichting
Stap 5	<i>Toelichting:</i> Toelichting bij voorbeeldtekst 1 Toelichting bij voorbeeldtekst 2	<i>Reconstructie</i> van het eigen proces via een <i>fill-in-the-gap</i> -oefening.
Stap 6	<i>Doelen stellen:</i> Doel stellen voor het schrijven van de volgende tekst.	<i>Doelen stellen:</i> Doel stellen voor het schrijven van de volgende tekst.

Tabel 1 – Overzicht van de stappen in de feedbackmodules.

4. Interventiestudie

4.1 Methode

We voerden twee interventiestudies uit in vwo-4: één om de productgerichte feedback te testen en één om de procesgerichte feedback te testen. Binnen elk van deze twee vormen van feedback creëerden we twee condities:

1. *position-setting*: leerlingen vergelijken hun tekst of proces met die van leerlingen met een gelijkaardige score;
2. *feed-forward*: leerlingen vergelijken hun tekst of proces met die van leerlingen met een hoger score.

Leerlingen schreven in één week tijd drie teksten op basis van bronnen. Ze kregen feedback op twee momenten (zie: Tabel 2). De leerlingen schreven hun teksten op een laptop waar *Inputlog* op geïnstalleerd was. Zo konden we hun schrijfproces registreren.

Maandag	Woensdag	Vrijdag
schrijven tekst 1	feedback op tekst 1	feedback op tekst 2
	schrijven tekst 2	schrijven tekst 3

Tabel 2 – Design interventiestudie.

Aan de interventiestudie met productfeedback namen 84 leerlingen deel. Voor de procesfeedback hadden we 57 deelnemers. De leerlingen werden aselekt toegewezen aan de *position-setting* of *feed-forward* conditie.

4.2 Resultaten

We gingen na of de feedback het gewenste effect had: schreven de deelnemers aan de studie betere teksten nadat ze feedback hadden gekregen? Om het effect van de feedback te kunnen bepalen, vergeleken we de resultaten van de leerlingen die deelnamen aan de interventie met de resultaten van de leerlingen die deelnamen aan onze nationale peiling.

Aan de peilingsstudie namen leerlingen deel uit vwo-4, -5 en -6. Op basis van de peilingsdata konden we het leerjaareffect vaststellen: hoe groot is de sprong die leerlingen maken van het ene schooljaar naar het andere (van vwo-4 naar vwo-5)? Het leerjaareffect bleek .60 te bedragen. Dit konden we dan vergelijken met het feedbackeffect: hoe groot is de sprong die een vwo-4-leerling maakt tussen meetmoment 1 (eerste tekst) en meetmoment 2 (na 1x feedback) en tussen meetmoment 2 en meetmoment 3 (na 2x feedback)? Tabel 3 geeft een overzicht van de feedbackeffecten.

	Feedbackeffect na 1x feedback	Feedbackeffect na 2x feedback	Leerwinst na 2x feedback
Proces – Position-setting	-.14	.08	13%
Proces – Feed-forward	.35	.55*	92%
Product – Position-setting	.71*	.83*	138%
Product – Feed-forward	.45*	.46*	77%

Tabel 3 – Effect van de vier soorten feedback, uitgedrukt in effectgrootte en in percentage leerwinst (feedbackeffect ten opzichte van leerjaareffect vwo-4-5). Significant feedbackeffect aangeduid met *.

In totaal hebben we vier vormen van feedback getest. In drie van de vier condities had de feedback een significant positief effect. Zowel de twee vormen van productfeedback als de *feed-forward*-variant van de procesfeedback helpen de leerlingen om betere syntheses teksten te schrijven. De impact van de feedback op de tekstkwaliteit verschilt wel naargelang het soort feedback. Wanneer leerlingen feedback kregen op hun proces en hun eigen proces vergeleken met dat van beter scorende leerlingen, maakten ze na twee keer feedback een sprong voorwaarts die bijna gelijk staat aan een leerjaar (feedback-effect is .55 en leerjaareffect is .60). De leerwinst bedraagt 92%, wat betekent dat de leerlingen in één week tijd 92% van een leerjaar vooruit gingen. Deze procesfeedback had wel pas een significant effect op meetmoment 3, dus na een tweede feedbackronde.

In het geval van productfeedback heeft het vergelijken met hoger scorende teksten ook effect. Het effect na twee feedbackrondes (.46) is echter iets kleiner dan een leerjaar; de leerwinst bedraagt 77%. Bovendien blijkt een tweede keer feedback geven niet veel toe te voegen. Het verschil in effectgrootte tussen 1x feedback (.45) en 2x feedback (.46) is verwaarloosbaar.

Het grootste effect werd bekomen met de productfeedback waarbij leerlingen hun teksten vergeleken met teksten met een gelijkaardige score. Deze vorm van feedback had namelijk na het eerste feedbackmoment al een significant effect van meer dan 1 leerjaar (.71). Na een tweede feedbackmoment werd het effect nog groter (.83), al is de vooruitgang tussen moment 2 en 3 niet significant. De leerwinst na twee feedbackmomenten bedraagt 138%. Met andere woorden: deze feedback zorgde ervoor dat leerlingen in één week tijd meer vooruitgang maakten dan ze normaal in één schooljaar maken.

5. Meer op HSN

Tijdens onze presentatie op de HSN-conferentie stellen we de volledige feedbackmodule voor en gaan we in gesprek over de resultaten en de concrete toepassing. Wat zijn

de sterktes (en zwaktes) van dit soort feedback? Wat zou het verschil in effect tussen de vier feedbackvormen kunnen verklaren? Welke mogelijkheden zijn er om de beschreven feedback toe te passen in de klascontext?

Referenties

- Aben, J., N. Vandermeulen, B. van den Broek, E. Van Steendam & G. Rijlaarsdam (2017). "Feedback op de schrijfaanpak: de ontwikkeling van een schrijfprocesgericht feedbackrapport voor vwo-leerlingen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 18 (4), p. 3-14.
- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (2002). "Observational learning and the effects of model-observer similarity". In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), p. 405-415.
- Feddema, M. & P. Hoek (2018). "Lezen en schrijven hand in hand in synthesesetaken". In: *Levende Talen Magazine*, 105 (8), p. 18-23.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Leijten, M. & L. van Waes (2013). "Keystroke logging in writing research: Using Inputlog to analyze writing processes". In: *Written Communication*, 30 (3), p. 358-392.
- Lipnevich, A., L. McCallen, K. Pace Miles & J. Smith (2014). "Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment". In: *Instructional Science*, 42 (4), p. 539-559.
- Nicol, D. & D. MacFarlane-Dick (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice". In: *Studies in Higher Education*, 31 (2), p. 199-218.
- Sadler, D.R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". In: *Instructional Science*, 18, p. 119-144.

Noot

- ¹ Tekstkwiteitsschaal met *benchmarks*. Dit betreft een schaal met vijf *benchmark*-teksten, teksten die representatief zijn voor een bepaald niveau (namelijk: -2SD, -1SD, gemiddelde score, +1SD, +2SD). Het gemiddelde werd gestandaardiseerd op 100. De standaarddeviatie (SD), een indicator van de spreiding van de scores van de teksten, werd gestandaardiseerd op 25.

11. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

José Vandekerckhove (Netwerk Didactiek Nederlands)

Gert De Sutter

Universiteit Gent

Contact: gert.desutter@ugent.be

Met andere woorden. Over vertalen en vertalingen in de les Nederlands

1. Inleiding

Het belang van vertalingen voor onze taal, cultuur en maatschappij, zowel vroeger als nu, kan moeilijk overschat worden. In onze geglobaliseerde en hoogtechnologische wereld, waarin mensen vanuit verschillende werelddelen voortdurend met elkaar in contact (kunnen) komen, is vertalen een vaak voorkomende, maar weinig begrepen activiteit. Een paar voorbeelden:

- Het Directoraat-generaal Vertaling (DGT) vertaalt voor de Europese commissie van en naar de 24 officiële Europese talen. In 2016 vertaalden circa 1.800 vertalers 2,2 miljoen pagina's.
- Voor alle Europese instellingen samen zijn er naar schatting 4.400 vertalers en 1.000 tolken in dienst.

Dan hebben we het uiteraard nog niet gehad over niet-Europese instellingen, multinationals, het gerecht en de automatische vertalingen die iedereen via *Google Translate*, *DeepL*, enz. zelf kan produceren.

De massale hoeveelheid vertalingen in onze 21^{ste}-eeuwse wereld staat in schril contrast met de beperkte kennis die velen erover hebben en met het beperkte belang dat vertalen en vertalingen spelen in het onderwijs. De misvatting die daar vermoedelijk aan ten grondslag ligt, is dat vertalen een vaardigheid is die je 'natuurlijk' ontwikkelt wanneer je een vreemde taal leert. In mijn presentatie wil ik deze misvatting uit de wereld helpen en wil ik tonen tot welke rijke inzichten de vertaal- en tolkwetenschap al is gekomen en hoe die inzichten 'vertaald' kunnen worden naar de onderwijspraktijk.

2. Vertalen, dat doe je toch gewoon snel even...

De misvatting dat vertalen een vaardigheid is die je spontaan ontwikkelt als je meer dan één taal beheerst, is gebaseerd op nog minstens twee andere misvattingen, name-

lijk dat vertalers woorden vertalen en dat verschillende talen perfecte lexicale equivalenten hebben. Dat is uiteraard lang niet altijd het geval, waardoor de vertaler soms op zoek moet gaan naar omschrijvingen voor een concept waar de brontaal slechts één woord voor heeft. Daarenboven is de vertaler vaak ook een cultureel bemiddelaar. Een persoon, een historisch feit, een monument, enz. kan bijvoorbeeld wel bekend zijn in de brontaal, maar hoeft dat niet per se te zijn in de doeltaal. De vertaler zal in zulke gevallen een toelichting moeten toevoegen aan de vertaling. In mijn presentatie zal ik dieper ingaan op de specificiteit en de complexiteit van de vertaalactiviteit.

3. Vertalingen reviseren als lees-, interpreter- en schrijftaak

Een van de essentiële aspecten van het vertaalproces is 'vertaalrevisie'. Sinds 2006 zijn leveranciers van vertalingen (vertalers zelf, vertaalbureaus) verplicht om elke vertaling door een onafhankelijk expert te laten nalezen en corrigeren. Vertaalrevisie kan op verschillende manieren en niveaus gebeuren: een revisor kan zich beperken tot een formele controle van de doeltekst door bijvoorbeeld de meest opvallende fouten, die op een microniveau gesitueerd zijn (bijvoorbeeld: spelling, grammatica) te verbeteren, maar men kan ook verbeteringen aanbrengen op een meso- en macroniveau. Op die niveaus controleert de revisor de tekst ook op het vlak van 'coherentie', 'vlotheid', 'leesbaarheid' en 'structuur'. Naast een formele controle, kan er ook een inhoudelijke controle gebeuren: is de vertaling accuraat? Is de vertaling volledig? Afhankelijk van de klasgroep en de lesdoelstellingen kunnen een of meerdere aspecten van het revisieproces in een lescontext geïntroduceerd, besproken en uitgevoerd worden. Een reviseertaak kan op die manier (a) een oefening in het aandachtig lezen en interpreteren, (b) een taalvergelijking of (c) een correctie- en schrijftaak zijn.

4. De vertaler als manipulator: censuur en manipulatie in vertaling

Hierboven bleek al dat de vertaler soms inhoudelijk gaat ingrijpen in een doeltekst, bijvoorbeeld door een culturele referentie toe te lichten. Ook het omgekeerde gebeurt: een vertaler laat iets weg. De beweegredenen daarvoor kunnen divers zijn, maar hoe dan ook komen censuur en manipulatie dan om de hoek kijken. Hoewel censuur en manipulatie voorbehouden lijken voor totalitaire regimes die een en ander te verbergen hebben, blijkt censuur en manipulatie ook in de 21^{ste}-eeuwse westerse wereld schering en inslag te zijn. Belangrijk om op te merken, is, dat die censuur niet altijd destructief hoeft te zijn (waarbij passages geschrapt worden en verantwoordelijken gestraft), maar ook constructief kan zijn (beschermen van maatschappelijk kwetsbare groepen, bijvoorbeeld). Censuur en manipulatie is een thema dat in de huidige 'identitaire' tijden erg tot de verbeelding spreekt. Met leerlingen kan gedebatteerd worden over de motieven van censuur, soorten censuur en actoren. En aan de hand van reële

nieuwsberichten kunnen leerlingen zelf op zoek gaan naar sporen van censuur en manipulatie. Dat de vertaler al vaak is vergeleken met een verrader en manipulator is dus niet toevallig.

