

34e
CONFERENTIE
ONDERWIJS
NEDERLANDS
#HSN34

28 JANUARI 2021

**REDACTIE ANDRÉ MOTTART &
STEVEN VANHOOREN**

34^{ste} HSN-CONFERENTIE

#HSN 34

Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands

34^{ste} HSN-CONFERENTIE

#HSN 34

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties
Onderwijs Nederlands**

**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 cv erkend als 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.)
Vierendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2021, XXII, 110 p.

ISBN 978 94 639 6951 2
ISBN 978 94 639 6952 9 (e-book)
D/2021/3988/10
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
VII	<i>Woord vooraf</i>
IX	<i>Algemeen programmaoverzicht HSN-34</i>
XI	<i>Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies</i>
I	<i>Thematisch programmaoverzicht en beschrijving/presentaties workshops</i>
3	1. Basisonderwijs
	Mariette Hoogeveen & Bart van der Leeuw
4	<i>Van een begrippenlijst naar een leerlijn kennis over taal</i>
	Pandora Verstedden & Stef Van Mulders
10	<i>Iedereen Taalt: aanpak en resultaten van een succesvol project rond taalvaardigheid verhogen in Genk</i>
	Ine De Brouwer
13	<i>Lezen en laten lezen: de vijf didactische sleutels voor een krachtige begrijpend-leesdidactiek in de praktijk</i>
	Suzanne van Norden & Andrea Visser
14	<i>Lezen en schrijven om te denken en kennis op te bouwen</i>
	Jona Hebbrecht & Iris Vansteelandt
18	<i>Samen leesbeleid maken</i>
23	2. Hoger onderwijs
	Anne-Mieke Thieme & Heleen Vander Beken
24	<i>Meertalige en anderstalige studenten in het Nederlandstalig universitair onderwijs: kansen en uitdagingen voor taalbeleid. Een verkennende analyse</i>
	Renske Bouwer & Janneke van der Loo
30	<i>Grip op je schrijfproces met De Schrijfmachine: zelfregulerend academisch schrijven</i>
	Pieterjan Bonne & Joke Vrijders
36	<i>Online 'aanwezigheid' creëren in het live online hoorcollege</i>
	Dirk Berckmoes, Elske van Lonkhuijzen, Griet Coupé, Joy de Jong, Liesbet Triest & Mit Leuridan
43	<i>Samen schrijven werkt! Een online doorschrijfweek voor studenten</i>

49 3. Literatuuronderwijs en leesbevordering

Sofie Moors

- 50 *De ontsluiting van een Vlaams Topstuk voor laaggeletterde jongeren. Genoveva en Sifroij, een geïllustreerd boek over een zeventiende-eeuws rederijkerstoneelstuk*

Peter Van Damme

- 54 *Poëzie in de klas – drie tips om de poëziewereld te openen*

Margot Van Dingenen

- 59 *Lezen is een feest! Een inspirerende leesomgeving op school*

Liselotte Dessauvagie

- 63 *Leesbevordering in het voortgezet onderwijs, dat werkt!*

119 4. Taalvaardigheid en taalbeschouwing

Jeroen Steenbakkers

- 70 *Stijlperspectieven: werken met vernieuwende lessen ‘schrijfstijl’ voor midden- en bovenbouw vo/secundair onderwijs*

Dicky Antoine, Rob Honig & Dineke Oldenwening

- 75 *Dieper leren door debatteren*

Karen Wentzel & Bert de Vos

- 79 *Praten over teksten: waarom en hoe?*

Nina Vandermeulen, Elke Van Steendam & Gert Rijlaarsdam

- 83 *Feedback op het schrijfproces: wat, hoe & waarom?*

151 5. Taal- en letterkunde

Freek Van de Velde

- 90 *De rol van taal in seksuele selectie: een evolutionaire kijk op verschillen tussen het taalgebruik van mannen en van vrouwen*

Hans Smessaert

- 93 *Het onbepaald voornaamwoordelijk bijwoord: over terminologische knelpunten bij de Nederlandse woordsoorten*

Jimmy van Rijt

- 97 *Waarom kun je wel zeggen ‘Frits leest’, maar niet ‘Frits verscheurt’? Hoe grammatica-onderwijs meer over inzicht en minder over trucjes kan gaan*

Nicoline van der Sijs

- 102 *15 eeuwen Nederlands: historische taalkunde in het curriculum!*

- 107 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 34^{ste} editie van de HSN-conferentie die wegens de COVID-19-problematiek als een ‘webinar’ werd georganiseerd.

Gezien de beperkingen van een elektronische conferentie werd het een editie in afgeslankte vorm, waarbij we ons toch wilden houden aan de beproefde formule uit het verleden: 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 #HSN 34 dekken de presentaties en workshops dan ook 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 prijs op iedereen te bedanken die voor het welslagen van deze speciale 34^{ste} editie heeft gezorgd. Dit jaar wens ik in het bijzonder de conferentiedeelnemers te bedanken die zich voor het toch wel niet evidente conferentieformat hebben opengesteld. Voor het vormgeven van dit ‘elektronische format’ danken we Carl Boel en zijn medewerkers van *Virtual Learning is Reality* en *Yondr*.

Wij bedanken uiteraard de sprekers/auteurs die ook in een ongewone vorm hun boodschap moesten brengen maar er met hun bijdragen toch voor zorgen dat de retoriek rond het onderwijs in en van het Nederlands – ook in COVID-tijden – levendig blijft en (hopelijk) een weldoende stimulans voor de praktijk betekent.

We willen ook uitdrukkelijk onze cofinanciers bedanken: de Taalunie, Stichting Lezen Nederland en Iedereenleest.be

Daarnaast willen we de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze 34^{ste} editie hebben voorbereid: Gino Bombeke, Roland de Bonth, Hilde Van den Bossche, Peter van Duijvenboden, Mariëtte Hoogeveen, 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.

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

Namens het HSN-bestuur,

Prof. dr. André Mottart

Voorzitter Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands

Algemeen programmaoverzicht

HSN-34

Donderdag 28 januari 2021

14.00 – 14.45u	Welkom: André Mottart, vooritter Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands <i>Maud Vanhauwaert Het stad in mij. Een poëtische middagwandeling</i>
14.45 – 15.45u	Ronde 1
15.45 – 16.45u	Ronde 2
16.45 – 17.45u	Ronde 3
17.45 – 18.30u	Ronde 4

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Donderdag 28 januari 2021

Ronde 1 (14.45 – 15.45 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Mariëtte Hoogveen & Bart van der Leeuw	Basisonderwijs en lerarenopleiding basisonderwijs	4
Anne-Mieke Thieme & Heleen Vander Beken	Hoger onderwijs	24
Sofie Moors	Literatuuronderwijs en leesbevordering	50
Jeroen Steenbakkers	Taalvaardigheid en taalbeschouwing	70
Freek Van de Velde	Taal- en letterkunde	90

Ronde 2 (15.45 – 16.45 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Ine De Brouwer	Basisonderwijs en lerarenopleiding basisonderwijs	10
Renske Bouwer & Janneke van der Loo	Hoger onderwijs	30
Peter Van Damme	Literatuuronderwijs en leesbevordering	54
Dicky Antoine, Rob Honig & Dineke Oldenwening	Taalvaardigheid en taalbeschouwing	75
Hans Smessaert	Taal- en letterkunde	93

Ronde 3 (16.45 – 17.45 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Suzanne van Norden & Andrea Visser	Basisonderwijs en lerarenopleiding basisonderwijs	14
Pieterjan Bonne & Joke Vrijders	Hoger onderwijs	36
Margot Van Dingenen	Literatuuronderwijs en leesbevordering	59
Karen Wentzel & Bert de Vos	Taalvaardigheid en taalbeschouwing	79
Jimmy van Rijt	Taal- en letterkunde	97

Ronde 4 (17.45 – 18.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Jona Hebbrecht & Iris Vansteelandt	Basisonderwijs en lerarenopleiding basisonderwijs	18
Dirk Berckmoes e.a.	Hoger onderwijs	43
Liselotte Dessauvage	Literatuuronderwijs en leesbevordering	63
Nina Vermeulen, Elke Van Steendam & Gert Rijlaarsdam	Taalvaardigheid en taalbeschouwing	83
Nicoline van der Sijs	Taal- en letterkunde	102

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs en lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

Fien Loman (KU Leuven)

Mariëtte Hoogeveen (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

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

Margreet Vriesema (de Nieuwste Pabo, Sittard)

Mariette Hoogeveen & Bart van der Leeuw
SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling
Contact: m.hoogeveen@slo.nl
b.vanderleeuw@slo.nl

Van een begrippenlijst naar een leerlijn kennis over taal

1. Inleiding

In 2019 startte SLO een meerjarig ontwikkelproject op het gebied van kennis over taal. Hiermee doelen we op hetgeen een taalgebruiker bewust en onbewust weet over allerlei aspecten van taal, taalgebruik en het taalsysteem. Deze kennis is onmisbaar bij het onderwijs in de taalvaardigheden ‘spreken’, ‘luisteren’, ‘schrijven’ en ‘lezen’: het biedt het begrippenapparaat voor de instructie door de leraar en voor het (via taalbeschouwing) bewust ontwikkelen en inzetten van deze taalvaardigheden door de leerling. Dit roept de vraag op welke kennis over taal (welke begrippen) in het taalcurriculum moeten worden opgenomen en op welk moment deze aan leerlingen kunnen worden aangeboden.

In deze bijdrage bespreken we eerst wat er in de huidige leerplandocumenten (kerndoelen en referentiekader) over dergelijke taalbegrippen is vastgelegd. Vervolgens gaan we in op onze werkwijze voor het samenstellen van een begrippenlijst, waarbij achtereenvolgens ‘selectie’, ‘ordening naar leerjaar’ en ‘categorisering’ aan de orde komen. Ten slotte presenteren we de huidige conceptversie van de leerlijn ‘kennis over taal’.

2. Begrippen over taal in de huidige leerplandocumenten

In de huidige kerndoelen Nederlands voor po en vo-onderbouw is er weliswaar aandacht voor taalbeschouwing, maar niet of nauwelijks voor begrippen over taal en taalgebruik. Het Referentiekader Taal (RKT) besteedt daar aanmerkelijk meer aandacht aan. Naast de drie vaardigheidsdomeinen ‘Mondelinge Taalvaardigheid’, ‘Lezen’ en ‘Schrijven’ presenteert het referentiekader een vierde domein, getiteld ‘Begrippenlijst en Taalverzorging’. Met name de toelichting bij de Begrippenlijst is in dit verband relevant: “Kennis van deze begrippen bevordert het gesprek binnen en buiten het taalonderwijs over taal en taalverschijnselen: het gaat erom dat docenten (en leerlingen) bepaalde verschijnselen kunnen benoemen in contextrijke taalsituaties. Dat wil zeggen dat docenten deze termen moeten kunnen gebruiken in hun onderwijs in de vaardigheidsdomeinen” (Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen 2009: 17).

De begrippenlijst uit het RKT is in Tabel 1 weergegeven. Het gaat niet zomaar om een lijst, maar om een matrix waarin verticaal een aantal categorieën is weergegeven (leestekens, woordsoorten, enz.) en horizontaal de niveaus 1F en 2F van het referentiekader.