5. DIY: ondertitelen

Ondertitelaars worden meestal niet als vertalers beschouwd, maar ze zijn het natuurlijk wel. Wanneer men aan de ondertiteling van een Engelstalige fictieserie in het Nederlands denkt, kan men zich daar nog wat bij voorstellen, maar ook ondertitelaars die intralinguaal ondertitelen (bv. Nederlandse series die ‘vervlaamst’ worden) zijn vertalers. Het spreekt voor zich dat de ondertiteling-als-vertaling een zeer specifieke soort van vertaling is die – op zijn minst gedeeltelijk – aan andere vereisten moet voldoen dan ‘gewone’ geschreven vertalingen. Door leerlingen zelf aan de slag te laten gaan met ondertitelsoftware, zoals *Spot*, ontdekken ze de specifieke eigenschappen van de beroepsgroep: technische beperkingen (er kunnen maar een beperkt aantal lettertekens op het scherm geprojecteerd worden), wensen van een doelgroep (bijvoorbeeld: doven, anderstaligen), vereisten van het gesproken register, strategieën om bondiger te formuleren, enz.

6. Tot slot

In de presentatie zal ik dieper ingaan op de specificiteit van elk van deze domeinen en op de wetenschappelijke inzichten die dat heeft opgeleverd. Er zal ook een lespakket gepresenteerd worden, waarmee leerkrachten in het secundair onderwijs aan de slag kunnen.

Referenties

Sutter, G. De & I. Delaere (2019). *In balans. Een inleiding tot vertaal- en tolkwetenschap*. Leuven/Den Haag: Acco.

Ronde 2

Yves T'Sjoen
Universiteit Gent
Contact: Yves.TSjoen@UGent.be

Bloei en neergang van de (letterkundige) neerlandistiek

1. Inleiding

Over de universitaire neerlandistiek worden dezer dagen onheilsberichten verspreid. Het gaat niet goed met het vakspecialisme: dalende studentenaantallen, afschaffing van de bachelorstudie Nederlands aan de Vrije Universiteit Amsterdam, inkrimping van de personeelsbezetting, enz. Ook over het schoolvak Nederlands en bij uitbreiding het taalonderwijs en de geesteswetenschappen in Nederland en Vlaanderen maakt men zich terecht zorgen. In mijn betoog sta ik stil bij die onheilsboodschap, maar tegelijk belicht ik de bijzondere rijkdom en zelfs de bloei van de wetenschappelijke studie van de Nederlandse taal- en letterkunde. Het vakgebied kijkt nieuwe uitdagingen in de ogen – tijd voor bezinning en bijgestelde perspectieven. Het pas opgerichte Vlaams Platform voor de Neerlandistiek komt ter sprake, naast enkele andere institutionele realisaties (Nederlandse Raad voor de Neerlandistiek) die de studie van de Nederlandse taal en letteren in de meest gunstige zin weer op de kaart zetten. Ook de internationale (letterkundige) neerlandistiek is een onderwerp van gesprek. Het verhaal belicht pijnpunten maar dus ook (on)verkende mogelijkheden voor het vakgebied.

2. Uitdagingen

Over de neergang en bloei van de (letterkundige) neerlandistiek heeft spreker al vaker gepubliceerd. Enkele aandachtspunten zijn onder meer geformuleerd op *Neerlandistiek.nl*. Aspecten die in deze bijdrage aan bod komen, zijn onderwerp van gesprek.

De universitaire studie van het Nederlands in het moedertaalgebied bevindt zich al langer in een pijnlijke kramp. Het aantal eerste-generatiestudenten daalt zienderogen. Tijdens het colloquium van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (KU Leuven) was eind augustus 2018 sprake van alarmerende berichten over een spectaculaire terugval. Op dat moment hadden zich aan de Amsterdamse Vrije Universiteit welgeteld zes studenten ingeschreven voor een studie Neerlandistiek. Nog nooit regi-

streerden aan Nederlandse universiteiten zo weinig studenten voor een opleiding Nederlands.

Vakspecialisten beraden zich al langer over de uitdagingen van het vakgebied en de wijze waarop het academisch onderwijs beter kan worden georganiseerd. Het aantal bijdragen waarin docenten zich beraden over en adviezen formuleren voor de toekomst van de neerlandistiek is nauwelijks bij te houden. Collega's houden vurige pleidooien voor een vergelijkende neerlandistiek, de studie van de Nederlandse taal- en letterkunde in een multidisciplinair verband. Andere letterkundigen houden halsstarrig vast aan wat zij beschouwen als de essentie van hun domein: de analyse van literaire teksten die in het Nederlands zijn geproduceerd.

Met de close-reading van literatuur is het overigens pover gesteld. Een aflevering van het vakspecialistische *Tijdschrift voor de Nederlandse Taal- en Letterkunde* (2018/2) is onlangs integraal gewijd aan dat institutionele metadiscours: hoe moet het nu in godsnaam verder? Zullen we voortaan Culturele Studies aanbieden met af en toe – dus veeleer sporadisch en bij wijze van casuïstiek – aandacht voor het Nederlands en de literaire productie? Is de neerlandistiek voor de hedendaagse student in Nederland en Vlaanderen een nieuw exotisme? Is zij een specialisme dat alleen in een vergelijkend en transnationaal perspectief in stand kan worden gehouden?

Sommigen beweren dat de kramp veeleer in ons hoofd zit. Anderen zeggen dat de neerwaartse trend deel uitmaakt van een golfbeweging en het over een paar jaar wel weer beter gaat. Studenten kiezen vandaag naar verluidt pragmatischer. Zij willen na vier jaar universitaire studie een diploma “waarmee je meteen iets kunt aanvangen”. Waarom zou je Nederlands studeren wanneer je die taal al behoorlijk spreekt? Waarom tijd investeren in onderzoek naar de Nederlandstalige literatuur als je in het middelbaar onderwijs al enkele titels hebt gelezen?

3. Prediken in de woestijn

Vakgenoten beraden zich over een meer attractieve opleiding. Misschien moeten neerlandici meer samenwerken met collega's in de filmstudie en/of in de kunst-, muziek- en theaterwetenschappen. Mogelijk moeten de muren worden geslecht met andere onderzoekstradities en vakwetenschappelijke disciplines. Kwatongen vragen zich vervolgens af in hoeverre nog sprake is van neerlandistiek. Vraag is natuurlijk of het vakgebied zich kan handhaven zoals het pakweg twintig jaar geleden bestond. In een multiculturele en meertalige context, en dus meer dan in de versmalde en vaak academisch modieuze Engelstalige context. In een maatschappij waarin beeldcultuur, digitale fora, cultuuroverdracht en migratie almaar meer een bepalende rol spelen, moet het studiegebied om evidente redenen een metamorfose ondergaan.

Ik stelde al eerder dat de hedendaagse neerlandistiek per definitie internationaal is en in multiperspectief moet worden opgevat. Indien dat niet het geval is, wordt zij zoals vandaag gereduceerd tot een “tijdverdrijf voor enk’le fijne luiden” en almaar minder urgent. Een zelfreflexief discours, gericht op het verwerven van competenties zoals ‘kritisch vernuft’, ‘taalbewustzijn’ en ‘burgerschap’, is dan hoogstens een vorm van prediken in de woestijn.

4. Internationaal perspectief

De studie van het Nederlands kan alleen wervend zijn indien ze wordt ondernomen met oog voor culturele diversiteit en meertaligheid, als deel van ‘*Global Studies*’ en met een betrokken kijk op de wereld, met aandacht voor maatschappelijke en culturele contexten vandaag. De wereld van vandaag is nu eenmaal een andere dan de wereld van gisteren. Indien de contextuele en panoramische inbedding en het internationale karakter van het vakgebied niet worden onderstreept en in de opleiding verdisconteerd, maken wij het in de nabije toekomst wellicht zelf overbodig. Misschien moet de opleiding voortaan anders worden aangeduid. De term ‘neerlandistiek’ dekt niet meer de lading die ze vandaag kan bestrijken en de invulling spoort niet langer met de nieuwe uitdagingen. Het debat kan beter daarover gaan.

Ik krijg het moeizaam gezegd omdat het niet van harte is, maar doe het toch maar: met eerstejaarscolleges over *Max Havelaar* en *Het verdriet van België* zullen we het vakgebied niet redden. Het belang van die – wat mij betreft noodzakelijke – tekststudie kan pas later in de opleiding de nodige relevantie krijgen, wanneer studenten voldoende achtergrondkennis hebben en de nodige vaardigheden hebben verworven. Nieuwe zielen winnen kan naar mijn oordeel alleen maar door de plaats van het Nederlands en de literatuur te verkennen in de wereld van vandaag en door aan te sluiten bij wat studenten vandaag boeit. En niet meer wat docenten van vandaag in hun studententijd kon prikkelen. Een louter tekstgerichte of uitsluitend op het taalgebied gerichte aanpak van literatuur, hoort daar in eerste instantie niet (meer) bij. Hoe de Nederlandse literatuur in het verleden en het heden functioneert in internationaal en interdisciplinair perspectief des te meer.

Jenny Audring

Universiteit Leiden

Contact: j.audring@hum.leidenuniv.nl

Mijn hart, die klopte in mijn keel. Voornaamwoorden in gesproken Nederlands

1. Inleiding

Dagelijks hoor en lees je in het Nederlands zinnen zoals de volgende (uit Audring 2009):

- (1) Ken je 't *liedje* niet? *Hij* is echt leuk.
 Spannend *boek* uit? Ruil 'm gratis om.
 't Zit toch ook bij *olijfolie* wel een beetje in hoe 't geconserveerd wordt.
 Je hebt je *bladmuziek* laten liggen, kom je *het* van de week een keer halen?

Deze vier zinnen laten allemaal hetzelfde patroon zien: een voornaamwoord dat qua geslacht niet past bij het bijbehorende zelfstandige naamwoord. Dat wordt als fout beschouwd, want voornaamwoorden behoren tot de congruerende woorden en zijn afhankelijk van een ander woord, in dit geval een zelfstandig naamwoord.

In deze lezing bespreek ik 'fouten' zoals in (1) vanuit een taalkundig perspectief. Hoe komen deze zinnen tot stand? Waarom kiezen sprekers een mannelijk voornaamwoord bij een onzijdig naamwoord en andersom? Het doel van de lezing is een genuanceerder kijk op dit type taalgebruik en meer waardering voor de spontane zelforganisatie van taal.

2. Het woordgeslacht in het Nederlands

De eerste vraag is of de voornaamwoorden eigenlijk wel correct kunnen congrueren. Een voorwaarde voor congruentie is dat zelfstandige naamwoorden en voornaamwoorden hetzelfde aantal en hetzelfde soort geslachten onderscheiden. Zo heeft bijvoorbeeld het Duits een parallel systeem van 'mannelijke', 'vrouwelijke' en 'onzijdige' naam- en voornaamwoorden:

- | | | | |
|-----|-------------------|---|------------|
| (2) | <i>der</i> Löffel | - | <i>er</i> |
| | <i>die</i> Gabel | - | <i>sie</i> |
| | <i>das</i> Messer | - | <i>es</i> |

Deze paralleliteit geldt niet voor het Standaardnederlands in Nederland (als er verder in deze tekst van het Nederlands wordt gesproken, wordt deze variëteit bedoeld). Vergelijk:

- | | | | |
|-----|-----------------|---|-------------|
| (3) | <i>de</i> lepel | - | <i>hij</i> |
| | <i>de</i> vork | - | <i>hij?</i> |
| | <i>het</i> mes | - | <i>het</i> |

In tegenstelling tot het Duits hebben mannelijke en vrouwelijke naamwoorden in het Nederlands hetzelfde lidwoord. Bovendien duiden de meeste ABN-sprekers een vork – en veel andere *de*-woorden – eveneens aan met *hij*. In sommige gevallen, zoals in de derde en vierde zin in (1), is het zelfs zo dat voor veel sprekers zowel *hij/hem* alsook *zij/haar* kunstmatig zouden klinken. Er is dus iets aan de hand met het Nederlandse woordgeslacht.

3. Woordgeslacht en taalverwerving

Het probleem wordt duidelijk als men kijkt naar de verwerving van het woordgeslacht door kinderen (zie bv. Cornips & Hulk 2008). Voor het taallerend kind biedt de taal op twee manieren houvast bij het onder de knie krijgen van het systeem: door de betekenis van het naamwoord en door de vorm van congruerende woorden.

De betekenis van het naamwoord speelt in het Nederlands (behalve bij woorden voor mensen en hogere dieren) een geringe rol bij het bepalen van het woordgeslacht. Maar ook de grammaticale vormen zijn slechts beperkt informatief. Terwijl de Duitse voorbeeldzin in (4) drie congruerende woorden bevat (cursief gemarkeerd) die wijzen op het mannelijke geslacht van *Löffel*, bevat het Nederlandse equivalent er slechts twee, en ook die geven alleen aan dat *lepel* een *de*-woord is.

- (4) Ich möchte *den* kleinen Löffel, *der* auf dem Tisch liegt.
Ik wil *de* kleine lepel *die* op tafel ligt.

Dit tekort aan vormkenmerken is systematisch: de tabel in (5) laat zien dat het Nederlands slechts op één plek, namelijk bij het persoonlijk voornaamwoord, het verschil tussen mannelijk en vrouwelijk zichtbaar maakt.

(5)

onbepaald lidwoord	bepaald lidwoord	bijvoeglijk naamwoord	betrekkelijk vnw.	aanwijzend vnw.	persoonlijk vnw.
een	de	kleine	die	die	<i>hij</i>
					<i>zij</i>
	het	klein(e)	dat	dat	het

Uit onderzoek blijkt dat persoonlijke voornaamwoorden bij de verwerving van grammatica onvoldoende steun bieden (Curzan 2003: 63; Howe 1996: 72). In het Nederlands heeft dit het effect dat een taallerend kind geen drie-, maar een twee-genera-systeem verwerft. Belangrijk is dat dat het kind niet kan worden verweten: het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke woorden is simpelweg te weinig zichtbaar in de taal.

4. Omgang met de situatie

Een mogelijkheid om met deze situatie om te gaan, is het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke woorden later (bijvoorbeeld op school) bewust te onderwijzen. Dat heeft twee nadelen. Ten eerste blijven taalgebruikers afhankelijk van een woordenboek. Ten tweede leidt het tot onnatuurlijk taalgebruik. Zelfs voor hoogopgeleide sprekers zullen de zinnen in (6) kunstmatig klinken, ook al zijn *spatie*, *groente* en *gevangenis* volgens van Dale vrouwelijk.

- (6) ? Ik ben een *spatie* vergeten! Kan ik *haar* nog toevoegen?
? Laten we de *groente* weggooien, *ze* is al bedorven.
? De nieuwe *gevangenis* is bijzonder veilig omdat *ze* op een eiland ligt.

Een tweede (en betere) mogelijkheid is om te aanvaarden dat de Nederlandse standaardtaal (al enige tijd) niet meer over een klassiek drie-genera-systeem beschikt. Dat maakt het mogelijk om het onderwerp met een onbevooroordeelde blik te benaderen. Bijzonder interessant is dan de vraag hoe sprekers zich redden zonder woordenboek, namelijk in spontane spraak.

5. Onderzoek

Met behulp van het *Corpus Gesproken Nederlands* heb ik onderzoek gedaan naar het gebruik van voornaamwoorden in spontaan gesproken Standaardnederlands (o.a. Audring 2006; 2009). De focus lag hierbij met name op ‘verwijsfouten’ zoals in (1). Het onderzoek leverde een verrassend helder beeld op:

- de combinatie *het*-woord – *hij/deze/die* kwam voor bij telbare en conceptueel duidelijk omliggende objecten (dus met woorden zoals *boek*, *liedje* of *hart*);
- de combinatie *de*-woord – *het/dit/dat* kwam voor bij stofnamen en niet-telbare abstracta (dus met woorden zoals *olijfolie*, *bladmuziek*, of *wol*).

Vrouwelijke voornaamwoorden worden in spontane spraak uitsluitend gebruikt voor vrouwelijke personen (het gebruik van *haar* in combinatie met woorden zoals *bestuur* hoort bij een ander register en moet als een separaat fenomeen worden beschouwd).

Deze resultaten laten zien dat de zinnen in (1) niet zomaar als slordig taalgebruik kunnen worden weggezet. Zij volgen een bepaald systeem. Dat systeem, waar taalgebruikers zich overigens zelden bewust van zijn, biedt een effectieve oplossing voor de in punt 3 geschetste probleemsituatie, want het maakt gebruik van een conceptueel onderscheid (telbaar – niet telbaar) dat sprekers reeds tot hun beschikking hebben. Een woordenboek is hierbij overbodig. In mijn lezing zal ik verder argumenteren dat dit spontane systeem bovendien past bij de manier hoe andere talen hun systeem van woordgeslacht organiseren.

6. Besluit

Uit de taalkunde weten wij dat fouten vaak niet uit het niets ontstaan. Ook in het hier besproken geval is er een duidelijke oorzaak aan te wijzen: het gedeeltelijke verlies van het grammaticale verschil tussen mannelijke en vrouwelijke naamwoorden. De oplossing die de spontane spraak heeft ontwikkeld, vertoont een verrassende logica en is vanuit taaltypologisch oogpunt geheel natuurlijk. Voor het onderwijs betekent dat dat dit type taalgebruik genuanceerder beschouwd zou moeten worden. Het debat wordt bemoeilijkt door de grote verschillen tussen regionale variëteiten en tussen diverse registers van spraak en schrift. Een onbevooroordeelde blik en taalkundige kennis verdienen de aanbeveling als een goede eerste stap.

Referenties

- Audring, J. (2006). "Pronominal Gender in Spoken Dutch". In: *Journal of Germanic Linguistics*, 18 (2), p. 85-116.
- Audring, J. (2009). *Reinventing Pronoun Gender*. Utrecht: LOT.
- Cornips, L. & A. Hulk. (2008). "Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch". In: *Second Language Research*, 24 (3), p. 267-295.
- Curzan, A. (2003). *Gender Shifts in the History of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Howe, S. (1996). *The Personal Pronouns in the Germanic Languages. A Study of Personal Pronoun Morphology and Change in the Germanic Languages from First Records to the Present Day*. Berlin: de Gruyter.

Ronde 4

Gijs Leenders
Universiteit Utrecht
Contact: G.P.M.Leenders@uu.nl

Verschillen de grammaticale concepten in het moedertaal- onderwijs (Nederlands) en het vreemdetalenonderwijs (Duits en Engels)?

1. Inleiding

Traditioneel grammaticaonderwijs is onderhevig aan sterke (inter)nationale kritiek (Fontich & Camps 2014). Taalkundigen beweren bijvoorbeeld dat in het grammaticaonderwijs te veel wordt gefocust op ezelsbruggetjes en op lagere-orde-vaardigheden (van Rijt, Wijnands & Coppen 2019), docenten klagen over de hoeveelheid onderwijstijd die in grammaticaonderwijs geïnvesteerd wordt en over de teleurstellende resultaten die behaald worden (Bonset 2011) en leerlingen vinden grammatica over het algemeen wel nuttig, maar ook moeilijk en saai (van Rijt 2012). Het grammaticale inzicht van leerlingen gaat dan ook niet veel verder dan het kunnen benoemen van een zinsdeel of woordsoort (Coppen 2011).

Voor het schoolvak Nederlands worden taal- en redekundig ontleden – onder andere in de kerndoelen (de Boer 2007) – omschreven als ondersteunend voor zowel andere taalvaardigheden (bijvoorbeeld lezen en schrijven) als voor het verwerven van moderne vreemde talen. Er is echter geen empirisch bewijs voor deze geclaimde effecten (Bonset 2011) en bovendien ontbreekt elke vorm van vakoverstijgende afstemming met de moderne vreemde talen (Hubers e.a. 2019; van Rijt & Coppen 2017): er worden per vak verschillende termen en ezelsbruggetjes aangeleerd, concepten worden niet op hetzelfde moment (soms niet eens in hetzelfde leerjaar) aangeboden en ook de didactische aanpak verschilt per vak (Bonset 2011; Bonset & Braaksma 2008; Leenders 2015).

In het debat met betrekking tot grammaticaonderwijs lijkt de focus inmiddels te zijn verschoven van ‘*Waarom* moet grammatica worden onderwezen?’ (vgl. Myhill 2000) naar (a) ‘*Welke* grammatica moet worden onderwezen?’ en (b) ‘*Hoe* moet grammatica worden onderwezen?’ (vgl. Fontich & Camps 2014; Locke 2010).

2. Waarom moet grammatica worden onderwezen?

Hoewel de kerndoelen suggereren dat grammaticaonderwijs geen doel op zich zou moeten zijn, bestaat de praktijk momenteel uit het geïsoleerd aanbieden en toetsen van traditionele grammaticaregels. Zijn docenten niet overtuigd van de ondersteunende rol die grammaticaonderwijs zou kunnen vervullen?

We vroegen het aan docenten Nederlands, Engels en Duits met behulp van een online vragenlijst (N=213). In Tabel 1 is per doel het percentage docenten weergegeven dat aangeeft dat specifieke doel na te streven (uitgesplitst per vak). Omdat grammaticaonderwijs mogelijk simultaan meerdere doelen dient, mochten docenten meerdere doelen aanvinken.

	Nederlands (N=95)	Engels (N=54)	Duits (N=64)
Grammaticaonderwijs met als doel om andere taalvaardigheden (lezen, schrijven, spreken en luisteren) te verbeteren	67,4%	94,4%	90,6%
Grammaticaonderwijs met als doel om beter te leren formuleren*	81,8%	61,1%	54,7%
Grammaticaonderwijs met als doel om werkwoordspelling en interpunctie te verbeteren*	60%	35,2%	29,7%
Grammaticaonderwijs met als doel om andere talen gemakkelijker te verwerven	56,8%	25,9%	34,4%
Grammaticaonderwijs als doel op zich*	13,7%	1,9 %	12,5%
Grammaticaonderwijs met als doel inzicht in taal te verwerven (toegevoegde categorie aan de hand van antwoorden onder ‘anders’)	6,3%	0%	3,1%

*Naar: Jeroen Steenbakkers, *Nederlands anders*, SLO, Enschede, 2006

Tabel 1 – Aantallen en percentages voor elk doel van grammaticaonderwijs in de vakken Nederlands (N=95), Engels (N=54) en Duits (N=64).

Het lage percentage docenten Nederlands dat grammaticaonderwijs als doel op zich nastreeft, komt overeen met de kerndoelen. De meeste docenten geven aan dat zij grammaticaonderwijs geven om andere taalvaardigheden te verbeteren en/of om beter te leren formuleren. Ook het gemakkelijker verwerven van andere talen scoort goed. Voor de vakken ‘Duits’ en ‘Engels’ zien we een vergelijkbaar patroon. Docenten lijken

dus wel degelijk overtuigd van de ondersteunende rol van grammaticaonderwijs, dus waar gaat het dan mis?

In de focusgroepinterviews die in de volgende fase werden afgenomen, werd duidelijk dat vooral het gebrek aan geschikt lesmateriaal als oorzaak wordt aangewezen voor de discrepantie tussen de kerndoelen en de huidige praktijk.

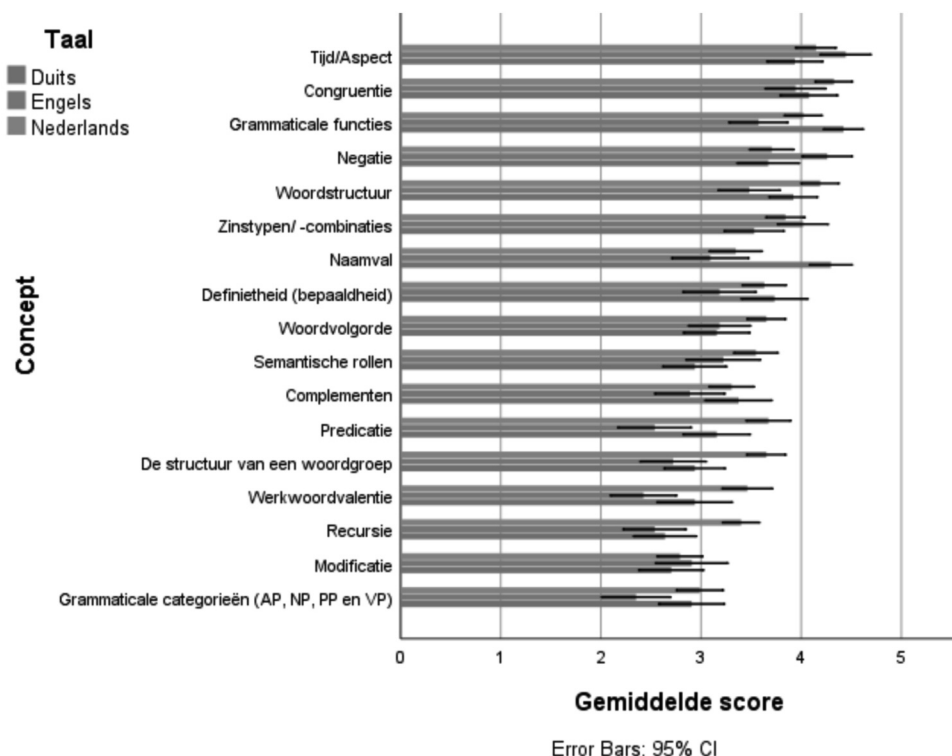
3. Welke grammatica moet worden onderwezen?

Vernieuwend lesmateriaal lijkt dus dé manier om de huidige praktijk te veranderen, maar welke grammatica moet dan worden onderwezen? Al jaren vormen het aanleren van grammaticaregels en de ‘correcte vorm’ van het Nederlands (veelal in de vorm van ezelsbruggetjes) de basis van het grammaticaonderwijs (Hubers e.a. 2019; van Rijt & Coppen 2017). Ten behoeve van het benoemen van het onderwerp in de zin, leren leerlingen bijvoorbeeld een (combinatie) van de volgende ezelsbruggetjes (Leenders 2015):

1. het onderwerp staat op de eerste plaats; itbli
2. het onderwerp is datgene waar de zin over gaat;
3. je kan het onderwerp vinden door te vragen ‘wie of wat + werkwoordelijk gezegde?’;
4. als je het getal van de persoonsvorm verandert, dan moet het onderwerp ook veranderen.