	Niveau 1F	Niveau 2F
Leestekens	dubbele punt, punt, komma, uitroepetekens, vraagtekens, aanhalingstekens	trema, accent
Woordsoorten	zelfstandig naamwoord, werkwoord (klankvast, klankveranderend (zwak, sterk)), bijvoeglijk naamwoord	
Grammaticale kennis	onderwerp, lijdend voorwerp, hoofdzin, bijzin, gezegde, persoonsvorm	lijdende en bedrijvende vorm, vragende vorm
Tekstkennis	standpunt, argument, feit, mening, tekstsoort en gespreksvormen, paragraaf	aanduidingen voor tekstsoorten en genres (ook: aanduidingen voor gespreksvormen), hoofdgedachte (van tekst), tekstthema; metatalkende vormen: woorden, zinnen en tekstfragmenten die informatie geven over de rest van de tekst (zoals signaalwoorden, prospectieve en retrospectieve tekstelementen in inleiding, samenvattende zin aan het slot)
Stilistiek en semantiek	betekenis, symbool, synoniem, context, letterlijk, figuurlijk, uitdrukking, spreekwoord, gezegde, moedertaal, tweede taal, vreemde taal, standaardtaal, dialect, meertalig, formeel en informeel taalgebruik, leenwoord	homoniem, homofoon, vakjargon, stilistische adequaatheid (publiekgericht), presentatiekenmerken (van mondelingen en schriftelijke tekst)
Morfologie	woordvorm, woorddeel, samengesteld, voorvoegsel, achtervoegsel, lettergreep; getal (meervoud, enkelvoud), tijd (tegenwoordig, verleden, voltooid, onvoltooid); verkleinwoord, verschijningsvormen werkwoord (stam, infinitief, bijvoeglijk naamwoord)	
Opmaak	bladzijde, woord, zin, hoofdletter, uitspraak, titel, hoofdstuk, regel, lettertype, alinea, kopje	
Klanken	articulatie, klemtoon, intonatie, spreekpauze	

Tabel 1 – Niveaubeschrijving Begrippenlijst Taal uit het Referentiekader Taal.

Hoewel we de functie van de RKT-begrippenlijst onderschrijven (begrippen om over taal en taalverschijnselen te kunnen denken en spreken), hebben we ook serieuze bedenkingen bij de invulling en ordening ervan in deze matrix (Bonset, de Mulder & Hoogeveen 2019; Van der Leeuw & Meestringa 2016). Zo maakt het RKT niet duidelijk waarom er gekozen is voor juist deze acht categorieën in deze volgorde. Ook roept de toewijzing van begrippen aan een bepaalde categorie soms vragen op, bijvoorbeeld de begrippen *woord* en *zin* in de categorie ‘Opmaak’. En over het geheel bezien, ligt er een sterke nadruk op het woord- en zinsniveau, waardoor het tekstniveau en maatschappelijke context van taalgebruik onderbelicht blijven.

De tekortkomingen van de RKT-begrippenlijst zijn systematisch aangepakt in het project ‘NTC-Leerlijnen voor het onderwijs Nederlands in het buitenland’ (Hoogeveen e.a. 2018). Met de Vlaamse begrippenlijst als inspiratiebron (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2012) zijn begrippen geselecteerd, ingedeeld in categorieën en uitgezet in een leerlijn. In het SLO-project ‘taalbeschouwing’ hebben we dankbaar gebruikgemaakt van de NTC-reparatie van de RKT-begrippenlijst.

3. Verzamelen en selecteren van begrippen

Ter aanvulling op de begrippenlijst van het Referentiekader Taal hebben we geput uit de omschrijvingen in de andere domeinen van het RKT: 1. Mondelinge taalvaardigheid, 2. Lezen en 3. Schrijven. In die omschrijvingen komen namelijk tal van begrippen over taal en taalgebruik voor, die niet in de begrippenlijst zijn opgenomen. We geven een aantal voorbeelden ter illustratie.

In de begrippenlijst (Domein 4) is in de categorie ‘Tekstkennis’ sprake van “aanduidingen voor tekstsoorten en genres” zonder dat die verder met name genoemd worden. Die invulling treffen we wel aan in de omschrijving van bijvoorbeeld leestaken (Domein 2.1): 1. Lezen van *informatieve teksten*; 2. Lezen van *instructies*; 3. Lezen van *betogende teksten*. Ook bij de schrijftaken (Domein 3) worden tekstsoorten met name genoemd: 1. *Correspondentie*; 2. *Formulieren, berichten, advertenties en aantekeningen*; 3. *Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen*.

Naast het RKT en de NTC-leerlijn zijn ook andere bronnen geraadpleegd om de begrippenlijst aan te vullen, zoals de kerndoelen voor po en vo-onderbouw, taalmethodes en de opbrengsten van Curriculum.nu.

4. Uitzetten van de begrippen in een leerlijn

Vervolgens hebben we ons afgevraagd hoe de verzamelde/geselecteerde begrippen verdeeld kunnen worden over de leerjaren. Daarbij moeten we aantekenen dat taalbeschouwelijke begrippen als *verhaalstructuur*, *tekstsoort* en *publiekgerichtheid* niet op één specifiek moment in de leerlijn (een groep/klas in het po of vo) aan de orde moeten komen, om ze vervolgens af te vinken en te vergeten. Integendeel. Als een begrip eenmaal (door de leraar) is geïntroduceerd zal het in het vervolg van de leerjaren in gebruik blijven, door de leraar, maar op den duur ook (en steeds bewuster) door de leerlingen. Het uiteindelijke doel is dat een leerling die begrippen bewust kan inzetten om over (zijn eigen) taal en taalgebruik na te denken.

Voor het uitzetten van begrippen in een leerlijn is de begrippenlijst van het RKT met een indeling in 1F (einde po) en 2F (vmbo, onderbouw havo/vwo) te grofmazig, zeker voor gebruik in het primair onderwijs. Voor een meer gedetailleerde indeling hebben we gebruikgemaakt van de NTC-leerlijnen (Hoogeveen e.a. 2018). Daarin is voor alle taaldomeinen uit het RKT een indeling gemaakt in vijf fasen: 'groep 1&2', 'groep 3&4', 'groep 5&6', 'groep 7&8', 'vo leerjaar 1-3'.

5. Indelen van begrippen in categorieën

De indeling van de begrippenlijst in het RKT vertoont met categorieën als 'Woordsoorten', 'Grammaticale kennis', 'Stilistiek', 'Morfologie' en 'Leestekens' een sterke nadruk op het woord- en zinsniveau van geschreven taal. De hiervoor genoemde NTC-leerlijn hanteert een categorisering van begrippen die, wat ons betreft, beter is toegesneden op het gebruik in taalonderwijs. Met name door het apart benoemen van drie categorieën, te weten:

- 'Taal in communicatie', met begrippen als *boodschap*, *situatie*, *publiek*, *doel*, *gespreksregels*;
- 'Taal in maatschappij', met begrippen als *meertaligheid*, *moedertaal* en *tweede taal*.
- 'Taalleerproces', met begrippen als *strategieën* (*spreek-, luister-, lees- en schrijfstrategieën*).

In onze categorisering van begrippen hebben we die van de NTC-leerlijn grotendeels overgenomen, met een andere volgorde, en hier en daar andere accenten in de naamgeving. Ter illustratie zetten we in Tabel 2 deze op de NTC-leerlijn-gebaseerde categorisering van de leerlijn 'kennis over taal' naast de indeling van het RKT.

Begrippenlijst Referentiekader Taal	Leerlijn kennis over taal
	Taal leerproces
Leestekens	Taal en maatschappij
Woordsoorten	Taal en communicatie • Communicatieve functie/doel (genre) • Taal in context
Grammaticale kennis	Teksten • Tekstsoorten • Tekstkenmerken • Literaire teksten en kenmerken
Tekstkennis	Betekenis
Stilistiek en semantiek	Woordgroepen en zinnen
Morfologie	Woorden • Woordvorming • Woordsoorten
Opmaak	Klanken
Klanken	Schriftconventies • Tekstniveau • Spelling • Leestekens

Tabel 2 – Indeling categorieën Referentiekader Taal en Leerlijn ‘kennis over taal’.

Terwijl in de categorieën van het RKT de onderdelen van de formele taalkunde zichtbaar worden gemaakt, belichten de categorieën van de leerlijn ‘kennis over taal’ veel meer het gebruik van taal in zijn maatschappelijke context. Dat is een bewuste keuze: we willen daarmee het belang van taal in onze samenleving en onze onderlinge communicatie benadrukken. Dat zijn zaken die tot de kern van het taalonderwijs gerekend (moeten) worden.

Verder hebben we, vergeleken met de begrippenlijst van het RKT, zaken als ‘spelling’, ‘leestekens’ en ‘opmaak’ op een algemener niveau benoemd als ‘Schriftconventies’. Daarnaast geeft de leerlijn expliciet aandacht aan kenmerken van literaire teksten, waarmee we ook het RKT-domein 2.2 *Lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten* van een vollediger conceptuele basis hopen te voorzien.

6. Geordend overzicht van vakbegrippen

De leerlijn ‘kennis over taal’ biedt een geordend overzicht van vakbegrippen die in het taalonderwijs aan bod kunnen komen; niet alleen tijdens gesprekken over taal en taalgebruik in het algemeen, maar ook tijdens de instructie over de verschillende taalvaardigheden. De leerlijn kan helpen bij de keuze en invulling van zo’n instructie-onderwerp.

De leerlijn ‘kennis over taal’ is weergegeven als een matrix, waarin horizontaal de leerjaren zijn uitgezet in zes fasen (van groep 1-2 tot en met vo-bovenbouw). Verticaal zijn negen categorieën uitgezet, waarbij een viertal omvangrijke categorieën die verder zijn onderverdeeld in enkele subcategorieën. Van zo’n grote categorie (‘Taal en communicatie’) presenteren we in Tabel 3, bij wijze van voorbeeld, een deel van de inhoud. De gehele leerlijn is in de loop van 2021 te vinden op www.slo.nl/vakportalen/nederlands/.

Taal en communicatie				
Groep 3-4	Groep 5-6	Groep 7-8	Vo-ob	Vo-bb
a. Communicatieve functie/doel (genre)				
	• verzoeken/ appelleren • informeren (vb. voordracht) • verhalen (vb. prentenboek) • beschrijven • verslag doen/ rapporteren • corresponderen (vb. e-mail)	• betogen • instrueren (vb. handleiding) • amuseren • overtuigen • argumenteren	• beschouwen • verklaren	• manipuleren • uiteenzetten
b. Taal in context				
• boodschap • bedoeling • toon • onderwerp (veld) • spreker, schrijver, lezer, luisteraar • beurtwisseling	• informatie • doel • publiek • communicatie • gespreksregels • lichaamstaal • taalvorm • beeldtaal, emoticon • digitaal • bron	• online <-> offline informatie • context • formeel <-> informeel taal-gebruik • auteur • mimiek • spreektempo, spreekpauze • volume • zinsmelodie	• taalgebruiks-situatie • taalfunctie (communicatief, expressief, conceptualiserend) • publiek-gerichtheid • doelgerichtheid • genre (communicatief doel) • interactie • interpretatie • overtuigingskracht • medium, media • modus (mondeling, schriftelijk, multimodaal) • verbaal <-> non-verbaal • objectief <-> subjectief	• productief <-> receptief • communicatief effect • gevoelswaarde • framing • ruis • argumentatie-structuur • drogredenen • literair effect

Tabel 3 – Inhoud categorie ‘Taal en communicatie’ uit de Leerlijn ‘kennis over taal’ (zonder groep 1-2).