Deze regels gaan echter in veel gevallen niet op, bijvoorbeeld bij passiefzinnen of bij vraagzinnen (Leenders 2015). Bovendien zorgen ze niet altijd voor meer begrip van hoe taal in elkaar zit (Hubers e.a. 2019; van Rijt 2016; van Rijt & Coppen 2017) en vervangen ze de uitleg van de onderliggende taalkundige concepten (van Rijt & Coppen 2017). Zo verworden ze tot de norm, waardoor leerlingen vaak niet begrijpen wat bijvoorbeeld een begrip als ‘onderwerp’ precies inhoudt en er in sommige gevallen zelfs hypercorrectie optreedt (Hubers e.a. 2019). De moderne taalkunde kan het traditionele grammaticaonderwijs helpen verrijken: veel van de bestaande concepten kunnen beter worden begrepen op basis van het onderliggende of overkoepelende taalkundige concept. Maar welke concepten zijn nu écht nuttig voor leerlingen?

Om die vraag te kunnen beantwoorden, werd met behulp van (de reeds besproken) vragenlijst het nut van 17 taalkundige concepten voor de specifieke vakken bevraagd. Gemiddelden en standaarddeviaties werden berekend en vervolgens werden de concepten gerangschikt op basis van hun gemiddelde score voor de drie talen (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Gemiddelden en standaardafwijkingen (error bars) voor elk concept, gescoord op een Likertschaal variërend van 1 (helemaal niet nuttig) tot 5 (zeer nuttig) voor de vakken Nederlands (N=95), Engels (N=54) en Duits (N=64).

Zoals uit Figuur 1 blijkt, achten docenten de volgende drie concepten het meest nuttig voor hun eigen vak: ‘tijd/aspect’, ‘congruentie’ en ‘grammaticale functie’. Logischerwijs zouden deze concepten de kern gaan vormen van vernieuwend lesmateriaal. Maar als we de vakoverstijgende mogelijkheden van grammatica willen benadrukken, zullen we hier in het lesmateriaal expliciete aandacht aan moeten besteden, bijvoorbeeld door in plaats van taalspecifieke ezelsbruggetjes taalkundige concepten als uitgangspunt te nemen. Zo kunnen leerlingen de kennis die ze bij het ene vak opdoen ook inzetten bij een ander vak. Uit de focusgroepinterviews waarin we deze aanpak introduceerden, bleek dat docenten hier erg enthousiast over waren, maar problemen voorzagen met het concept ‘tijd/aspect’ vanwege het betekenisverschil van de tijdsaanwijzingen in verschillende talen. Bovendien beschouwden zij, gezien de beoogde trans-linguïstische benadering, het concept ‘woordvolgorde’ van meer toegevoegde waarde voor hun leerlingen.

4. Hoe moet grammatica worden onderwezen?

In de praktijk leidt het traditionele grammaticaonderwijs helaas vaak niet tot het vergroten van de bewuste taalvaardigheid. Leerlingen passen slechts de geleerde vakspecifieke regels toe in plaats van zich bewust te zijn van hoe (hun) taal in elkaar zit (van Rijt 2016). Er is dus een discrepantie tussen wat het grammaticacurriculum beoogt en wat het daadwerkelijk bereikt (Hubers e.a. 2019; van Rijt 2016; van Rijt & Coppen 2017). Er is behoefte aan grammaticaonderwijs dat het grammaticasysteem transparant maakt (Hubers e.a. 2019), dat de balans doet verschuiven van feitenkennis naar inzicht, begrip en toepassing (Curriculum.nu 2019; Hendrix & van der Westen 2018; Neijt e.a. 2016a; 2016b) met als ultiem doel bewuste taalvaardigheid (van Rijt 2016).

De voorgestelde trans-linguïstische aanpak zou wellicht in deze behoefte kunnen voorzien. Door het bestuderen van de eigen en moderne vreemde talen aan de hand van dezelfde concepten ligt de focus (veel meer dan nu het geval is) op ‘inzicht’, ‘begrip’ en ‘toepassing van (bewuste) talige kennis’. De docenten die ik in mijn focusgroepinterviews sprak, toonden zich alvast erg enthousiast voor deze vernieuwende aanpak. Tijdens mijn presentatie hoop ik u, aan de hand van voorbeelden, te kunnen laten zien hoe dit materiaal er mogelijk uit zou kunnen zien.

Referenties

- Boer, M. de (2007). ‘Concretisering van de kerndoelen Nederlands: kerndoelen voor de onderbouw VO’. Enschede: SLO.
- Bonset, H. (2011). “Taalkundeonderwijs: veel geloof, weinig empirie”. In: *Levende Talen Magazine*, 98 (2), p. 12-16.
- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- 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.
- Curriculum.nu (2019). ‘Conceptvisie-procesverslag en consultatievragen Engels moderne vreemde talen’. Online raadpleegbaar op: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Conceptvisie-procesverslag-en-consultatievragen-Engels-moderne-vreemde-talen.pdf>.
- Fontich, X. & A. Camps (2014). “Towards a Rationale for Research into Grammar Teaching in Schools”. In: *Research Papers in Education*, 29 (5), p. 598-625.
- Hendrix, T. & W. van der Westen (2018). ‘Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu’. Online raadpleegbaar op: <https://levendetalen.nl/2018/01/12/curriculum-nu/>.

- Hubers, F., T. Trompenaars, S. Collin, K. de Schepper & H. de Hoop (2019). "Hypercorrection as a by-product of education". In: *Applied Linguistics*, 2019 (1), p. 1-24.
- Leenders, G. (2015). *Van ezelsbruggetjes naar grammaticaal inzicht. Inzichten benut ter verbetering van het grammaticaonderwijs op het gebied van redekundige zinsontleding*. Utrecht: Universiteit Utrecht. [Bachelorscriptie].
- Locke, T. (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge.
- Myhill, D. (2000). "Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge". In: *Language and Education*, 14 (3), p. 151-163.
- Neijt, A., T. Witte, P.A. Coppen, E. Mantingh & J. Oosterholt (2016a). 'Dossier Bewuste Geletterdheid. Vakdidactiek Geesteswetenschappen, namens de meester-schapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing)'. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/>.
- Neijt, A., T. Witte, P.A. Coppen, E. Mantingh & J. Oosterholt (2016b). 'Manifest Nederlands op school. Vakdidactiek Geesteswetenschappen, namens de meester-schapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing)'. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/>.
- Rijt, J. van (2012). "Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen: over grammaticaonderwijs op semantische basis". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 270-274.
- Rijt, J. van (2016). "Meer grip op taalkundige structuren. De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs". In: *Levende Talen Magazine*, 103 (7), p. 7-10.
- Rijt, J. van & P.A. Coppen (2017). "Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: Expert's views on essential linguistic concepts". In: *Language Awareness*, 26 (4), p. 360-380.
- Rijt, J. van, A. Wijnands & P.A. Coppen (2019). "Dutch Teachers' Beliefs on Linguistic Concepts and Reflective Judgement in Grammar Teaching". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 19, p. 1-28.

Jimmy van Rijt (a, b) & Ilona Dols-Koot (c)

(a) Fontys Lerarenopleiding Nederlands, Sittard

(b) Radboud Universiteit Nijmegen

(c) Trevianum Scholengroep, Sittard

Contact: j.vanrijt@fontys.nl

ilonakoot@gmail.com

‘Hakken en plakken’ – morfologie in de spellingles¹

1. Inleiding

Over een gebrekkige spelvaardigheid bij leerlingen wordt in alle lagen van het onderwijs veelvuldig geklaagd (Bakker-Peters e.a. 2017; Bonset 2010). Volgens Bonset (2010: 10) heeft een slechte beheersing van de spelling niet zozeer te maken met de tijd die eraan besteed wordt (vrij veel), maar vooral met didactische ineffectiviteit. Er zijn verschillende mogelijkheden om deze didactische ineffectiviteit aan te pakken. Zo is het volgens Bonset (2010), Oepkes (2006) en Paffen & Bosman (2005) aan te bevelen om veel aandacht te schenken aan ‘spellinggeweten’ (de wil om correct te spellen) en ‘spellingbewustzijn’ (het vermogen om te reflecteren op de eigen spelvaardigheid).

Spellinggeweten kan gestimuleerd worden door de sociale impact van spelfouten te laten zien. Zo lopen mensen die veel spelfouten maken het risico om als slordig, gemakzuchtig of dom bestempeld te worden. Dat risico neemt toe naarmate de spelfouten meer op regels gebaseerd zijn, zeker in het geval van de werkwoordspelling (Sandra, Daems & Frisson 2001).

Spellingbewustzijn ontwikkelen veronderstelt kennis van de achterliggende taalkundige achtergronden van het spellingsysteem (Bakker-Peters e.a. 2017; Neijt, Coppen & de Gloppe 2015). In het huidige spellingonderwijs wordt aan dergelijke achtergronden nauwelijks aandacht besteed, waardoor leerlingen slechts oppervlakkig kennismaken met de Nederlandse spelling. In de spelling spelen met name fonologische en morfologische kennis een grote rol (Nunn 1998). In die zin is het verbazingwekkend dat in het spellingonderwijs geen grotere rol is weggelegd voor fonologie en morfologie. Spellingbewustzijn valt immers uiteen in ten minste twee relevante deelgebieden: ‘fonologisch bewustzijn’ en ‘morfologisch bewustzijn’ (Dols-Koot & van Rijt 2019; Ruan e.a. 2018). Naarmate de spelling complexer wordt, speelt morfologisch bewustzijn een steeds belangrijker rol voor de leerder. Dat blijkt mede uit de fouten die leerlingen in het voortgezet onderwijs hoofdzakelijk maken. Volgens Schijf e.a. (2010) gaat het met name om fouten van grammaticaal-morfologische en morfologisch-lexi-

cale aard. Leerlingen blijken bijzonder veel moeite te hebben met het schrijven van samengestelde woorden en het spellen van werkwoorduitgangen, en in meer algemene zin met het schrijven van woorden volgens de vier basisbeginselen of hoofdprincipes van de Nederlandse spelling (van den Bergh, van Es & Spijker 2011; van de Gein 2012; van der Horst, van den Bergh & Evers-Vermeul 2012). Een van die principes leunt stevig op fonologie (het beginsel van de standaarduitspraak, dat stelt dat woorden worden gespeld met de klanken die te horen zijn in de standaarduitspraak van dat woord), terwijl een ander hoofdprincipe sterk gerelateerd is aan morfologie (het beginsel van de gelijkvormigheid, dat stelt dat woorden zo veel mogelijk op dezelfde wijze worden gespeld, zelfs als ze anders worden uitgesproken).

Er zijn in de internationale literatuur diverse aanwijzingen dat het ontwikkelen van morfologisch bewustzijn en het expliciet aanbieden van morfologische kennis leidt tot een verbetering in spelvaardigheid (Bowers, Kirby & Deacon 2010; Claravall 2016; Goodwin & Ahn 2013; Hurry e.a. 2006; Nunes, Bryant & Blindman 2006; Nunes, Bryant & Olsson 2009; Rastle & Davis 2008). Voor de Nederlandse spelling is dat verband tot op heden nog niet aangetoond. In wat volgt, bespreken we een verkennende studie (Dols-Koot & Van Rijt 2019) die erop gericht was te onderzoeken of een korte interventie waarin expliciete morfologische kennis wordt gestimuleerd kan bijdragen aan (a) toename van morfologisch bewustzijn en (b) een verbeterde spelvaardigheid. In de workshop op de HSN-conferentie bespreken we kort de achtergronden van het onderzoek en besteden we met name aandacht aan de didactische werkvormen en ontwerpprincipes die in de interventie gebruikt zijn.

2. Ontwerp interventiestudie

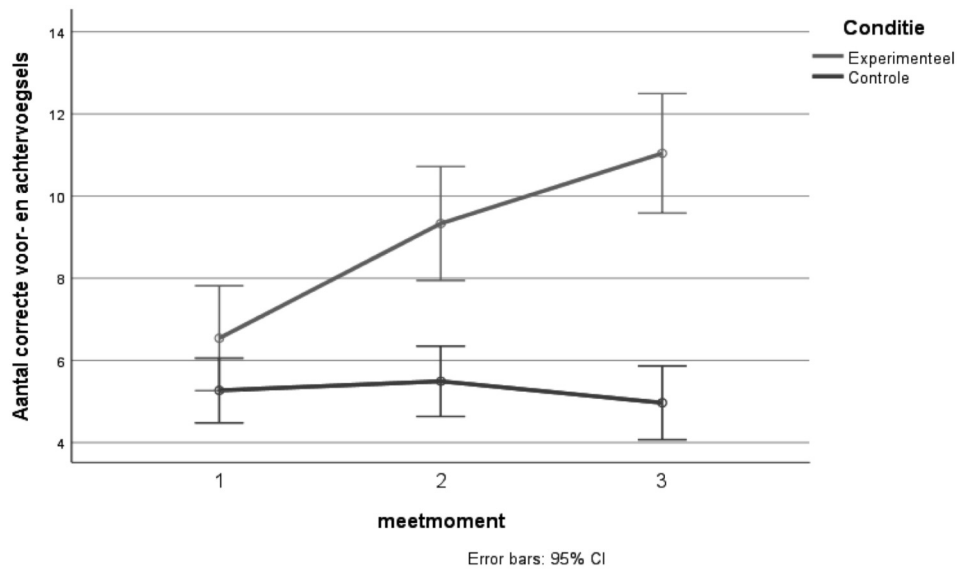
Aan de studie van Dols-Koot & Van Rijt (2019) namen 87 havo-4-leerlingen deel, van wie 24 in een experimentele groep en 63 in een controlegroep. In de experimentele conditie werd expliciete morfologische kennis aangeboden in een interventie en gerelateerd aan spelling (vier lessen). De controleconditie volgde de reguliere spellinglessen uit de methode *Nieuw Nederlands*. Beide condities hebben evenveel aandacht aan spelling besteed. Tussen de groepen bleken geen significante verschillen te bestaan in voorkennis en in leerling-kenmerken.

In beide condities zijn een pretest, een posttest en een uitgestelde posttest afgenomen, die uit twee delen bestond. Het eerste deel was bedoeld om morfologisch bewustzijn te meten en bestond erin dat leerlingen zo veel mogelijk voor- en achtervoegsels op moesten schrijven (cf. Llombart-Huesca 2017). Het tweede deel was een dictee van 15 zinnen, elk bestaande uit twee onderzoeksitems (waarvoor morfologische kennis noodzakelijk was) en een filleritem (waarvoor geen morfologische kennis nodig was). De dictees waren ontwikkeld om spelvaardigheid te meten. Ten slotte is bij verschil-

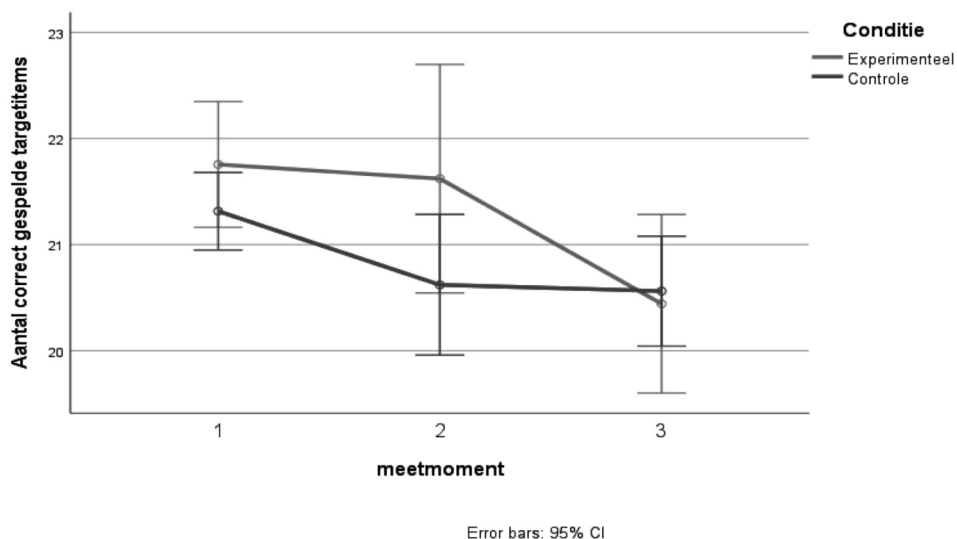
lende leerlingen een retroperspectief hardopdenkprotocol afgenomen, om te onderzoeken welke strategieën de leerlingen volgen bij het spellen van de dicteewoorden.

3. Resultaten interventiestudie

De resultaten van het onderzoek lieten iets opvallends zien. In de experimentele conditie was een significante toename te zien van morfologisch bewustzijn ten opzichte van de controleconditie (zie: Figuur 1), maar de spelvaardigheid verbeterde niet navenant (zie: Figuur 2). Sterker nog, de spelvaardigheid van de leerlingen uit de experimentele conditie leek er eerder op achteruit te gaan.



Figuur 1 – Groei van morfologisch bewustzijn, afgemeten aan het aantal correct genoemde voor- en achtervoegsels per meetmoment voor beide condities (met spreiding).



Figuur 2 – Aantal correct gespelde targetitems per meetmoment voor beide condities (met spreiding).

Uit de resultaten van het hardopdenkprotocol bleek dat zowel goede als slechte spelers vooruit lijken te gaan in morfeemsplitsing – ‘hakken en plakken’, in de woorden van een van de leerlingen. De vraag blijft echter wat de discrepantie tussen het toegenomen morfologisch bewustzijn enerzijds en de verminderde spelvaardigheid anderzijds kan verklaren. Het is goed mogelijk dat vier lessen te kort is om leerlingen te leren hoe morfologische kennis precies naar de spelling vertaald zou moeten worden. Een andere verklaring zou kunnen liggen in het gekozen onderzoeksdesign of in de afgenomen dictees (zie Dols-Koot & Van Rijt (2019) voor een uitgebreide discussie). Gegeven de sterke internationale evidentie voor het effect van een spellingbenadering waarin morfologisch bewustzijn gestimuleerd wordt, lijkt een dergelijke benadering ook voor het Nederlands potentieel waardevol. In de workshop bekijken we dan ook waar de potentie van deze benadering naar voren komt in spellingoefeningen.

Vervolgonderzoek moet uitwijzen onder welke omstandigheden het stimuleren van morfologisch bewustzijn wél aantoonbaar bijdraagt aan een verbeterde spelvaardigheid.

Referenties

Bakker-Peters, M., J. Zuidema, A. Bosman & A. Neijt (2017). “De verenigbaarheid van didactische middelen en taalkundige spellinglogica bij de Nederlandse werkwoorden”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 39 (1), p. 31-62.

- Bergh, H. van den, A. van Es & S. Spijker (2011). "Spelling op verschillende niveaus: werkwoordspelling aan het einde van de basisschool en het einde van het voortgezet onderwijs". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (1), p. 3-14.
- Bonset, H. (2010). "Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter?". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (3), p. 3-17.
- Bowers, P.N., J.R. Kirby & S. Deacon (2010). "The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature". In: *Review of Educational Research*, 80 (2), p. 144-179.
- Claravall, E. (2016). "Integrating Morphological Knowledge in Literacy Instruction. Framework and Principles to Guide Special Education Teachers". In: *Teaching Exceptional Children*, 48 (4), p. 195-203.
- Dols-Koot, I. & J. van Rijt (2019). "'Hakken en plakken': een verkenning van de rol van morfologisch bewustzijn in het spellingonderwijs". In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*. Online raadpleegbaar op: https://www.researchgate.net/publication/334671491_'Hakken_en_plakken'_een_verkenning_van_de_rol_van_morfologisch_bewustzijn_in_het_spellingonderwijs.
- Gein, J. van de (2012). "Taal op klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (4), p. 22-30.
- Goodwin, A. & S. Ahn (2013). "A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children". In: *Scientific Studies of Reading*, 17 (4), p. 257-285.
- Horst, M. van der, H. van den Bergh & J. Evers-Vermeul (2012). "Kunnen leerlingen wat ze moeten kunnen? Onderzoek naar de doorlopende leerlijn op het gebied van werkwoordspelling". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (2), p. 33-42.
- Hurry, J., T. Nunes, P. Bryant, U. Pretzlik, M. Parker & T. Curno (2005). "Transforming research on morphology into teacher practice". In: *Research Papers in Education*, 20, p. 187-206.
- Llobart-Huesca, A. (2017). "Morphological Awareness and spelling in Spanish heritage language learners". In: *Linguistics and Education*, 37, p. 11-21.
- Neijt, A., P.A. Coppen & K. de Gloppe (2015). "Bewuste taalvaardigheid als eindterm voor het schoolvak Nederlands in havo en vwo: visie en voorbeelden". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 198-202.
- Nunes, T., P. Bryant & M. Bindman (2006). "The effects of learning to spell on children's awareness of morphology". In: *Reading and Writing*, 19 (7), p. 767-787.
- Nunes, T., P. Bryant & J. Olsson (2009). "Learning Morphological and Phonological Spelling Rules: An Intervention Study". In: *Scientific Studies of Reading*, p. 289-307.

- Nunn, A. (1998). *Dutch Orthography. A Systematic Investigation of the Spelling of Dutch Words*. [Proefschrift]. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Oepkes, H. (2006). "Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs". In: *Jeugd in school en wereld*, 91, p. 34-38.
- Paffen, R. & A. Bosman (2005). "Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden". In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, p. 388-397.
- Rastle, K. & M. Davis (2008). "Morphological decomposition based on the analysis of orthography". In: *Language and Cognitive Processes*, 23 (7), p. 942-971.
- Ruan, Y., G. Georgiou, S. Song, Y. Li & H. Shu (2018). "Does Writing System Influence the Associations Between Phonological Awareness, Morphological Awareness, and Reading? A Meta-Analysis". In: *Journal of Educational Psychology*, 110 (2), p. 180-202.
- Sandra, D., F. Daems & S. Frisson (2001). "Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordsvormen bij ervaren spellers?". In: *Vonk*, 30 (3), p. 3-21.
- Schijf, T., A. van der Leij, A. van Berkel, J. Bekebrede & B. Zijlstra (2010). "Spelvaardigheid van brugklassers". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (2), p. 3-12.

Noot

- ¹ Deze tekst is grotendeels gebaseerd op Dols-Koot & Van Rijt (2019).

Ronde 6

Freek Van de Velde

KU Leuven

Contact: freek.vandevelde@kuleuven.be

Tast migratie de taal aan?

Van actief gesproken talen wordt wel eens gezegd dat ze 'levend' zijn. Daarmee wordt bedoeld dat ze voortdurend veranderen, zowel op het vlak van de klanken als op het vlak van de grammatica en de woordenschat. Wie of wat is verantwoordelijk voor die veranderingen? Er spelen meestal verschillende factoren tegelijkertijd (en bij de ene verandering is de ene factor wat doorslaggevenner dan de andere): 'imperfecte eerste-taalverwerving', 'sociale onderscheidingsdrang', 'taalinterne factoren', 'gemakzucht',

enz. (zie: Aitchison 2012). Maar wellicht de belangrijkste aanstuwende factor van taalverandering is ‘taalcontact’, in het bijzonder wanneer volwassen tweedetaalverwervers zich in groten getale de nieuwe taal eigen maken. Onderzoek van onder andere Kusters (2003), Trudgill (2011) en Bentz & Winter (2013) laat zien dat langdurige blootstelling aan dit soort taalverwervingsprocessen de grammatica eenvoudiger en transparanter maakt. Dat verklaart waarom de Engelse morfologie zo armtierig is in vergelijking met de morfologie van het IJslands, waarom Pasjtoe zoveel complexer is dan Farsi en waarom het Latijn zijn inflectionele vormenrijkdom heeft zien afvlakken in de ontwikkeling naar het Frans.

Het Nederlands is de resultante van verschillende golven van migratie of taalcontact in de loop van de geschiedenis, die niet zelden een aanslag betekend hebben op de grammatica. Een eerste ingrijpende ontwikkeling heeft zich duizenden jaren geleden voorgedaan, toen het Germaans tot stand kwam, als aftakking van het Indo-Europees. Het ‘Proto-Germaans’ is tot stand gekomen in Zuid-Scandinavië en Noord-Duitsland (Sleeswijk-Holstein), vermoedelijk toen de zogeheten Trechterbeker-cultuur – die archeologen situeren tussen 4.300 voor Christus tot 2.700 voor Christus in die streken – oostelijke invloed onderging en overging in de Touwbeker-cultuur. Die oostelijke invloed kwam van een paardenmennend volk in de Zuid-Russische steppen. Het resultaat was een aanzienlijke vereenvoudiging van de grammatica, met name in het verbale systeem, die vermoedelijk toegeschreven moet worden aan de onvolledige taalverwerving van het Proto-Indo-Europees door de lokale Zuid-Scandinavische bevolking. De tweede grote verandering is het resultaat van de vroegmiddeleeuwse volksverhuizingen, waarbij uiteenlopende vreemde stammen zich in de Lage Landen vestigden en de onderlinge stammentwisten van de Germanen een turbulente periode inluiden waarin overwonnenen de taalvariëteit van de overwinnaars overnamen – ofwel (nood)gedwongen, ofwel uit welbegrepen eigenbelang om op de sociale ladder te kunnen klimmen. Ook recent blijkt hoe snel mensen overschakelen op de taal van een als prestigieuzer ervaren cultuur. Thuis talen van immigranten kunnen op twee generaties tijd volledig verdwijnen.

Voor het Nederlands is vooral de botsing tussen het kust-Germaans en de Frankische dialecten vanuit het zuiden van wat thans het Duitse taalgebied is, van belang. Die botsing heeft diepe sporen nagelaten in onze dialecten en is ervoor verantwoordelijk dat we soms (net als andere kust-Germanen) de *n* laten vallen in bepaalde woorden – *vijf* (Engels *five*) vs. Duits *fünf* – en soms ook weer niet – *mond* (Duits *Mund*) vs. Engels *mouth*. De botsing verklaart ook waarom oostelijke dialecten meer meervouden op *-en* hebben en westelijke dialecten meer meervouden op *-s*. Hoe verder je naar het oosten woont, hoe meer je *mosselen* en *wafelen* zult horen in plaats van *mossels* en *wafels*.