Referenties

- Bonset, H, I. de Mulder & M. Hoogeveen (2019). “Een leerlijn voor Nederlands onderwijs in het buitenland”. In: *Levende Talen Magazine*, 2019 (6), p. 18-22.
- Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2009). ‘Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus’. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M., H. Bonset, M. Bijlhout & I. de Mulder (2018). ‘Leerlijnen taaldomeinen NTC onderwijs’. Voorburg: NOB. Online raadpleegbaar op: <https://www.stichtingnob.nl/ntc-leerlijn>.
- Van der Leeuw, B. & T. Meestringa (2016). “Wie heeft Bello gezien. Kennis over taal bij Nederlands”. In: *Levende Talen Magazine*, 2016 (7), p. 12-19.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). ‘Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <http://eindtermen.vlaanderen.be/talenbeleid/advieslijst-2012/advieslijsttaalbeschouwelijk-termen-nederlands-2012-final.pdf>.

Ronde 2

Ine De Brouwer

Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven)

Contact: ine.debrouwer@kuleuven.be

Lezen en laten lezen: de vijf didactische sleutels voor een krachtige begrijpend-leesdidactiek in de praktijk

1. Inleiding

In augustus 2019 bracht de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), in samenwerking met enkele onderzoekers verbonden aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) en de Vakgroep Onderwijskunde (UGent), een reviewstudie rond begrijpend lezen uit (Gobyn e.a. 2019). De resultaten uit dat onderzoek beschrijven vijf principes, later de vijf didactische sleutels voor effectief begrijpend leesonderwijs genoemd. De vijf didactische sleutels die in het onderzoeksrapport worden beschreven zijn: ‘functionaliteit’, ‘interactie’, ‘transfer’, ‘leesmotivatie’ en ‘strategie-instructie’ (Merchie e.a. 2019). Als vervolg op het onderzoeksrapport werd ook een praktijkbijdrage geschreven die de resultaten van het onderzoek tracht te vertalen naar de (klas)praktijk (Gobyn e.a. 2019).

2. Vijf didactische sleutels

De resultaten van het onderzoek beschrijven vijf didactische principes die de belangrijkste kenmerken vormen van een effectieve en eigentijdse begrijpend-leesdidactiek (Gobyn e.a. 2019). Door de vijf principes weer te geven aan de hand van sleutels, wordt de onderlinge samenhang benadrukt. De sleutels vormen een 'sleutelbos' en zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het is daarbij belangrijk dat de sleutels geïntegreerd en tegelijkertijd worden ingezet (Merchie e.a. 2019). Hieronder worden de vijf sleutels verder toegelicht.

2.1 Sleutel 1: *functionaliteit*

Functionaliteit houdt in dat leerlingen met een concreet doel de tekst lezen. Het is voor de leerlingen zelf duidelijk dat ze niet zomaar lezen om nadien vragen over de tekst beantwoorden, maar dat ze lezen om iets te weten te komen, iets te doen, iets te maken, enz. Een voorbeeld van functionaliteit is het lezen van de spelregels van een gezelschapsspel om het spel vervolgens te kunnen spelen. Een functionele leestaak sluit bij voorkeur aan bij de leefwereld en interesses van leerlingen en is betekenisvol. Daarnaast is een functionele leestaak best ook uitdagend voor alle leerlingen. Door leerlingen te laten werken met functioneel leesmateriaal verhoog je de kans dat leerlingen met de tekst aan de slag gaan en intensief informatie uit de tekst proberen te begrijpen (Gobyn e.a. 2019).

2.2 Sleutel 2: *interactie*

Interactie is een tweeledig principe. Als eerste is er de interactie tussen de leerkracht en de leerling. Deze vorm van interactie is van cruciaal belang in het ondersteunen van leerlingen tijdens het lezen. Een voorbeeld van interactie tussen leerkracht en leerling is het stellen van vragen bij bepaalde delen in de tekst om leerlingen te laten nadenken over wat ze uit de tekst hebben geleerd. Een leerkracht kan bovendien in zijn/haar interactie met leerlingen ook aan strategie-instructie doen (Gobyn e.a. 2019).

Een tweede vorm van interactie is die tussen leerlingen onderling en is minstens even belangrijk als de interactie tussen leerkracht en leerling. Leerlingen gaan actief aan de slag met de informatie van de tekst wanneer ze daarover in interactie gaan en komen zo tot een beter begrip van de tekst. Het hogere tekstbegrip komt echter enkel tot stand wanneer de leerlingen met elkaar in interactie gaan over wat ze hebben gelezen. Interactie tussen leerlingen kan je opwekken aan de hand van verschillende werkvormen, bijvoorbeeld coöperatieve werkvormen waarbij elke leerling een deel van de eindverantwoordelijkheid draagt (Gobyn e.a. 2019).

2.3 Sleutel 3: strategie-instructie

Leerlingen passen strategieën toe bij het lezen om hun begrip te ondersteunen, te monitoren of te herstellen (Gobyn e.a. 2019). Leesstrategieën kunnen worden opgedeeld in twee soorten, namelijk ‘cognitieve leesstrategieën’ en ‘metacognitieve leesstrategieën’. Cognitieve leesstrategieën zijn (1) vragen stellen, (2) tekstinhoud visualiseren, (3) verbindingen maken met voorkennis, (4) samenvatten en (5) tekststructuur herkennen. Deze soort leesstrategieën zijn gericht op het begrijpen van de tekst (Gobyn e.a. 2019). Metacognitieve strategieën zijn (6) tekstoriëntatie en leesdoelen stellen en (7) begrip bewaken en verhelderen. Metacognitieve leesstrategieën worden niet ingezet om het tekstbegrip te verhogen, maar zijn gericht op het bijsturen van het leesproces (Gobyn e.a. 2019). De zeven leesstrategieën die hierboven werden benoemd, blijken het meest effectief te zijn bij begrijpend lezen en worden ook het vaakst ingezet.

Het is belangrijk om de verzameling aan leesstrategieën voor te stellen als een gereedschapskist waaruit de lezer de passende leesstrategie selecteert. Leesstrategieën zijn immers een middel en geen doel op zich. Een lezer gebruikt de strategieën als middel om de tekst te begrijpen. Leerlingen verwerven niet vanzelf inzicht in de leesstrategieën; ze hebben nood aan expliciete strategie-instructie om vaardig te worden in het gebruik ervan. Een manier om aan expliciete strategie-instructie te doen is door te *modelen*: een ervaren lezer verwoordt zijn/haar denkprocessen voor de leerlingen om ze zo een kijkje te geven in het hoofd van de leerkracht. Op die manier krijgen leerlingen een beeld van hoe een vaardige lezer de leesstrategieën effectief en flexibel inzet.

2.4 Sleutel 4: leesmotivatie

Leerlingen doen meer moeite om een tekst te lezen en te begrijpen wanneer ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Dat wil zeggen dat de motivatie vanuit de lezer zelf komt en dat de motivatie van de lezer niet afhankelijk is van bijvoorbeeld een externe beloning. Belangrijk daarbij is om in te spelen op het zogenaamde ABC van leesmotivatie: ‘autonomie bieden’, ‘betrokkenheid stimuleren’ en ‘competentie ondersteunen’ (Gobyn e.a. 2019).

2.5 Sleutel 5: transfer

Als eerste kan transfer worden gezien als het toepassen van de vijf didactische sleutels wanneer er wordt gelezen in andere vakgebieden. Bijvoorbeeld bij het lezen van vraagstukken bij wiskunde of bij het lezen van teksten bij wereldoriëntatie. Door ook in andere vakgebieden te gaan lezen volgens de vijf didactische sleutels en door bijvoorbeeld ook daar expliciet in te zetten op strategie-instructie op dezelfde manier als in de taalles, zorg je ervoor dat lezen voor leerlingen functioneel wordt (Gobyn e.a. 2019).

Om de transfer van leesvaardigheden zo goed mogelijk te realiseren, moeten we, naast het doorbreken van vakgebieden, ook die transfer doorzetten doorheen de verschillende leerjaren. Dat kan je bekomen door de implementatie van een goed lees- en taalbeleid (Gobyn e.a. 2019).

Het tweede luik van transfer is het bevorderen van buitenschools lezen. Schoolteams kunnen daar een actieve rol bij opnemen, onder andere door een actieve samenwerking op te zetten met de openbare bibliotheek, de kinderopvang of de speelpleinen, en zo het belang van leesbevordering te onderstrepen (Gobyn e.a. 2019).

3. Lezen en laten lezen

Het Centrum voor Taal en Onderwijs ontwikkelde het materiaal 'Lezen en laten lezen' in navolging van de praktijkbijdrage over de vijf didactische sleutels. De webpagina is opgebouwd uit fiches en filmpjes, en tracht een verzameling van concrete tools, tips en tricks rond begrijpend lezen te zijn voor leerkrachten uit het basisonderwijs. Er werd bij het uitwerken van de fiches veelal vertrokken vanuit een concrete vraag of nood uit de praktijk. De fiches bevatten onder andere uitgewerkte werkvormen, tips en tricks rond meertaligheid, tips over hoe je een boekenhoek kan verrijken, een checklist voor rijke teksten, enz. De filmpjes werden gemaakt in samenwerking met leerkrachten en brengen enkele krachtige (voor)leespraktijken in beeld. De filmpjes geven leerkrachten een inkijk in hoe die krachtige begrijpend-leesdidactiek er kan uitzien op de klasvloer. De materialen kunnen onderwijsprofessionals inspiratie bieden over hoe ze de vijf sleutels krachtig kunnen inzetten in hun lessen (Vienne & De Brouwer 2020).

Referenties

- Gobyn, S., E. Merchie, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Versteden, K. Van den Branden, P. Ghesquière & H. Van Keer (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Merchie, E., S. Gobyn, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Ghesquière, K. Van den Branden & H. Van Keer (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vienne, S. & I. De Brouwer (2020). *Lezen en laten lezen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

Suzanne van Norden & Andrea Visser
Marnix Academie, Utrecht
Contact: suzanor@xs4all.nl
a.visser@hsmarnix.nl

Lezen en schrijven om te denken en kennis op te bouwen

1. Inleiding

Kinderen lezen niet om te leren lezen, maar om ergens achter te komen. Ze schrijven niet om te leren schrijven, maar om hun gedachten te ordenen en te delen met anderen. Of niet? Lezen en schrijven worden in een onderwijssetting vaak opgevat als generieke vaardigheden die je los van de inhoud of context kunt aanleren. Niet helemaal los, natuurlijk: als je leest of schrijft gaat dat altijd ergens over. Maar de aparte taalmethodes lijken de inhoud van teksten te beschouwen als toevallige kapstokjes waaraan lees- of schrijfvaardigheidsdoelen kunnen worden opgehangen. Op school lezen en schrijven kinderen meestal omdat er een lees- of schrijfles op het programma staat, met frisse tegenzin als gevolg. Over die tegenzin, en de daaruit voortvloeiende teruglopen-de leesvaardigheid (Leesmonitor 2020), maken leraren zich terecht zorgen. Veel recente publicaties buigen zich over oorzaken hiervan, met ‘het leesoffensief’ van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019) als een voorbeeld van een analyse met voorgestelde remedies. Als opleiders voelen wij grote urgentie om, samen met onze studenten, te zoeken naar alternatieven voor het bestaande lees- en schrijfonderwijs.

2. De wetenschap: een goed taalprogramma is ook een kennisprogramma

Steeds meer onderzoek naar leesonderwijs laat zien dat de inhoud van teksten ertoe doet. Als kinderen meer afweten van een onderwerp, erbij betrokken zijn, en het lezen gericht is op gezamenlijke kennisopbouw, gaan ze beter lezen. Hoe meer ze weten, hoe meer woorden ze kunnen herkennen en afleiden. Hoe sneller ze een tekst kunnen doorgronden, hoe meer ze vervolgens weten. Voor schrijven geldt hetzelfde: schrijven over zaakvakinhoud helpt bij het verwerven van kennis en bij het verwerken van de inhoud van een tekst, en daarvan leer je ook beter schrijven (zie o.a. Fidalgo 2018). Hirsch (2003) noemt ‘vakkennis’, oftewel ‘kennis van de wereld’, een essentieel onderdeel van begrijpend lezen, “omdat elke tekst uitgaat van de vertrouwde wereld van de lezer met een hele reeks onuitgesproken en onbeschreven feiten over de natuurlijke en culturele wereld” (12). Ook in een recent gepubliceerd Nederlands onderzoek naar begrijpend lezen (Houtveen e.a. 2019) vinden we ‘kennisopbouw’ terug bovenaan het lijst-

je met factoren die bijdragen aan leesbegrip en die bijgevolg deel zouden moeten uitmaken van het begrijpend-leesonderwijs. Zes van de negen genoemde factoren refereren aan de inhoud van teksten. ‘Interactie over teksten’ en ‘integratie van lezen en schrijven’ worden hier als effectieve didactische strategieën genoemd. Kennis en vaardigheid werken volgens de wetenschap als vliegwielen op elkaar in.

3. De praktijk: heen en weer tussen praten, lezen en schrijven

Het klinkt eenvoudig: de inhoud van teksten doet ertoe. Als inhoudelijke kennis de basis voor lezen en schrijven vormt, betekent dat eigenlijk dat je langere tijd bezig zou moeten zijn met een onderwerp, zodat geleidelijk aan kennis kan worden opgebouwd, met vergroting van de bijbehorende woordenschat als belangrijk bijeffect. Zoals Smits & van Koeven (2019) schrijven in hun blog: “De basis voor succesvol begrijpend lezen is de ontwikkeling van verbonden kennis, de vorming van rijke mentale netwerken”. Voorts moet de noodzaak tot lezen worden gecreëerd, door samen met kinderen langer dan één les na te denken over interessante kwesties en daarover meerdere teksten te lezen. De inhoud van die teksten kan al pratend en al schrijvend verwerkt worden. Het is beslist mogelijk om belangrijke zaakvakonderwerpen op deze manier direct te koppelen aan lees- en schrijfonderwijs in niet al te omvangrijke leseenheden. Eigenlijk is het idee niet nieuw. Nieuw is de urgentie om de theorie nu eindelijk eens in praktijk om te zetten (Pereira & Nicolaas 2019).

Dat wil niet zeggen dat leerkrachten meteen weten hoe ze het moeten aanpakken. Ze staan voor de opgave om binnen een thema:

- geschikte, rijke teksten te selecteren, uit jeugdliteratuur, vanaf het internet, met bijpassende filmpjes en ander beeldmateriaal;
- activiteiten te ontwerpen rondom het bekijken, lezen en bespreken van dit materiaal door middel van ‘*modellen* en monitoren van het leesproces’, ‘vragen stellen’, ‘herhaald lezen’, ‘hulp bieden bij aantekeningen maken en markeren’, ‘teksten vergelijken’, ‘voorlezen’ (ook in de hogere groepen), ‘zwakkere lezers en schrijvers extra begeleiden’;
- in gesprek te blijven met de groep over het onderwerp (in elk geval lang genoeg om met dat onderwerp vertrouwd te raken);
- stapsgewijs bijpassende schrijfo opdrachten op te bouwen, voor te doen en te begeleiden, met aandacht voor ‘doel’, ‘structuur’ en ‘belangrijke concrete kenmerken’ van een tekstsoort, en daarbij opgedane kennis in te zetten;
- bij alles steeds gericht te blijven op het denken dat plaatsvindt als kinderen lezen en schrijven.

Niet eenvoudig, maar mogelijk. Een dergelijke aanpak kan een verrijking zijn voor het steeds populairdere ‘onderzoekend leren’, waarbij kinderen vanuit eigen vragen onder-

zoek doen, vaak door op internet naar informatie te zoeken. Als we willen dat kinderen die informatie ook echt lezen, erover nadenken en er vanuit zichzelf doelgericht over leren praten en schrijven, is meer sturing en ondersteuning nodig.

4. Aan het werk op opleiding en (stage)school

Als Pabodocenten maken we ons zorgen over de basisscholen waar nog steeds gewerkt wordt met het beantwoorden van vragen bij ‘uit de lucht vallende’, geïsoleerde teksten, waar de noodzaak tot lezen door kinderen niet gevoeld wordt en waar het schrijven van teksten de door tijdgebrek bedreigde sluitpost is van het taalonderwijs. Maar ook over de studenten die hierin terechtkomen. Studenten blijken in hun stage vaak terug te grijpen op hun eigen ervaringen als schoolkind: als het werkblad bij de tekst ingevuld is, is het doel van een les ‘begrijpend lezen’ bereikt. Zij geven aan begrijpend lezen als ‘een moetje’ te zien: leuk is het niet, maar je ontkomt er niet aan. Wat kunnen we leerkrachten-in-opleiding meegeven om in hun toekomstige groepen een effectievere vorm van lees- en schrijfonderwijs te ontwikkelen?

In derdejaarsgroepen zijn we gestart met het samen ontwerpen van kleine leseenheden rondom een zaakvakonderwerp, met focus op lezen en schrijven. Daarvoor hebben we ons verdiept in de kwaliteit van teksten, gebaseerd op een definiëring van ‘rijke teksten’ door Smits en Van Koeven (2020: 118). Het was een eyeopener voor de studenten dat vereenvoudigde teksten het leesbegrip van zwakke lezers niet altijd verhogen en dat *scaffolding* alle leerlingen toegang kan geven tot flink moeilijke teksten. We oefenden met activerende werkvormen rondom het samen lezen van teksten en het bekijken van filmpjes, met didactische stappen om tot schrijven te komen en met het formuleren van goede schrijfp opdrachten. Centraal stond de samenhang tussen al deze elementen binnen een onderwerp. De studenten ontwierpen in tweetallen een soortgelijke leseenheid en voerden deze uit in hun stagegroep, waarbij ze de opdracht kregen om de reacties van de kinderen goed te observeren.

De eerste resultaten zijn positief. De opdracht dwingt de studenten om met andere ogen te kijken naar taalonderwijs. Uit hun reflecties blijkt dat ze dat ook doen (zie illustratie in het kader) en dat de oefening hen inspireert. Opvallend zijn hun observaties van grotere leesmotivatie door een focus op de inhoud van teksten, en grotere schrijfmotivatatie door voorafgaand aan het schrijven langer inhoudelijk met een onderwerp bezig te zijn. Dat wil niet zeggen dat alles ook meteen fantastisch gaat. De studenten snuffelen aan een aanpak waarvan ze de haken en ogen nog nauwelijks verkend hebben.

We vinden het belangrijk om, samen met andere opleiders, te onderzoeken welke cruciale kennis en vaardigheden leerkrachten en studenten nodig hebben voor de hier beschreven didactiek. Wat moeten zij weten over teksten, over lezen, over schrijven, en

over de vakgebieden? Hoe kunnen zij daar met niet al te veel moeite en heisa mee experimenteren op hun scholen? Wat zijn daarbij struikelblokken en wat zijn opstakers? Hoe weten we wat een geïntegreerde aanpak eigenlijk oplevert? Op de Katholieke Pabo Zwolle werken docenten op dit moment met een vergelijkbare aanpak (Jongstra, van den Ende & Pauw 2020). Laten we samen werk maken van taalgericht vakonderwijs op de basisscholen, door studenten en leerkrachten de juiste bagage mee te geven.

Reflectie van een student op geïntegreerde lees- en schrijflessen

“Wat mij bij blijft na de uitvoering van de lees- en schrijfactiviteiten is dat leerlingen het heel fijn vinden als bij het lezen van teksten de leerlingen de ruimte krijgen om na te denken over de tekst en hierover te praten. Tussendoor even over de tekst denken en praten behoudt de intrinsieke motivatie van de leerlingen en dat merkte ik tijdens mijn les. De leerlingen waren aan het lezen en wisten waar de tekst over ging en konden benoemen wat ze nog niet wisten en wat zij al wel wisten.

Ik merkte door mijn lessen dat met begrijpend leesonderwijs tijdens de reguliere lessen op school niet veel gedaan wordt na het lezen van de tekst. Tijdens mijn les merkte ik dat de leerlingen het heel leuk vonden om wat met de tekst te doen in plaats van vragen te beantwoorden daarna en verder niks. Door het praten over de tekst en na te denken over de tekst werden de leerlingen intrinsiek gemotiveerd. Er zou meer gepraat en nagedacht moeten worden over de teksten die de leerlingen lezen.

Schrijfonderwijs is heel belangrijk na het lezen van een tekst. De input die de leerlingen krijgen, na de tekst daadwerkelijk ook gebruiken. Dat is wat het betekenisvol maakt voor de leerlingen en waardoor het onderwerp en de informatie blijft hangen na het lezen van de tekst. Leerlingen mogen dan hun eigen visie op de teksten creëren en maken het eigen. Dat is mooi om te zien en erg belangrijk”.

Referenties

- Fidalgo, R., K. Harris & M. Braaksma (eds.) (2017). *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden/Boston: Brill.
- Hirsch, E.D. (2003). “Reading Comprehension Requires Knowledge— of Words and the World. Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation’s Stagnant Comprehension Scores”. In: *American Educator*. Online raadpleegbaar op: https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/AE_SPRNG.pdf.
- Houtveen, T., 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: NRO.

Jongstra, W., H. van den Ende & I. Pauw (2020). "De meervoudige kracht van schurende en naburige teksten". In: *Veerkracht*, 17 (1), p. 8-12.

Leesmonitor (2020). "Leesprestaties kinderen". Online raadpleegbaar op: www.leesmonitor.nu/nl/leesprestaties-kinderen.

Pereira, C. & M. Nicolaas (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen: Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Algemeen Secretariaat Taalunie.

Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). 'Lees! Een oproep tot een leesoffensief'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/06/24/leesadvies>.

Smits, A. & E. van Koeven (2019). "Begrijpend lezen: op weg naar een hoopvolle toekomst". In: *Geletterdheid en schoolsucces*. Online raadpleegbaar op: <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2019/11/begrijpend-lezen-op-weg-naar-een.html>.