In de hoge en late middeleeuwen en in de Vroegmoderne Tijd leidt arbeidsmigratie van het omliggende platteland en van verder afgelegen gebieden naar het sterk verste-

delijkte Vlaanderen, Brabant en Holland tot nieuwe taalveranderingen. Het Nederlands bouwt – sneller dan het Duits – zijn naamvalsysteem af, ondanks de restauratiepogingen in de schrijftaal van de renaissance. Sterke werkwoorden verzwakken sneller (*loech* wordt *lachte*). En net zoals in het Frans de *passé simple* baan ruimt voor de *passé composé*, wint in het Nederlands het analytisch perfectum terrein op het preteritum.

In de loop van de twintigste eeuw komen nieuwe migratiestromen op gang, onder andere vanuit Noord-Afrika en Turkije, en ook die laten hun sporen na in de Nederlandse grammatica. Uit lopend onderzoek dat we onder andere in Leuven uitvoeren, blijkt dat het etnolectisch Nederlands verschijnselen laat zien in de morfologie die zich goed laten vergelijken met wat we kennen uit het verleden. Opake grammaticale onderscheidingen worden opgeruimd.

Een opvallend voorbeeld is ‘genus’ (grammaticaal geslacht). Net als in het Frans of het Duits is de koppeling tussen ‘mannelijk’, ‘vrouwelijk’ en ‘onzijdig geslacht’ en de objecten waar die naar verwijzen in hoge mate arbitrair: *tafel* is vrouwelijk, *stoel* is mannelijk, zonder dat dat duidelijk gemotiveerd is. Taalverwerving van de drie geslachten is lastig, zowel voor kinderen als voor volwassen taalleerders, omdat het lidwoord en de congruentie van de adjectieven maar partiële informatie geven. Het onbepaald lidwoord *een* is ongedifferentieerd voor genus en het bepaald lidwoord maakt alleen een onderscheid tussen onzijdige substantieven (*het*) en de rest, t.w. mannelijke en vrouwelijke substantieven (*de*). Dat heeft tot gevolg dat het onderscheid tussen mannelijke en vrouwelijke woorden verdwijnt en dat ze samen ondergebracht worden in een ‘zijdig genus’. Het Marokkaans-Nederlands etnolect gaat nog een stap verder: daar gaat het onderscheid tussenzijdige en onzijdige woorden schuiven. In (1) en (2) staan twee zinnen uit het Moroccorp (Ruetten & Van de Velde 2013).

- (1) +Abdurrahmaan321: haha moet soms lachen wat die mannen roepen als ze in die zand zitten
- (2) +Mockro: vooral de nederlanders gaan nu kapot, het kaas in hun kop begint te smelten want hun varkenshoofd kookt

We zien hier twee verschillende verschijnselen: Abdurrahmaan321 gebruikt het zijdige demonstrativum *die* bij een onzijdige zelfstandig naamwoord *zand*. Dat is een illustratie van het proces waarbij het zijdige genus terrein wint op het onzijdige, wat zich ook in de geschiedenis van het Engels heeft voorgedaan. In die taal heeft alleen het zijdige geslacht (*the*, cognaat met Nederlands *de*) overleefd. Mockro doet iets anders: die gebruikt het onzijdige lidwoord *het* bij een zijdig zelfstandig naamwoord *kaas*. De reden kan hier uiteraard niet de terreinwinst van het zijdige geslacht zijn. Hier zien we een ‘hersementisering’ van het genus. De arbitrariteit van de genustoekenning wordt hier niet opgelost door een van beide genera overboord te gooien, maar door het

onderscheid semantisch transparanter te maken: het zijdige genus wordt gebruikt voor telbare, welomlijnde objecten en bezielde wezens, terwijl het onzijdige genus geassocieerd wordt met stofnamen en abstracte entiteiten. Uit onderzoek blijkt dat beide verschijnselen voorkomen bij Marokkaanse etnolectsprekers (zie Van den Branden 2016). De hersemantisering bij adnominale elementen ('lidwoorden' en 'attributieve pronomina') doet zich al langer voor bij autochtone Nederlanders in de zelfstandige pronomina (*hij/zij/het*) (zie: Audring 2006; De Vos 2014; Kraaikamp 2017).

Migratie leidt tot taalverandering. Is dat een reden tot bezorgdheid? Is taalverandering een kwalijke zaak? Is taalverandering taalverloedering? Niet altijd. Om hard te maken dat het Frans zoveel slechter functioneert dan het Latijn of het Pools zoveel slechter dan het Oudkerkslavisch zou je je toevlucht moeten nemen tot nogal gewaagde argumenten. Je ziet ook dat geleerden en leken in het verleden beide kanten op hebben geargumenteed: voor de ene is een taal zonder bizarre morfologie beter, voor de andere is die juist armer. Verder is er ook nauwelijks bewijs dat taalverloedering slordige denkers zou opleveren. En evenmin dat morfologisch complexere talen complexer denkende sprekers opleveren. Maar een al te grote versplintering van de eenheid in de standaardtaal, kan natuurlijk wel gettoïsering in steden, sociale uitsluiting en communicatieproblemen opleveren. De meeste taalkundigen schuwen normatieve uitspraken en beperken zich tot het vaststellen van verandering. De morele waardering van contactgedreven taalverandering valt buiten hun domein. Dat betekent niet dat er wetenschappelijk niets interessants over te zeggen valt, natuurlijk.

Referenties

- Aitchison, J. (2012). *Language change. Progress or decay?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Audring, J. (2006). "Pronominal gender in spoken Dutch". In: *Journal of Germanic Linguistics*, 18 (2), p. 85-116.
- Bentz, C. & B. Winter (2013). "Languages with more second language learners tend to lose nominal case". In: *Language Dynamics and Change*, 3, p. 1-27.
- Branden, E. Van den (2016). *Variatie in het Nederlandse genus. Een multimethodologische perspectief*. Leuven: KU Leuven. [Masterproef].
- Kraaikamp, M. (2017). *Semantic versus lexical gender: synchronic and diachronic variation in Germanic gender agreement*. Utrecht: LOT.
- Kusters, W. (2003). *Linguistic complexity: the influence of social change on verbal inflection*. Utrecht: LOT.
- Ruette, T. & F. Van de Velde (2013). "Moroccorp: tien miljoen woorden uit twee Marokkaans-Nederlandse chatkanalen". In: *Lexikos*, 23, p. 456-475.

- Trudgill, P. (2011). *Sociolinguistic typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Vos, L. De (2014). *Pronominal resemanticization in Dutch: a salience-driven redistribution of gender-marked pronouns*. Luik: Université de Liège. [Doctoraat].

Ronde 7

Vivien Waszink
 Instituut voor de Nederlandse Taal
 Contact: vivien.waszink@ivdnt.org

Zieke zinnen zullen zegevieren. Hiphopteksten in de klas

1. Inleiding

Winne noemt zichzelf “fris als februari”. In februari is het vaak best koud, maar wat bedoelt hij eigenlijk precies? En als rappers iets “gruwelijk” noemen, is dat dan wel zo erg? En dan Boef: “Noem mij Titanic, ik ga tegen die eis in”, rapt hij. Klopt dat eigenlijk wel? In nederhop, Nederlandstalige hiphop, zit veel bijzondere taal. Hoe ziet die hiphoptaal er precies uit en wat kun je met die teksten in de klas?

2. De taal van nederhop

Hiphop is een culturele stroming die ruim veertig jaar geleden begon in Amerika. Rappen, volgens woordenboek *Van Dale* “teksten zingzeggen op een muzikaal ritme” is daar het belangrijkste onderdeel van. In Nederland wordt al sinds het einde van de jaren 1980 in de moerstaal gerapt. Nederhop, heet dat dan, een mixwoord van *Nederlands* en *hiphop*. In hiphop draait het vooral om de teksten; rappers hebben geen gitaar- of drumsolo's en (meestal geen) zoetgevooisde stemmen waarachter ze zich kunnen verbergen. Als het vooral om je woorden gaat, kun je maar beter een grote mond hebben.

Nederhopteksten liggen nogal eens onder vuur, want soms wordt er fiks gescholden en het gaat nogal eens wat eenzijdig over geld en mooie vrouwen. Toch wordt in *hiphop lyrics* het Nederlands vaak op creatieve wijze gebruikt, en met die teksten kun je ook in de klas aan de slag.

3. Opdrachten

In hiphop is opscheppen belangrijk, ‘*braggin’ n’ boastin’*’ heet dat in de Amerikaanse hiphop. Hoe kun je dat precies laten zien in de taal die je gebruikt? Simpelweg zeggen “ik ben de beste” volstaat niet. Als Extince rapt dat hij “hitgevoelig als Abba, flexibel als Barbapapa” is, schept hij flink op over zichzelf, maar de manier waarop hij dat doet is nog niet zo heel speciaal: het zijn vrij gewone vergelijkingen met het woordje *als*. Maar als Winne zegt dat hij “fris als februari” is, gebeurt er al iets anders: *fris* betekent ‘tamelijk koud’ en dat is het in februari nogal eens, maar *fris* betekent in jongerentaal ook ‘geweldig’ en Winne drukt zich op deze manier uit om aan te geven dat hij wel echt heel erg geweldig is. Winne gebruikt dus een vergelijking, die tegelijkertijd ook een woordspeling is, en speelt met verschillende betekenissen van woorden.

Ook het losse woordgebruik van rappers is vaak bijzonder te noemen: *fris* betekent in de hiphop dus vaak ‘geweldig’, maar er zijn veel meer woorden in de hiphoptaal die we in ‘gewone’ taal in een heel andere betekenis kennen. Rappers gebruiken nogal eens woorden die vooral bekend zijn in een neutrale of zelfs negatieve betekenis, maar die hebben in hiphopteksten dan een positieve betekenis. *Lauw*, *gruwelijk* en *ziek* bijvoorbeeld. Toen de Nederlandse zangeres Bonnie St. Claire in het tv-programma *Ali B. op Volle Toeren* een nummer van rapper Darryl op geheel eigen wijze coverde, reageerde Darryl na afloop met “Gruwelijk!”. Bonnie St. Claire reageerde geschokt: “Was het echt zó erg?” en had niet in de gaten dat Darryl haar juist een compliment gaf. Winne zet zichzelf en zijn entourage graag tegenover zijn rivalen en hij doet dat door het woord *ziek* op een speciale manier te gebruiken: “Wij zijn ziek, zij zijn hypochonder”. *Ziek*, noemt hij zichzelf, ‘heel cool’ dus, maar die anderen die zijn dat niet, die denken alleen maar dat ze ziek (geweldig) zijn, dus dat zijn hypochonders.

Naast *ziek* worden trouwens ook de Engelse woorden *sick* en *ill* gebruikt, in diezelfde positieve betekenis (als je *the illest* bent, ben je echt de beste). In nederhop worden heel vaak woorden uit andere talen dan het Nederlands gebruikt. Uit het Engels komen bijvoorbeeld *flow* (‘rapstijl’) en *hood* (‘buurt’) – een verkorting van Engels *neighbourhood* – en er duiken ook veel Engelse werkwoorden op in hiphop *lyrics*. Die worden dan vaak zoals in het Nederlands vervoegd, bijvoorbeeld *snitchen* (‘verraden’) – van Engels *to snitch* – en *dissen* (‘beledigen’) – van het Engels *to diss*, wat in die taal weer een verkorting is van *to disrespect*.

Maar de laatste jaren worden er ook veel woorden uit heel andere talen gebruikt in nederhopteksten, met een hoofdrol voor het Sranan, een Surinaamse taal – bijvoorbeeld: *fittie* (‘ruzie’), *fissa* (‘feest’) en *skeer* (‘blut’) – en de laatste tijd ook voor het Spaans – bijvoorbeeld: *tranquilo* (‘rustig’) en *corazón* (‘hart’; maar ook: ‘liefje, ‘schatje’). Het gebruik van zowel wereldtalen als het Engels en het Spaans als van lokale talen als het Nederlands, het Sranan, het Arabisch en het Papiaments laat zien dat ook de

nederhop helemaal meedoet met de trend van ‘glokalisatie’. Glokalisatie is een vertaling van het Engelse *glocalization*, een mixwoord van *local* en *globalization*. Volgens de *Oxford English Dictionary* (OED) is dat “The action, process, or fact of making something both global and local”.

In een aantal opdrachten gaan we concreet aan de slag met stijlmiddelen en met het woordgebruik in hiphopteksten. Leerlingen leren bijvoorbeeld metaforen en woordspelingen aanwijzen, en ook metaforen die tegelijkertijd woordspelingen zijn (een belangrijk ingrediënt van een hiphoptekst). Ook kijken we naar andere manieren waarop rappers spelen met letterlijk en figuurlijk taalgebruik en met uitdrukkingen.