Smits, A. & E. van Koeven (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Ronde 4

Jona Hebbrecht (a) & Iris Vansteelandt

(a) Odisee Hogeschool

(b) AP Hogeschool

Contact: jona.hebbrecht@odisee.be

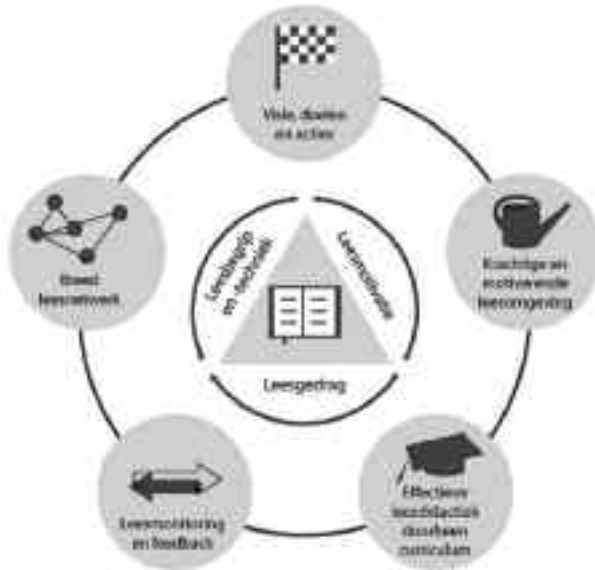
iris.vansteelandt@ap.be

Samen leesbeleid maken

1. Inleiding

Na verschillende studies werd de alarmbel geluid: de begrijpend-leesprestaties van de Vlaamse en Nederlandse leerlingen gingen de voorbije jaren achteruit. Bovendien leest een groot aantal leerlingen niet graag (meer). Nochtans is leerlingen goed én graag leren lezen één van de kerntaken van onderwijs. Veel schoolteams zetten al sterk in op leesbegrip en leesplezier. Ze erkennen het belang van lezen als sleutel tot schoolsucces, kennisopbouw, taalontwikkeling, ontspanning, socio-emotionele ontwikkeling, zelfredzaamheid in de maatschappij en levenslang leren. Toch zijn veel schoolteams nog zoekend in het ontwikkelen van een structureel leesbeleid. Wil je als schoolteam van

lezen een prioriteit maken, dan kan je aan de slag met verschillende componenten van een duurzaam leesbeleid (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Componenten van een duurzaam leesbeleid (Hebbrecht & Vansteelandt 2020; 2021).

Zoals te zien is in de buitencirkel van de figuur, oefent elke component invloed uit op het lezen van leerlingen. De binnencirkel toont aan dat lezen een samenspel is tussen ‘(voorbereidend en voortgezet) technisch lezen’, ‘begrijpend lezen’, ‘leesmotivatie’ en ‘leesgedrag’. Wie gemotiveerd is om te lezen, leest dikwijls meer en beter. Vaardige lezers zijn vaak meer gemotiveerde lezers die frequenter en meer betrokken lezen. In deze tekst gaan we dieper in op de vijf componenten van een duurzaam leesbeleid.

2. Visie, doelen en acties

Schoolteams zetten vaak heel gedreven verschillende acties rond lezen op. Toch leidt dat niet altijd tot een duurzaam leesbeleid. Leerlingen ondersteunen om goede en gemotiveerde lezers te worden, vraagt om teamwerk, een doelgerichte aanpak én tijd. Daarbij is het aangewezen dat je als schoolteam vertrekt van een goed zicht op de sterktes en uitdagingen van het leesonderwijs op je school. Die beginsituatie vormt immers de basis voor een schoolspecifiek leesbeleidsplan. Vanuit een gedeelde visie op leesonderwijs kun je als schoolteam doelen opstellen en acties opzetten om je leesonderwijs te versterken. Het is belangrijk dat die doelen en acties gespreid worden in de tijd. Wat wil je realiseren op korte termijn? Waarvoor heb je als schoolteam meer tijd

nodig? Zorg er ook voor dat de geselecteerde doelen en acties zich op verschillende niveaus situeren. Welke acties realiseer je samen met de leerlingen (uit alle groepen), de leerkrachten en de bredere schoolomgeving? Bespreek daarbij duidelijk wie verantwoordelijk is voor het uitvoeren en opvolgen van de leesacties. Een gedeelde verantwoordelijkheid bevordert de duurzaamheid van een leesbeleid. Steeds vaker ontstaan op scholen leesteam's die worden aangestuurd door een lees-/taalcoördinator. Dat is een goede zaak, maar maak je leesbeleidsproces ook transparant voor alle leerkrachten, leerlingen en ouders. Durf leesdoelen en -acties bijsturen, waar nodig, en voorzie ruimte en tijd om successen samen te vieren.

3. Een krachtige en motiverende leesomgeving

Sterk leesonderwijs vindt plaats in een krachtige en motiverende leesomgeving waar lezen op verschillende manieren zichtbaar wordt gemaakt. Om leerlingen voldoende te motiveren tot lezen is een gevarieerd leesaanbod van fictie én non-fictie cruciaal. Om in een rijk, actueel en wisselend leesaanbod te voorzien, kun je als schoolteam samenwerken met ondersteunende partners, zoals de bibliotheek of de lokale boekhandel. Zorg daarbij niet alleen voor een aantrekkelijk aanbod, maar ook voor uitnodigende en zichtbare leesplekken in de klas en op school. Om de lees- en leefwereld van leerlingen te verbreden, moet er, naast een aantrekkelijk aanbod, ook tijd zijn om elkaar te inspireren. Geef leerlingen kansen en ondersteuning om hun eigen leesvoorkeur ontdekken. Zorg ervoor dat leerlingen niet enkel lezen omdat het 'moet', maar ook omdat het 'kan'. Laat hen (begeleid) vrij lezen, zorg voor vaste leesroutines en creëer een sfeer van warmte en samenhang in je klas en op school. Als leerkracht kun je de leeswereld van de leerlingen verbreden via lesgesprekken, maar ook door zelf een motiverend rolmodel te zijn. Zet boeken, verhalen of gedichten in de kijker en lees veel en vaak voor, ook voor de oudere groepen. Maak hier structureel tijd voor in je klas- en schoolpraktijk.

4. Effectieve leesdidactiek

Wil je werk maken van effectieve leesdidactiek, dan vereist dat een doordachte aanpak waarin alle aspecten van het lezen voldoende aandacht krijgen: 'leestechiek', 'leesbe-grip', 'leesmotivatie' én 'leesgedrag'. Sterk leesonderwijs vertrekt in de eerste plaats vanuit motiverende leesopdrachten. Door de transfer te maken van leesactiviteiten naar andere lessen of (schrijf)opdrachten wordt lezen functioneel en geen 'opdracht' op zich. Daarnaast is een sterke leesinstructie een voorwaarde voor kwaliteitsvol lees-onderwijs. Zorg ervoor dat leerlingen een duidelijk voorbeeld hebben en sta model door bijvoorbeeld hardop te verwoorden hoe jij een tekst of leesopdracht zou aanpak-ken. Geef leerlingen daarbij voldoende tijd en ruimte voor oefening. Beperk je leesin-

structie dus niet alleen tot de vaste lees- of taallessen, maar besteed expliciet aandacht aan lezen tijdens bijvoorbeeld projecten, onderzoeksoopdrachten of wiskundetaken. Ook interactie over de tekst en het leesproces is essentieel. Creëer kansen om zowel voor, tijdens als na het lezen in overleg te gaan met de leerkracht en/of de medeleerlingen, om tot een diepgaander tekstbegrip te komen. Niet elke leerling heeft uiteraard op hetzelfde moment evenveel behoefte aan instructie. Daarom is differentiatie in het (lees)onderwijs onmisbaar. Voor minder taalsterke leerlingen kan het activeren van voorkennis vóór het lezen bijvoorbeeld noodzakelijk zijn om tot goed tekstbegrip te komen. Zorg, waar mogelijk, voor variatie in leesmaterialen, opdrachten, werkvormen en ondersteuningsvormen, en geef leerlingen ook keuzevrijheid.

5. Leesmonitoring en feedback

Als leerkracht monitor je het lezen van je leerlingen vanuit verschillende doelen: de leerplandoelen bewaken, feedback geven aan leerlingen en ouders, je didactiek of klas-aanpak aanpassen, enz. Belangrijk daarbij is dat lezen gemonitord wordt op verschillende manieren en via verschillende instrumenten. In de praktijk zetten schoolteams vaak sterk in op het monitoren van leesteknik en leesbegrip via gevalideerde of methode-gebonden toetsen. Toch zijn er ook schoolteams die een stapje verder gaan en bewust kiezen voor een brede monitoring van lezen. Via bijvoorbeeld observaties, (zelf)evaluaties of leesdagboeken brengen ze ook de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvoorkeur(en) van leerlingen in kaart. Een goede leesmonitoring zorgt ervoor dat je als schoolteam zicht hebt op de noden en interesses van de leerlingen, en dat je er sterker op kunt inspelen. Focus bij je leesmonitoring niet enkel op het product, maar ook op het leesproces. Observeer en registreer bijvoorbeeld welke strategieën leerlingen inzetten tijdens het lezen, wat ze lezen, of ze iets graag lezen of welke leesopdrachten hen motiveren. Gebruik die leesresultaten als vertrekpunt voor gesprekken met leerlingen en ouders. Geef hierbij gerichte feedback: 'waar sta je nu?', maar ook 'waar wil je naartoe?' (feed-up) en 'welke weg moet je afleggen om dat doel te bereiken?' (feed forward).

6. Breed leesnetwerk

Als je als schoolteam samenwerkt met verschillende partners, wordt een stevig netwerk gevormd om je leesonderwijs te realiseren. Veel schoolteams maken dankbaar gebruik van bijvoorbeeld het bibliotheekaanbod, de acties van *Stichting Lezen* of *Iedereen Leest* (de Kinderboekenweek, de voorleesweek, de Jeugdboekenmaand, de poëzieweek) of auteurslezingen. Maar vergeet als schoolteam niet om ook de leerlingen zelf actief te betrekken bij het kiezen van leesacties op school. Daarnaast kunnen ook ouders van betekenis zijn op verschillende terreinen. Zo kunnen ze bijvoorbeeld 'een extra paar

ogen en oren' zijn bij het in kaart brengen van het leesgedrag of de leesvoorkeuren van de leerlingen, een dankbare (meertalige) voorleesouder zijn of meehelpen met de inrichting van een leescaravan op de speelplaats. Creëer een sterk netwerk van partners voor je leesonderwijs: leerlingen, (groot)ouders, onderwijsondersteuners, de bibliotheek, het woonzorgcentrum in de buurt, de kinderopvang, enz.

Referenties

- Gobyn, S., E. Merchie, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Verstedden, K. Van den Branden, P. Ghesquière & H. Van Keer (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2020). "Van duurzaam leesbeleid naar sterk leesonderwijs". In: *Fons*, 5 (1), p. 5-9.
- Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2021). "Leesbeleid maken: hoe doe je dat?". In: *Meertaal*, 7 (2) [te verschijnen].
- Houtveen, A., R. van Steensel & S. de la Rie (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen*. Den Haag/Utrecht: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek / Inspectie van het Onderwijs.
- Merchie, E., S. Gobyn, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Ghesquière, K. Van den Branden & H. Van Keer (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Mol, S. & A. Bus (2011). "To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood". In: *Psychological Bulletin*, 137 (2), p. 267-296.
- Pereira, C. & M. Nicolaas (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie.

2. Hoger onderwijs

Stroomleiders

Mit Leuridan (Universiteit Gent)

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)

Anne-Mieke Thieme (a) & Heleen Vander Beken (b)

(a) Universiteit van Amsterdam

(b) Universiteit Gent

Contact: a.m.m.thieme@uva.nl

Heleen.VanderBeken@UGent.be

Meertalige en anderstalige studenten in het Nederlandstalig universitair onderwijs: kansen en uitdagingen voor taalbeleid. Een verkennende analyse

1. Inleiding

Talige diversiteit in het Nederlandstalig hoger onderwijs is een groeiende uitdaging volgens taalbeleidsmedewerkers (Cajot & Heeren 2019), zowel op het gebied van inclusie als op het vlak van taalvaardigheid (zie o.a.: Blommaert & Van Avermaet 2008; Herelixka & Verhulst 2014). Om die reden drong een rapport over de situatie en het taalbeleid rond meertaligen en anderstaligen in het Nederlandstalig universitair onderwijs zich op. Het rapport werd geschreven in opdracht van het Interuniversitair Overleg Taaltaken Anderstaligen en werd gefinancierd door de Taalunie. Tien universiteiten zijn onderzocht. In Nederland ging het om Radboud Universiteit (Nijmegen), Rijksuniversiteit Groningen, TU Delft, Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit Amsterdam; in Vlaanderen om Universiteit Antwerpen, KU Leuven, Universiteit Gent, Universiteit Hasselt en de Vrije Universiteit Brussel.

2. Definitie

Om de praktijken tussen verschillende universiteiten te kunnen vergelijken, moet eerst bepaald worden over welke studenten het precies gaat: wie zijn anderstalige en meertalige studenten? De groep anderstalige en meertalige studenten overlapt natuurlijk ook deels met andere groepen, zoals studenten met een specifieke socioeconomische status, met een migratieachtergrond, enz. Er lijkt – mede om die reden – vaak sprake te zijn van begripsverwarring en -vaagheid.

In Nederland is geen instellingsoverschrijdende definitie bekend, evenmin als definities op instellingsniveau. In Vlaanderen is er de definitie van de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) en de Vlaamse Hogescholenraad (Vlhora), die in de richtlijnen ter operationalisering van het 'Charter van het hoger onderwijs over de

registratie van kansengroepen bij studenten' (2017) deze bepaling hebben neergeschreven:

- *“Een anderstalige student(e) is een student(e) die thuis met alle (andere) gezinsleden een andere taal dan het Nederlands spreekt”.*
- *“Een meertalige student(e) is een student(e) die thuis, naast Nederlands, met minstens één gezinslid een andere taal spreekt” (VLIR-Vlhora 2017: 5).*

In het Charter werd vastgelegd dat instellingen voor hoger onderwijs in Vlaanderen deze VLIR-Vlhora-definitie zouden gebruiken vanaf december 2019.

3. Cijfers

Het Charter diende ook als afsprakenkader om cijfers te kunnen registreren in Vlaanderen over het aantal meertalige en anderstalige studenten. Dit werd echter uiteindelijk niet aanvaard op politiek niveau. Over de Vlaamse instellingen heen zien we wel de tendens dat naar schatting één op de tien studenten meertalig is en een kleinere groep anderstalig, namelijk tussen 2% en 7% (met het grootste aantal logischerwijs in Brussel). Bij generatiestudenten liggen deze cijfers – wanneer ze doorgegeven werden – hoger dan in de algemene studentenpopulatie. In Nederlands zijn slechts data beschikbaar over internationale studenten, maar niet over anders- en meertaligen. Hierdoor is een directe vergelijking tussen regio's niet mogelijk. Op een aantal onderzochte universiteiten lijkt er een relatie te bestaan tussen 'taalvaardigheid' en 'studie-succes', tussen 'taalachtergrond' en 'studiesucces' en tussen 'migratieachtergrond' en 'studiesucces', al beschikken we over te weinig cijfers om een kwantitatieve analyse te kunnen maken.

4. Taalbeleid

Er bestaan sterke regionale en instellingsgerelateerde verschillen in het taalbeleid. Er is in Vlaanderen een sterke focus op taalbeheersing van academisch Nederlands als middel tot inclusiviteit, met een groeiende openheid naar en interesse in meertaligheid als troef. In Nederland ligt de hoofdfocus op internationalisering en interculturaliteit, waardoor het taalbeleid meer is afgestemd op internationale studenten dan op anderstalige studenten. Hier zien we een lichte verschuiving naar extra/ook ondersteuning voor anderstalige studenten. Logischerwijs verschilt het beleid sterk naargelang de (diversiteit van de) studentenpopulatie. Het valt wel op dat bepaalde instellingen hun eigen beleid 'beperkt' noemen, wat illustreert dat er ook daar toenemend belang wordt gehecht aan dit thema, maar dat de beleidsontwikkeling nog gaande is. Universiteiten bevinden zich in verschillende stadia op weg naar een breder taalbeleid, waarin taal een centrale plaats heeft in het hele curriculum (Daems & Van der Westen 2008).

5. Initiatieven

Om inzicht te krijgen in het aanbod dat verschillende universiteiten aanbieden als talige ondersteuning, werd gewerkt met onderstaande tabel (zie: Tabel 1). Daarin wordt een categorie aangetikt zodra een universiteit een initiatief heeft dat ermee overeenkomt. Een gevulde stip is een universiteitsbreed initiatief, een witte stip een initiatief op facultair of opleidingsniveau dat ons bereikte. Dit zegt dus niets over het aantal initiatieven binnen die categorie, maar wel over de breedte van het aanbod. Voor een exhaustief overzicht in Nederland, verwijzen we naar het rapport zelf; voor Vlaanderen is er het MaxiPac-rapport met aanvullingen in ons rapport.

Dit zijn enkele observaties uit de overkoepelende analyse:

- Bijna alle universiteiten hebben een al dan niet bindende taalscreening aan het begin van de opleiding. Die screening is overal verschillend en zelden gevalideerd.
- Op alle onderzochte universiteiten wordt gratis individuele ondersteuning aangeboden voor studenten in het algemeen, veelal bij schrijfwerk. In Vlaanderen is dit vaak 1-op-1-begeleiding bij de taalondersteuningsdienst van de universiteit.
- Over het algemeen is het ondersteuningsaanbod in Vlaanderen iets groter dan in Nederland. In Nederland zijn ondersteunende extracurriculaire cursussen vaak betalend, terwijl ze in Vlaanderen gratis zijn.
- Het bestaande ondersteuningsaanbod is voornamelijk op alle studenten gericht, met soms weinig specifieke initiatieven voor anderstaligen, al blijkt uit de tabel wel dat de meerderheid van de onderzochte universiteiten minstens één zulk initiatief heeft.
- Minder aanwezige initiatieven zijn ‘buddytrajecten’ (nochtans een gewaardeerde werkwijze) en ‘sensibilisering’.
- Faciliteiten bij examens worden bijna nergens op overkoepelend niveau aangeboden. De bestaande faciliteiten komen overeen met uitdagingen die uit onderzoek blijken.

• = universiteitsbreed initiatief ◦ = op niveau van faculteit of opleiding (niet exhaustief, maar aangeduid wanneer het aan bod kwam in teksten of correspondentie) ICC = Interculturele communicatie												
	UvA	VU	Radboud	RUG	TU Delft	UGent	UAntwerpen	U Hasselt	VUB	KULeuven		
Bindende taaltoets	◦	•	◦	◦								
Verplichte signaliserende taaltoets	◦		◦			•			•			
Vrijblijvende signaliserende taaltoets							◦		•	•		
Academisch taalgebruik	•	•	•	•	•	◦•	•	•	•	•		
Specifiek academisch schrijven	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
Ook gericht op spreken en andere taalvaardigheden			◦		•	•	•	•	•	•		
1-op-1-begeleiding	•	•	•	•	•	•	•		•	•		
Buddywerking						•	•		•	•		
Taalcursus met duur regulier vak	•				•	•	•		◦•	•		
Taalworkshop(reeks)	•	•	•	•		•	•	•	•	•		
Online leerplatform	•	•	•	•		•	•			•		

Specifieke remediëring anderstaligen	•	•	•	•		◦		•	•				•
Faciliteiten examens anderstalige studenten		◦					◦	•		◦			• onder 'Reflex'-statuut ◦ keuze van docent
Professionalisering docenten taalondersteuning	◦		• (ICC)	• (ICC)	• (ICC)			•					•
Sensibilisering anderstaligheid en meertaligheid			• (ICC)	• (ICC)	• (ICC)		• (ICC)	•					

Tabel 1 – Overzicht van categorieën van taalinitiatieven op de tien onderzochte universiteiten.

6. Conclusie en suggesties

Naast enkele opmerkingen die al aan bod kwamen, zoals verschillen tussen regio's, de evolutie in samenwerking, begripsverwarring, groei van taalbeleid, enz., zien we nog enkele kansen in verder onderzoek en overleg. Daarom formuleren we onder meer de volgende suggesties.

Ten eerste lijken de behoeften van de doelgroep nog maar zeer beperkt in kaart gebracht. Ook in de ontwikkeling van het beleid is er slechts hier en daar participatie van studenten uit deze doelgroep. Er is dus groeimarge op het vlak van 'sensibilisering' en 'cocreatie'. Ook de vraag welke instrumenten anderstalige studenten zelf gebruiken tijdens hun studies (bijvoorbeeld: woordenboek, een lidwoorden-app of een vertaal-machine) is nog niet beantwoord.

Ten tweede zijn er in Nederland nauwelijks cijfers bekend of beschikbaar over het aantal studenten uit deze doelgroep. Zowel in Vlaanderen als in Nederland is er slechts bij enkele universiteiten informatie beschikbaar over de deelname aan initiatieven. Om te weten in welke mate de bestaande ondersteuning de beoogde studenten bereikt, zijn die cijfers een belangrijke indicator.

Ten derde lijkt het idee bij enkele universiteiten in Nederland te leven dat deze doelgroep geen extra ondersteuning nodig heeft, terwijl uit onderzoek en uit het rapport wel blijkt dat die ondersteuning zinvol kan zijn. Dat geldt in het bijzonder voor hogere-ordevaardigheden, zoals het schrijven van teksten.

Tot slot vonden we in beleidsteksten en correspondentie weinig verwijzing naar aandacht voor meertaligheid en andere talen. Er waren geen indicaties dat moedertalen van studenten aan bod komen in het onderwijs of dat de professionele voordelen van meertaligheid in de verf worden gezet. Er lijkt dus meer aandacht te gaan naar de uitdagingen dan naar de kansen die met meertaligheid gepaard gaan.

Meer suggesties zijn opgenomen in het rapport zelf:

<https://www.kennisdelingtaalbeleid.org/wp-content/uploads/2020/12/Eindrapport-meertalige-en-anderstalige-studenten-in-het-Nederlandstalige-universitaire-onderwijs.pdf>.

Referenties

- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Cajot, G. & J. Heeren (2019). *Tien jaar taalbeleid, tien jaar vooruit? Uitdagingen van gisteren, vandaag en morgen*. Tiel: Lannoo.

- Daems, F. & W. van der Westen (2008). “‘Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (2008). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p 100-104.
- Franco, D. & H. Montrieux (2018). *Resultaten MaxiPac Maatregel 4: Overzicht aanbod kwalitatieve online taallessen en tutorprogramma's Vlaanderen*. Gent: Universiteit Gent.
- Herelixka, C. & S. Verhulst (2014). *Nederlands in het Hoger Onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online raadpleegbaar op: <https://taalunie.org/publicaties/95/rapport-nederlands-in-het-hoger-onderwijs>.
- VLIR-Vlhora (2017). ‘Richtlijnen Operationalisering VLIR-VLHORA Charter Registratie kansengroepen bij studenten’. Brussel: VLIR-Vlhora.