Daarnaast verdiepen we ons dus ook in het woordgebruik van rappers: wat voor soort woorden vallen er op in hiphopteksten – wat zijn de ‘hiphopste’ woorden (zie ook: Daniels 2017; Waszink, Reuneker & van der Wouden 2018) en waarom gebruiken rappers juist die woorden? Welke woorden uit andere talen vallen op, wat betekenen deze woorden en kennen we andere, Nederlandse woorden met dezelfde betekenis? Zijn dat weer dezelfde woorden als die die in de hedendaagse jongerentaal voorkomen?

4. Besluit

Hiphopteksten kunnen een manier zijn om leerlingen te laten kennismaken met het gebruik van allerlei stijlmiddelen die bijvoorbeeld ook vaak in literaire teksten gebruikt worden. Bovendien komen leerlingen aan de hand van hiphopteksten meer te weten over het gebruik van bepaalde woorden, over de functie daarvan en over het verband tussen jongerentaal en hiphoptaal.

Bovendien kunnen we, nu we iets meer weten over de ingrediënten van een hiphoptekst en door concrete opdrachten met teksten, zelf ook eens proberen om in de klas een hiphoptekst te schrijven.

5. Vraag voor het publiek

Op welke manieren kunnen hiphopteksten nog meer worden ingezet in het onderwijs?

Referenties

- Daniels, M. (2017). “The Words that are ‘Most Hip Hop’”. Online raadpleegbaar op: <https://pudding.cool/2017/09/hip-hop-words/>.
- Morgan, M. (2016). “The world is yours: the globalization of hip-hop language”. In:

Social identities, Journal for the Study of Race, Nation and Culture, 22 (2), p. 133-149.

Waszink, V., A. Reuneker & T. van der Wouden. "Als ik praat, dan praat ik money: De hiphopste woorden". In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://www.neerlandistiek.nl/2018/07/als-ik-praat-dan-praat-ik-money/>.

Ronde 8

Hanneke Houkes & Twan Robben
Kandiinskycollege Nijmegen
Contact: h.houkes@kandinskycollege.nl
twanrobbe@hotmail.com

Nederlands voor kosmopolieten. Een project over de plaats van het Nederlands en Nederlanders in de wereld voor leerlingen met een maatschappijprofiel in de bovenbouw van vwo-4 en vwo-5

*dit zout
komt uit de Himalaya
het is drie miljoen jaar oud
zout komt altijd uit de zee
net als wij*

*de extractiewaarde van een product vertelt ons hoe makkelijk de smaak van het ene
product naar een ander product gaat
wij zijn producten
onze extractie waarde is laag*

*net als bij tuinkruiden, is het beter ons niet te koken
we zijn garnering*

(Uit: *Habitus* van Radna Fabias)

1. Inleiding

In ons curriculum werd vier jaar geleden op geen enkele wijze structureel aandacht besteed aan de multiculturele dynamiek waarbinnen de Nederlandse taal en cultuur zich ontwikkelt. Een onhebbelijkheid in deze tijden van globalisering. We besloten daar verandering in te brengen. We hebben binnen de leerlijn voor de bovenbouw vwo een kosmopolitisch project ontwikkeld dat we de afgelopen drie jaar aan de praktijk getoetst hebben. Het is een project dat speciaal bedoeld is voor leerlingen met een 'Maatschappijprofiel'. We doen hier verslag van het ontwikkelproces en van het eindresultaat van dit project.

2. Uitgangspunten

We wilden de ontwikkeling van het Nederlands en van Nederland dus in een breder perspectief plaatsen voor leerlingen. Daarin staan we uiteraard niet alleen. Een eerste inspiratie voor ons waren de ideeën over kosmopolitisme zoals Appiah (2007) deze presenteert in *Kosmopolitisme. Ethiek in een wereld van vreemden*. Daarin bespreekt Appiah gedragsregels die passend zijn voor hedendaags burgerschap. De kern daarvan was dat hij kosmopolitisme als een levenshouding beschrijft die ervan uitgaat van dat iedere mens zorg en aandacht dient te hebben voor iedere andere mens, overal ter wereld. Een zienswijze die voor ons als zeer natuurlijk overkwam en waarvan wij, zoals gezegd, vaststelden dat deze in onze lespraktijk Nederlands nauwelijks kaders en handvatten kreeg. Daarom wilden we – hoe bescheiden ook – een poging ondernemen om daar verandering in te brengen. Of beter gezegd: we wilden in elk geval materiaal voor een project ontwikkelen dat ingangen biedt voor het versterken van een kosmopolitische werk- en denkwijze bij leerlingen binnen het schoolvak Nederlands.

Daarnaast was de *Thinking Skill*-didactiek (Leat 1988) leidend bij de verdere ontwikkeling van het project. Niet alleen hadden wij al enige ervaring met deze manier van werken (Houkes & Robben 2017), ook sluiten de werkvormen die bij deze didactiek horen goed aan bij het doel dat we in dit project wilden bereiken: leerlingen beter laten nadenken vanuit kosmopolitisch perspectief over het Nederlands en het Nederlanderschap.

We meenden verder dat het onderwerp en de inhoud van het project zich niet mochten beperken tot een domein van ons vak. Het moest een breed cultureel project worden, waarin 'literatuur', 'taalkunde', 'erfgoed' en 'een verscheidenheid aan communicatieve handelingen' gecombineerd voor het voetlicht kwamen. Het gelaagde culturele veld waarbinnen een land, een taal en een identiteit zich ontwikkelen, moest even gelaagd aan leerlingen worden gepresenteerd. Leerlingen konden zo niet het idee krijgen dat ze alleen met literatuur of taalkunde bezig waren.

Aan de hand van deze ideeën formuleerden we de volgende uitgangspunten:

- a. het project dient bij leerlingen een kosmopolitische houding te ontwikkelen;
- b. het project dient gebruik te maken van de *Thinking Skill*-didactiek waarin de leerlingen veelal zichzelf aansturen en motiveren en zo tot een dieper leren en denken komen;
- c. het onderwerp en in de inhoud moesten een breed scala van culturele uitingen beslaan.

Deze uitgangspunten gaven ons een kader tijdens de ontwerpfase.

3. Beschrijving

We hebben dit project inmiddels drie keer uitgevoerd. Het is een project dat jaarlijks terugkomt. Iedere editie stond tot nu toe een land of regio centraal waarmee (post)koloniale banden worden onderhouden. Het eerste jaar onderzochten de leerlingen de relatie die Nederland en het Nederlands hebben met Suriname en het Surinaams. Tijdens de tweede editie stonden de Antillen centraal. De meest recente editie ging over Indonesië.

Een viertal onderdelen kwam bij iedere uitvoering terug:

1. leerlingen wonen lezingen bij van gastsprekers;
2. leerlingen maken een blog waarop ze als groep uitgevoerde opdrachten presenteren;
3. leerlingen nemen interviews af;
4. leerlingen maken een documentaire die in het plaatselijke filmhuis op groot doek wordt vertoond.

Voordat we bovenstaande onderdelen verhelderen met voorbeelden, willen we eerst beschrijven in welke didactische sfeer het project zich voltrekt. Onze school is in het gelukkig bezit van een auditorium. Daar starten en eindigen we de projectochtenden steeds. Ongeveer een zestigtal leerlingen uit vwo-4 en -5 komt in het auditorium bijeen. Na een gezamenlijke introductie (meestal met een lezing), krijgen de leerlingen de instructie voor de werkzaamheden die ochtend mee. In vaste onderzoeksgroepen trekken zij zich terug in verschillende ruimtes. Daar staan voor alle groepsleden een laptop met internetverbinding. Er is geen continue toezicht op hun werkzaamheden. Wel lopen we rondes waar we korte vraaggesprekken houden met de leden van de verschillende groepen. Zo houden we de voortgang in de gaten. We sluiten iedere projectochtend weer gezamenlijk af met een debriefing in het auditorium om onze observaties te delen. We ontspannen gedurende de projectochtenden veelvuldig, zonder leerlingen, in de docentenkamer met koffie en met nu en dan gebak.

Het eerste vaste onderdeel dat bij iedere editie terugkomt, is dat we naar een spreker zoeken die het onderwerp en de invalshoek van de ochtend inleidt. Opvallend is hoe eenvoudig (en zonder grote kosten) mensen bereid zijn om deel te nemen. Een van de hoogtepunten tot nu was de bijdrage van Ank de Vogel. Zij gaf een fraaie historische en beeldende lezing over Suriname. Directe aanleiding voor haar komst was de publicatie van de slavenregisters online. Onze leerlingen kregen daarmee een heldere instructie over hoe zij dergelijke, in wezen zo hartverscheurende, documenten konden lezen en begrijpen.

Daarmee komen we bij het tweede vaste onderdeel: het invullen van een blog. Voor iedere sessie maken we een reeks aan opdrachten die de verschillende groepen allemaal dienen te volbrengen en te plaatsen op een blog. Er is een grote variëteit aan opdrachten. Voor het Suriname-project dienden leerlingen eigen Anansi-verhalen te maken, werden collages met iconisch geacht beeldmateriaal over

Abraham	Abraham	Page 20	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 21	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 22	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 23	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 24	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 25	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 26	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 27	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 28	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 29	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 30	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 31	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 32	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 33	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 34	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 35	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 36	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 37	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 38	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 39	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 40	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 41	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 42	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 43	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 44	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 45	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 46	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 47	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 48	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 49	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 50	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 51	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 52	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 53	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 54	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 55	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 56	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 57	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 58	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 59	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 60	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 61	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 62	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 63	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 64	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 65	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 66	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 67	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 68	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 69	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 70	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 71	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 72	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 73	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 74	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 75	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 76	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 77	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 78	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 79	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 80	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 81	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 82	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 83	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 84	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 85	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 86	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 87	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 88	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 89	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 90	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 91	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 92	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 93	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 94	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 95	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 96	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 97	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 98	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 99	Book 1	Abraham
Abraham	Abraham	Page 100	Book 1	Abraham

Suriname vervaardigd, vertaalden en analyseerden leerlingen historisch-cultureel erfgoed zoals de slavenregisters en reconstrueerden ze levens van voetballers en kunstenaars. Bij twee werken uit de Surinaamse literatuur werd langer stilgestaan op de DBNL: *Mijn aap schreit* van Albert Helman en *Wij slaven van Suriname* van Anton de Kom. Twee teksten die opmerkelijk welwillend door leerlingen besproken werden.

Het derde vaste onderdeel is het interviewen van personen met een passende culturele achtergrond. Leerlingen ontwikkelen hun interviewvaardigheden eerst met elkaar. Ze zoeken geheel zelfstandig uit wat in hun ogen een goed interview is. Met die zelfgevormde (en uiteraard door ons besproken) criteria oefenen ze op elkaar. Daarna gaan ze op pad om de uitgenodigde personen te interviewen. Waar mogelijk, bezoeken de leerlingen de aan hen toegewezen personen in hun eigen omgeving. Zo werden twee eigenaars van een Nijmeegse toko in hun eigen kleurrijke zaak gefilmd, bezochten leerlingen de eerste Surinaamse voetbalprof in zijn appartement en gingen groepjes op bezoek bij een activiteitscentrum voor hun ontmoeting met oudere Surinaamse dames en heren. Bij het project rondom de Antillen interviewden onze leerlingen leeftijdsgenoten via Skype op Saba.

In het vierde vaste onderdeel staan deze interviews centraal. In het project rondom Suriname dienden leerlingen de opnames van het interview te gebruiken voor een documentaire waarin zij een beeld van Suriname gaven. De uitspraken van de interviews waren de basis voor de documentaires. We vertoonden de films in een festival-setting. Dat wil zeggen: de films werden geprojecteerd op groot doek in het plaatselijke filmhuis. Natuurlijk hadden we een jury geregeld. De (meeste) eindresultaten waren geweldig. Bijzonder was dat leerlingen stevast zowel de praktische als de artistieke problemen kundig en creatief oplosten. Een van de Surinaamse dames van het activiteitencentrum wilde, vanwege haar littekens in het gezicht, niet in beeld. Voor die groep was dat een lastig probleem, want het leverde een enorme achterstand op in de selectie van bruikbaar beeldmateriaal. Het probleem werd getackeld door fraaie, oude, historische beelden van Suriname ritmisch onder de uitspraken van de dame te laten lopen. Een oplossing die geheel vanzelf, zonder overleg met ons, tot stand kwam.

4. Effecten

Het mag duidelijk zijn dat we positief gestemd zijn over de leereffecten van dit project. De leerlingen toonden enthousiasme en inzet en lieten zien erg goed in staat te zijn om zichzelf en elkaar te motiveren, zonder dat docenten voortdurend moeten corrigeren. Met behulp van de feedback die we regelmatig gaven, verdiepten en volbrachten de leerlingen hun opdrachten. Vanzelfsprekend waren er ook leerlingen die niet zoals gewenst functioneerden, maar dat waren er erg weinig.

Verder was de combinatie van literaire en taalkundige bronnen in relatie met de verschillende presentatievormen en vaardigheden een succes. Vooral de creativiteit en inzet waarmee de opdrachten een invulling kregen, waardeerden wij zeer. De Taalkunde-opdrachten waren duidelijk in de minderheid en kregen ook niet de diepgang van de andere opdrachten. Bij het verder ontwikkelen van dit project gaan we hier meer aandacht aan besteden.