Ronde 2

Renske Bouwer (a) & Janneke van der Loo (b)

(a) Universiteit Utrecht

(b) Tilburg University

Contact: r.bouwer@uu.nl

J.M.vdrLoo@tilburguniversity.edu

Grip op je schrijfproces met *De Schrijfmachine*: zelfregulerend academisch schrijven

1. Aanleiding

“Studenten kunnen niet meer schrijven!” Ieder studiejaar opnieuw verschijnen krantenkoppen van die strekking, waarin docenten uit het hoger onderwijs klagen over het niveau van schrijfvaardigheid van hun studenten. Om van studenten betere schrijvers te maken, hebben wij *De Schrijfmachine* ontwikkeld. Met online tools en wetenschappelijke kennis over effectieve schrijfstrategieën beogen we de motivatie, het zelfvertrouwen en de zelfregulatie voor schrijven bij studenten te bevorderen, waardoor ze meer grip krijgen op hun eigen schrijfproces en zo tot betere teksten komen. In deze bijdrage bespreken we de wetenschappelijke achtergrond van *De Schrijfmachine* en geven we voorbeelden van hoe je dit digitale platform kunt inzetten in het onderwijs.

2. Waarom zelfregulerend academisch schrijven?

Diverse meta-analyses laten zien dat het aanleren van zelfregulerende vaardigheden essentieel is om van studenten betere schrijvers te maken (Graham & Harris 2018). Academisch schrijven is een cognitief complexe vaardigheid, waarbij aan veel tegelijkertijd gedacht moet worden: relevante inhoud genereren en selecteren, een logische structuur aanbrengen, wetenschappelijk formuleren en correct refereren (Hayes & Flower 1980). Om tot goede teksten te komen, moeten studenten hun schrijfproces reguleren: vooraf doelen stellen, tussentijds monitoren wat al goed gaat en wat nog niet, doorzetten wanneer het moeilijk wordt en ingrijpen wanneer dat nodig is (Sala-Bubaré & Castelló 2018). Hier gaat het echter vaak mis. Studenten stellen het schrijven uit tot het laatste moment en oriënteren zich onvoldoende op het doel of op het lezerspubliek. Ook evalueren ze hun tekst niet altijd even kritisch, met als gevolg dat wanneer de tekst eenmaal een bepaalde structuur heeft, deze nauwelijks nog verandert. Daarnaast vinden studenten het lastig om door te zetten als het moeilijk wordt.

Het huidige schrijfonderwijs schiet tekort doordat het vooral is gericht op het eindproduct; denk daarbij aan het uitwisselen van beoordelingscriteria en feedback. Dat verduidelijkt weliswaar de verwachtingen over het uiteindelijke product, maar biedt studenten onvoldoende aanknopingspunten om hun onderliggende schrijfproces zelf beter te leren reguleren. Met *De Schrijfmachine* verleggen we de focus van het product naar het onderliggende proces, om de ontwikkeling van academische schrijfvaardigheid te bevorderen.

3. Hoe werkt *De Schrijfmachine*?

Het digitale platform van *De Schrijfmachine* bestaat uit wetenschappelijke kennis en onderzoeksinstrumenten voor het bevorderen van zelfregulerende schrijfstrategieën. Zie: www.academischschrijven.nl. Het schrijfproces is hier als een machine is gevisualiseerd, en bestaat uit vier onderdelen:

1. oriënteren op het proces met kennisclips;
2. persoonlijke doelen stellen met een quiz;
3. procesfeedback met *keystroke logging*;
4. beoordelen van de eigen tekst met *comparative judgment*.



Figuur 1 – De vier onderdelen van *De Schrijfmachine*.

3.1 Oriënteren op het schrijfproces

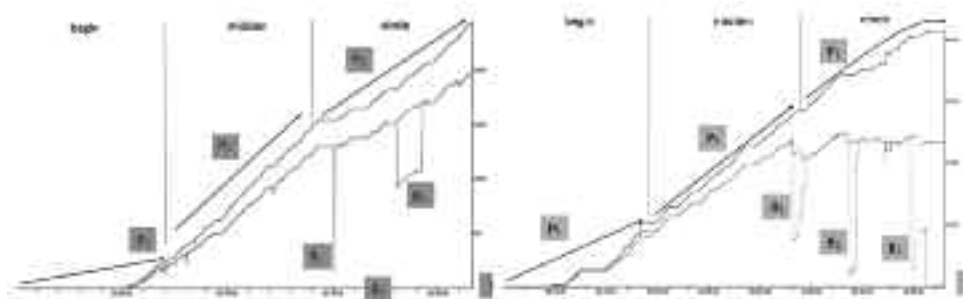
De Schrijfmachine bevat kennisclips met tips en tricks voor het verhogen van declaratieve (wat), procedurele (hoe) en conditionele kennis (waarom en wanneer) over schrijven, zoals kennis over genres en processtrategieën. Deze metacognitieve kennis over schrijven is noodzakelijk om het schrijfproces te kunnen reguleren (Zimmerman & Risemberg 1997). Met een gerichtere oriëntatie kunnen studenten tijdens het schrijven beter bepalen of ze op de goede weg zitten.

3.2 Persoonlijke doelen stellen

Met de online quiz ‘Wat voor schrijver ben jij?’ kunnen studenten kritisch reflecteren op hun eigen schrijfproces en op het vertrouwen dat ze in zichzelf hebben om het schrijven tot een goed einde te brengen. De quiz bestaat uit twee gevalideerde vragenlijsten die peilen naar (1) de mate van plannen en reviseren (Kieft et al. 2007) en (2) de zelfeffectiviteit voor ideeën genereren, conventies hanteren en het reguleren van het schrijfproces (Bruning et al. 2012). Met de quizresultaten kunnen studenten persoonlijke doelen voor hun schrijfproces stellen.

3.3 Procesfeedback met keystroke logging

Voor tussentijdse, individuele feedback op het schrijfproces wordt *keystroke logging* gebruikt, een methode waarmee tijdens het schrijven alle toetsaanslagen en pauzetijden worden geregistreerd (Leijten & Van Waes 2013). Dit geeft studenten gedetailleerde informatie over hun werkelijke schrijfgedrag. Hiermee kunnen ze hun schrijfdoelen monitoren en desgewenst bijstellen. Figuur 2 toont procesfeedback voor een goede (rechts) en minder goede (links) schrijver. De betere schrijver heeft meer tijd aan schrijven besteed (x-as) en ook meer woorden geproduceerd (y-as). Daarnaast vakt de productie aan het einde af en is er meer gereviseerd. Uit recent onderzoek blijkt dat studenten na het ontvangen van procesfeedback het schrijven anders aanpakken en teksten van hogere kwaliteit produceren (Vandermeulen et al. 2018).



Figuur 2 – Procesfeedback voor een laag (links) en hoog (rechts) presterende schrijver.

3.4 Beoordelen met comparative judgement

Met *comparative judgement* kunnen studenten eigen teksten of teksten van anderen vergelijken met anker teksten van verschillende kwaliteitsniveaus. Hiermee ontwikkelen studenten evaluatievaardigheden die ze nodig hebben om de kwaliteit van hun eigen werk tijdens het schrijven te beoordelen en te verbeteren. Onderzoek heeft aangetoond dat studenten met deze methode meer oog krijgen voor de meer complexe en betekenisvolle aspecten van academische teksten zoals inhoud en structuur (Bouwer e.a. 2018).

4. Implementatie in het onderwijs

We hebben *De Schrijfmachine* getest bij 127 eerstejaarsstudenten van Communicatie- en Informatiewetenschappen aan Tilburg University en bij 31 masterstudenten Onderwijs & Innovatie aan de Vrije Universiteit Amsterdam. De eerste praktijkbevin-

dingen waren veelbelovend: studenten gaven na afloop aan een beter beeld te hebben van zichzelf als schrijver en van de dynamiek van hun schrijfproces. In de werkgroepen kwamen gesprekken over het schrijfproces los en werden tips uitgewisseld voor effectievere schrijfstrategieën. De procesfeedback met *keystroke logging* bleek een aanvulling op de quiz. Sommige studenten gaven aan dat het een heel ander, en meer realistisch beeld geeft van het onderliggende schrijfproces. Ook het vergelijken van teksten werd zeer positief geëvalueerd. Studenten gaven aan dat ze daarmee een scherper beeld kregen van kenmerken van goede teksten en van de diversiteit aan schrijfstijlen. Hierdoor kunnen ze beter inschatten welke kennis ze nodig hebben om hun schrijfvaardigheid te verbeteren.

Er zijn wel nog enkele uitdagingen voor een optimale implementatie in het onderwijs. Zo was er enige weerstand bij studenten om nieuwe programma's op hun computer te installeren. Ook zien studenten de uitkomsten van de quiz en van de procesfeedback vooral als een momentopname. Dat maakt het lastig om nieuwe inzichten (blijvend) toe te passen. Ook hebben ze de voorkeur om zelf hun eigen schrijfproces te registreren en te evalueren, zodat ze tijdens het schrijven vrijuit kunnen schrijven zonder dat iemand 'meekijkt'. Tot slot hebben studenten al eerder in het proces behoefte aan concrete richtlijnen en voorbeelden van goede en minder goede academische teksten.

5. Vervolgstappen

In het komende jaar willen we *De Schrijfmachine* nog beter maken. Enerzijds door de losse componenten te verbeteren (bijvoorbeeld door de quizdata en de procesfeedback te koppelen of door ankerteksten te selecteren voor verschillende kwaliteitsniveaus van academisch schrijven voor bachelor- en masterstudenten). Anderzijds willen we onderzoeken hoe het platform als geheel zo goed mogelijk ingebed kan worden in het schrijfonderwijs. Zo lijkt een herhaaldelijke (zelf-)evaluatie van het proces en het product meer recht te doen aan de complexiteit van academisch schrijven dan een momentopname zoals in de twee pilots. Tijdens de HSN-conferentie willen we in gesprek gaan met docenten over welke kennis over schrijven en schrijfonderwijs nodig is om zelfstandig met *De Schrijfmachine* aan de slag te kunnen gaan. We horen graag wat je nodig hebt om *De Schrijfmachine* te gebruiken in je eigen onderwijs. Mist er iets? Is iets onduidelijk? Alle input is welkom!

Referenties

Bouwer, R., M. Lesterhuis, P. Bonne & S. De Maeyer (2018). "Applying criteria to examples or learning by comparison: Effects on students' evaluative judgment and performance in writing". In: *Frontiers in Education*, 86 (3), p. 1-12.

- Bruning, R., M. Dempsey, D.F. Kauffman, C. McKim & S. Zumbrunn (2012). "Examining dimensions of self-efficacy for writing". In: *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), p. 25-38.
- Graham, S. & K.R. Harris (2018). 'Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses'. In: R. Fidalgo & T. Olive (series eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris & M. Braaksma (vol. eds.). *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden: Brill Academic Publishers, p. 13-37.
- Hayes, J.R. & L.S. Flower (1980). 'Identifying the organization of writing processes'. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 3-30.
- Kieft, M., G. Rijlaarsdam, D. Galbraith & H. van den Bergh (2007). "The effects of adapting a writing course to students' writing strategies". In: *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), p. 565-578.
- 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.
- Sala-Bubaré, A. & M. Castelló (2018). "Writing regulation processes in higher education: A review of two decades of empirical research". In: *Reading and Writing*, 31 (5), p. 757-777.
- Vandermeulen, N., E. Van Steendam, G. Rijlaarsdam, M. Leijten & L. Van Waes (2018). 'The design and effect of two types of writing process feedback'. Presentatie op *EARLI SIG Writing* (Antwerpen, augustus 2018).
- Zimmerman, B.J. & R. Risemberg (1997). "Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective". In: *Contemporary Educational Psychology*, 22, p. 73-101.