Hebben de leerlingen nu een meer kosmopolitische levenshouding binnen dit project laten zien? Dat is op dit moment moeilijk aan te tonen, aangezien er nog geen wetenschappelijk verantwoorde gegevens zijn. In elk geval was het zo dat de manier waarop ze de opdrachten benaderden en de wijze waarop ze respectvol en intelligent de diverse, interculturele ontmoetingen aangingen, in onze ogen toonden dat, gedurende het project, de houding van een ware kosmopoliet getoond werd. Sterk vonden we ook dat kosmopolitische gedragsregels in dit project getoond werden binnen de eigen regionale culturele omgeving.

5. Verbeteringen en ontwikkeling

Wat we de komende jaren verder willen ontwikkelen, is een leerlijn waarbinnen dit project nog beter tot zijn recht komt. Onderzoek naar de plek van het Nederlands in de wereld lijkt ons zo'n relevant onderwerp dat een herhaling van verschillende, verdiepende projecten met dit onderwerp in de leerlijn op zijn plaats is. Wij hebben daarvoor de volgende ideeën voor verandering en verbetering:

we willen ons ook gaan richten op interculturele ontmoetingen die geen verwantschap hebben met de Nederlandse koloniale geschiedenis (bijvoorbeeld de invloed van de Marokkaanse of Turkse cultuur);

de afstemming tussen de verschillende onderdelen moet verscherpt worden (en met name de taalkundige onderdelen zouden verdiept en verbeterd mogen worden).

Uiteraard zou het prachtig zijn als we door uitwisseling met Nederlandse, Surinaamse, Antilliaanse en Vlaamse scholen sneller en scherper tot een degelijke leerlijn kunnen komen, opdat uiteindelijk niemand zich meer louter de garnering van een samenleving zou voelen.

Referenties

Appiah, K. (2007). *Kosmopolitisme*. Amsterdam: Bert Bakker.

Galen, C. van e.a. (2019). 'Maak de Surinaamse slavenregisters openbaar'. Online raadpleegbaar op: <https://www.ru.nl/slavenregisters/>.

Houkes, H. & T. Robben (2017). "Thinking Skills-opdrachten: Een didactische mogelijkheid voor beter denkonderwijs binnen het schoolvak Nederlands". In: *Levende Talen Magazine*, 104 (4), p 5-9.

Leat, D. (1998). *Thinking through geography*. Cambridge: Kingston Press.

Acroniemen- en begrippenlijst¹

AfL	Assessment for Learning
AoL	Assessment of Learning
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.
A-stroom	Eén van de twee stromen in de eerste graad van het secundair onderwijs. Nadat een leerling de eerste graad van de A-stroom succesvol beëindigd heeft, kan hij of zij naar elke richting van het secundair onderwijs doorstromen.
AVG	Algemene Verordening Gegevensbescherming De Nederlandse uitwerking van de <i>General Data Protection Regulation</i> (GDPR) die bescherming van personen beoogt bij het verwerken van persoonsgegevens.
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).

bsc	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.
B-stroom	Eén van de twee stromen in de eerste graad van het secundair onderwijs. De B-stroom is bedoeld voor leerlingen die geen getuigschrift van het basisonderwijs behaalden, een leerachterstand hebben of minder aanleg hebben voor theoretisch onderwijs. Na het eerste jaar van de B-stroom kan de leerling doorstromen naar het tweede jaar van de B-stroom, het beroepsvoorbereidend leerjaar of kan de leerling instromen in het eerste jaar van de A-stroom.
CAT	Cognitief Academische Taalvaardigheid
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek Overheidsorganisatie die data verzamelt over de Nederlandse samenleving. De gegevens van het CBS bieden veelal een basis voor het maatschappelijk debat, beleidsontwikkeling en besluitvorming.
CKV	Culturele en Kunstzinnige Vorming
CLIL	content and language integrated learning Onderwijsvorm waarbij de zaakvakken in een andere taal dan de instructietaal (i.c. het Nederlands) worden gegeven.
CSE	Centraal Schriftelijk Examen
DAT	Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid
DBNL	Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren
DGT	Directorate-General for Translation Het Directorate-General for Translation vertaalt schriftelijke teksten in alle officiële EU-talen voor de Europese Commissie.
DOT	docentontwikkelteam
EDI	Expliciet Directe Instructie

ERK	Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen
FBO	funderend beroepsonderwijs
FML	functioneel meertalig leren en lesgeven
GOK	gelijke onderwijskansen
gymnasium	Eén van de drie schooltypen van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Andere schooltypen in het vwo zijn het atheneum en het lyceum. Op het gymnasium zijn Grieks en Latijn verplicht.
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.
heo	hoger economisch onderwijs
ICLON	Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing
ICT	informatie- en communicatietechnologie
KPZ	Katholieke Pabo Zwolle
KRO	Katholieke Radio Omroep Nederlandse radiozender
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.

MA-scriptie	masterscriptie
mbo	Vorm van voortgezet onderwijs. Het mbo behoort tot de tweede fase van het voortgezet onderwijs, duurt vier jaar en is bedoeld voor leerlingen van zestien tot twintig jaar. In het mbo worden zowel algemene als beroepsgerichte vakken gegeven.
MEM	Media & Entertainment Management
Ministerie van OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Montessorionderwijs	Methode voor basis- en voortgezet onderwijs volgens de grondslagen van Maria Montessori. Uitgangspunten van het Montessorionderwijs zijn dat: • een kind een natuurlijke, noodzakelijke drang tot zelfontwikkeling heeft; • opvoeding en onderwijs moeten onderkennen wat de behoeften van een kind op een gegeven moment zijn en daarop moeten inspelen door de juiste omgeving en materialen te bieden. In het Montessorionderwijs werken leerlingen individueel of in kleine groepjes aan materiaal dat zij zelf aan het begin van de dag gekozen hebben. De leerkracht observeert de activiteiten van de kinderen, om erachter te komen waar zij behoefte aan hebben, en reikt dan materiaal aan om in die behoefte te voorzien.
N&T-materialen	Onderwijsmaterialen voor Natuur & Techniek
NPO2	Eén van de drie televisiezenders van de Nederlandse Publieke Omroep
NRO	Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek coördineert en financiert onderwijsonderzoek, en verbindt onderzoek en onderwijspraktijk. NRO is een onderdeel van NWO, de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek
NT2	Nederlands als Tweede Taal
NWT	Natuur, Wetenschap en Techniek

OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling Samenwerkingsverband van 36 landen om sociaal en economisch beleid te bespreken, te bestuderen en te coördineren. De aangesloten landen proberen gezamenlijke problemen op te lossen en trachten internationaal beleid af te stemmen.
OGO	Ontwikkelingsgericht onderwijs Onderwijsvisie die de nadruk legt op de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit van kinderen.
onderbouw	Algemene benaming voor: • de eerste twee leerjaren van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo); • de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)
Pabo	Pedagogische academie basisonderwijs Instelling die de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Nederland verzorgt.
PhD-onderzoek	Academische studie die, indien succesvol afgerond, leidt tot de academische graad van 'doctor'. Ook 'doctoraatsonderzoek' of 'promotieonderzoek' genoemd.
PLG	professionele leergemeenschap
po	primair onderwijs
PO-Raad	Nederlandse sectororganisatie voor het primair onderwijs.
Propedeuse	Benaming voor het onderwijs in algemene en inleidende vakken aan een universiteit of een hogeschool, ter voorbereiding op de latere, meer specialistische vakken.
ROC	Regionaal Opleidingscentrum Nederlandse onderwijsinstelling waar met name beroepsopleidingen worden aangeboden.
SBO	speciaal basisonderwijs Basisonderwijs in Nederland voor leerlingen die speciale zorg

behoeven.

SCP	Sociaal en Cultureel Planbureau Interdepartementaal, wetenschappelijk instituut dat – gevraagd en ongevraagd – sociaalwetenschappelijk onderzoek verricht. Het SCP rapporteert aan de Nederlandse regering, de Eerste en Tweede Kamer, de ministeries en maatschappelijke en overheidsorganisaties.
SES	sociaaleconomische status
SLO	nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling
SONO	Steunpunt Onderwijsonderzoek
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences Statistisch computerprogramma voor de sociale wetenschap
STEM	Science, Technology, Engineering en Mathematics
TOL	taalontwikkeland lesgeven
TSD	taal voor specifieke doeleinden
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.
TVO	taalgericht vakonderwijs
VED-geletterdheid	Visuele, Emotionele en Digitale geletterdheid
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

VOETEN vakoverschrijdende eindtermen

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.

ZILL Zin in Leren, Zin in Leven
Leerplanconcept van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, waarbij de leerinhouden in ontwikkelvelden met onderliggende ontwikkelthema's worden geordend. Deze thematiseren de ontwikkeling van kinderen.

Noot

¹ Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de onderwijstermenlijst van de Nederlandse Taalunie (<http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijstermenlijst/>).

/instituut voor de Nederlandse taal/

Dé plek voor iedereen die iets wil weten over het Nederlands.

Het Instituut voor de Nederlandse Taal (INT) is een breed toegankelijk wetenschappelijk instituut dat alle aspecten van de Nederlandse taal bestudeert, waaronder de woordenschat, spelling, grammatica en taalvariatie.

Kijksluiter - Nederlands van nu

Elke dag komen er nieuwe woorden bij, zoals *kijksluiter*, *toetsenbordterrorist* en *weigerpensionado*. We verzamelen ze en sommige nemen we op in het *Algemeen Nederlands Woordenboek*: een gratis toegankelijk, digitaal woordenboek dat het eigentijdse Nederlands zo uitgebreid mogelijk beschrijft.

anw.ivdnt.org

Futsalboek - Nederlands van toen

Wie weet wat een baskamer, futsalboek of sprookspreker is? Zoek het op in onze *Historische woordenboeken online*: een gratis toegankelijke verzameling van historische woordenboeken, die samen de Nederlandse woordenschat van ca. 500 tot 1976, en de Friese woordenschat van 1800 tot 1975 beschrijven.

gtb.ivdnt.org

D, t of dt? - Spelling & grammatica

Sinds 1995 stellen wij in opdracht van de Nederlandse Taalunie de *Woordenlijst Nederlandse Taal* samen, een overzicht van de officiële spelling van Nederlandse woorden (in gedrukte vorm: *Groene Boekje*). Daarnaast werken we aan uitbreiding en actualisering van de elektronische versie van de *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, hét naslagwerk over de Nederlandse grammatica.

woordenlijst.org & ans.ruhosting.nl/e-ans

In de bus - Vaktaal & terminologie

Wat is Fluxus voor kunststroming? En wat betekent het als een wielrenner in *de bus* zit? Het *Expertisecentrum Nederlandstalige Terminologie* (ENT) is onderdeel van het INT en verzamelt en publiceert onder andere (online)termenlijsten van uiteenlopende domeinen zoals kunst, sport, onderwijs en overheid.

ivdnt.org/terminologie

Corpora, lexica en tools - Onderzoek & technologie

Voor wetenschappers bieden wij een uitgebreide catalogus met o.a. Nederlandstalige tekstverzamelingen, woordenlijsten, wetenschappelijke woordenboeken, spraakcorpora en taal- en spraaktechnologische software.

ivdnt.org/taalmaterialen

Meer weten? Ga naar ivdnt.org!



Nieuws in de klas

Het educatieplatform van NDP Nieuwsmedia

Leerlingen lezen actuele teksten met de Nieuwsservice voor het onderwijs

**BESTEL KOSTELOOS NIEUWSTITELS
EN DOWNLOAD DE RIJKE COLLECTIE
LESMATERIALEN OP [NIEUWSINDEKLAS.NL](https://nieuwsindeklas.nl)**

Jeugdliteratuur & didactiek

ISBN: 978 90 469 0685 9

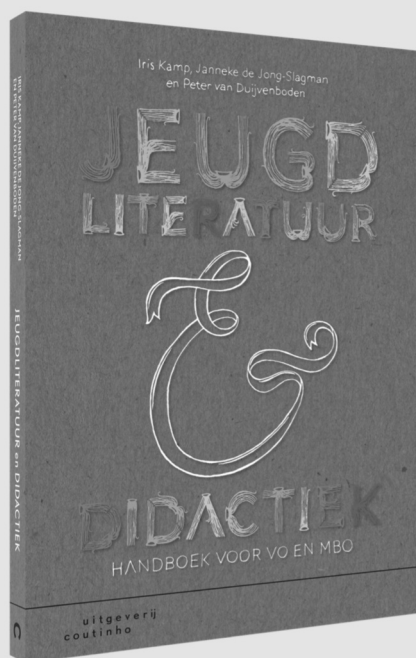
Verkrijgbaar bij de stand van
Uitgeverij Coutinho op 22-11-
2019

Normaal € 34,95

NU voor € 29,95

Of bestel vóór 23-12-2019
op coutinho.nl met de volgende
kortingscode: **JLDactie**

www.coutinho.nl



uitgeverij
coutinho | **C**