Pieterjan Bonne & Joke Vrijders
Arteveldehogeschool
Contact: *Pieterjan.bonne@arteveldehs.be*
Joke.vrijders@arteveldehs.be

Online ‘aanwezigheid’ creëren in het live online hoorcollege

1. Inleiding

Bij de omschakeling van live naar online onderwijs tijdens de pandemie was de verwachting dat dit voor hoorcolleges probleemloos zou verlopen. Wat maakt het immers uit of iemand in de aula of thuis luistert? Deze bijdrage verkent het online hoorcollege als vorm om docenten sterker voor de groep achter de computer te krijgen.

Voor we beginnen, twee nuances. Ten eerste is er een groot verschil tussen lesgeven in een online omgeving en lesgeven in een live omgeving (Kentnor 2015), waardoor het opzet en design van een lessenreeks moet worden herbekeken. In deze bijdrage gaan we hieraan voorbij en focussen we op het online lesmoment zelf. Deze tekst zal dus geenszins een pleidooi zijn om een live hoorcollege of lessenreeks uniform over te zetten naar een digitaal medium. Ten tweede zijn we ons ervan bewust dat er nog veel nieuwe inzichten in dit veld zullen komen. De geraadpleegde literatuur is daarom zeer divers: ervaringen uit synchroon en asynchroon online onderwijs, zowel voor als tijdens de pandemie, en bij verschillende types hoger onderwijs, opleidingen en soorten studenten.

We kijken eerst naar de uitdagingen bij het omzetten van hoorcolleges en wat het verlies van het sociale aspect betekent. Als antwoord daarop schuiven we het concept van online ‘aanwezigheid’ naar voren en geven we drie manieren om deze te creëren.

2. Uitdagingen bij het omzetten van hoorcolleges

Om de uitdagingen bij het omzetten van hoorcolleges in kaart te brengen, belichten we kort:

- de MOOC als voorbeeld;
- de redenen om voor online onderwijs te kiezen;
- de motivatie van studenten in het algemeen.

Een gekende poging om het live hoorcollege te vertalen naar een online omgeving is een MOOC, een *massive open online course*. MOOCs zijn online cursussen die zich richten op grote aantallen studenten, veelal ook buiten de organiserende instelling. MOOCs kunnen zowel synchroon als asynchroon verlopen (Oxford Review 2021).

MOOCs blijken echter geen succes. Net als andere vormen van online leren – met een geschatte *drop-out* van 30% (Oxford Review, s.d.) – worden ook MOOCs, zeker asynchroon, geplaagd door een grote drop-out tot zelfs 90% bij Breslow en collega's (2013). Belangrijke redenen hiervoor zijn 'het gebrek aan stimulans' (zelfs als er een certificaat mee te verdienen is), 'moeilijkheden met het lesmateriaal', '(het gevoel) niemand te hebben om vragen aan te stellen' en 'andere prioriteiten' (Hew & Cheung 2014). Ook in de omschakeling door de coronapandemie rapporteerden studenten gelijkaardige problemen zoals 'een gebrek aan materiaal', 'hoorcolleges te vol met theorie en zonder activiteiten', 'zwakke interactie', 'moeilijkheden om een routine te hebben' en 'veel afleiding thuis' (Faize & Nawaz 2020). Ook studenten van de Arteveldehogeschool spraken onder andere over 'te weinig uitleg', 'weinig interactie met docenten en medestudenten' en 'een gebrek aan discipline' (Vrijders 2021).

Daarnaast verwachten MOOCs van studenten ook een hoge graad van '*self-efficacy*' en zelfregulering (Boel 2018). Bij het volgen van live hoorcolleges werd ook al onderzoek verricht naar het belang van metacognitie (Bonne, Vrijders & Casteleyn 2017). Een gevoel van bekwaamheid hebben en over de nodige strategieën beschikken om online les te volgen, winnen door het wegvallen van het sociaal contact aan belang.

Studenten die voor online onderwijs kozen vóór de pandemie maakten doorgaans een positieve keuze. Ze worden aangetrokken door de grotere flexibiliteit – waardoor ze leren beter kunnen combineren met werk en/of gezin – en hebben een voorkeur om individueel en op de computer te leren (Xu & Xu 2019). Studenten die live onderwijs verkiezen, doen dat omwille van het contact met lesgevers en met elkaar. Sommigen vinden ook (diepgaande) dialoog noodzakelijk voor goed onderwijs (Jarvie-Eggart et al. 2019).

De keuze voor online onderwijs tijdens de pandemie was echter géén positieve keuze, maar een noodzaak. Om door te zetten in deze meer uitdagende context wordt een groter beroep gedaan op de motivatie van de studenten. Jones (2009) identificeert in zijn MUSIC-model vijf componenten voor academische motivatie bij het ontwerpen van online programma's:

1. *empowerment*;
2. *usefulness*;
3. *success*;
4. *interest*;
5. *caring*.

Vanuit online onderwijs bekeken (Kelly 2012) blijkt de vijfde component, *caring*, de moeilijkste om te behouden. De betrokkenheid voelen van de lesgever en van de andere studenten speelt een belangrijke rol bij het leren; een rol die Jones initieel had onderschat.

Uit het bovenstaande komt het sociale aspect als gemene deler naar voren. In een poging om de nadelen van MOOCs om te buigen naar voordelen poneerde Boel (2018) het concept van de AMOOC, waarbij vijf A's oplossingen bieden voor het concept. Een van die A's is *authentic*: terug naar een authentiek, connectivistisch model met een sterke *community of peers*. Ook docenten hechten veel belang aan het sociale aspect. Twee redenen om niet over te stappen naar een online aanbod waren het gevoel om te spreken in een vacuüm (door de afwezigheid van directe feedback van studenten) en een lage participatie van studenten op online fora (Hew & Cheung 2014). Jarvie-Eggart en collega's (2019) geven zelf aan dat door de onvervangbare ervaring van rechtstreeks menselijk contact het internet nooit live onderwijs zal vervangen.

3. Online 'aanwezigheid'

Een belangrijk aspect bij de omzetting van het hoorcollege naar online ligt dus in het behouden van het sociale karakter van het leren, een basiselement van de vorm 'hoorcollege'. Enkele handvatten zijn te vinden in het concept van *Online Teaching Presence*. Om een krachtige online leeromgeving te maken en te onderhouden, moet de docent een gevoel van aanwezigheid creëren zodat de studenten zich onderling, en met de docent, verbonden voelen. Ons inziens moet de docent er dus voor zorgen dat de student zich zelf online aanwezig voelt én de docent en medestudenten als aanwezig ervaart.

Het belang van *teaching presence* in online onderwijs is al aangetoond: voor de perceptie van leren, voor het zich deel voelen van een groep en voor het gevoel van betrokkenheid (Shea et al. 2006; Swan 2004; Zhang et al. 2016). De rol en expertise van de docent zijn onmisbaar bij het creëren van online aanwezigheid. We bespreken drie manieren:

1. interactie;
2. directe instructie;
3. het persoonlijke aspect.

3.1 Interactie

Stimuleer interactie tijdens het online hoorcollege. Nodig studenten uit om via chat, audio of video vragen te stellen of te antwoorden. Voorzie verder tijd tussen blokjes inhoud, zodat studenten in kleine groepen kunnen (be)spreken (Seymour-Walsh et al. 2020). Skylar (2009) vond een positief effect van interactiviteit op studententevredenheid, alsook een voorkeur van ongeveer 75% voor een traject met online synchrone hoorcolleges, waar de kansen voor (persoonlijke) interactie groter zijn. Het blijven faciliteren om input te geven, is cruciaal om de interesse, motivatie en het engagement van studenten te behouden (Anderson et al. 2001). Een goed ontworpen, gedocumenteerde en gestructureerde online cursus die actieve betrokkenheid faciliteert bij studenten is essentieel voor succes (Kentnor 2015).

Zorg er wel voor dat de interactie relevant is en niet ‘doelloos kletsen’ (Palloff & Prat 2011; Bonne, Vanoverberghe & Dobbelaere 2020). Een ander voorbeeld van relevante interactie is feedback. Wolf (2020) deelt enkele manieren om dat te doen, ook asynchroon. Volgens haar is het belangrijk dat studenten weten dat je met hun materiaal bezig bent. Ze hecht er ook belang aan om te duiden wanneer feedback komt, zodat studenten zien dat een opdracht niet in het lege, ijle digitale verdwijnt.

3.2 Directe instructie en discussie

Een tweede manier om online aanwezigheid te creëren, is via directe instructie. Garrison & Vaughan (2008) bespreken directe instructie als een aanpak waarbij leren sociaal gedeeld is en de student dus ook een verantwoordelijkheid én een rol heeft. Lees dit dus niet als zelf twee uur onderbroken aan het woord zijn. In hun modificatie beperkten Faize & Nawaz (2020) de online momenten tot slechts 30 minuten. De docent kan dus zeker inhoud presenteren en kennis van verschillende bronnen aanreiken, maar moet dit afwisselen.

In afwisseling voorzien, kan prima via interactie: door vragen te verzamelen en te beantwoorden of door een discussie te leiden of samen te vatten (Shea et al. 2006), ook tijdens het live online hoorcollege. Discussies worden in online onderwijs immers te vaak beperkt tot een online forum waar tot 90% van de activiteit bestaat uit studenten die slechts bestaande topics lezen zonder vragen, antwoorden of commentaren te posten (Breslow et al. 2013). Door de discussie in de les op te nemen (naast het online forum) met verwijzingen naar berichten of samenvattingen en correcties van thema's toon je de link met de inhoud (Peterson et al. 2001).

3.3 Het persoonlijke aspect

Interactie zoals een discussie is niet (altijd) eenvoudig. Zeker niet wanneer die interactie synchroon verloopt. Zowel bij studenten als bij docenten vormt de groepsgrootte een belangrijke drempel. Deze drempel wordt door de anonimiteit verhoogd. Vergelijk daarvoor de ervaringen tussen de omschakeling in maart 2020 waarbij de studenten al een semester samen les hadden gehad en je als docent al (iets van) een band had ontwikkeld met de studenten, met de startende studenten in het academiejaar 2020-2021 waarbij dit minder of helemaal niet het geval was.

Om aan de anonimiteit te werken, moet de docent proberen om het online onderwijs persoonlijker te maken. Vragen dat studenten een foto als avatar uploaden (in plaats van de standaard initialen) is al een manier om meer betrokkenheid te creëren (Seymour-Walsh et al. 2020). Durf studenten ook zelf het woord te geven door hun naam te gebruiken (in plaats van te vragen wie wil antwoorden). Je kan studenten bevragen via een formulier dat nadien ook gedeeld wordt, om zo gemeenschappelijkheden bloot te leggen (Wolf 2020). Wolf (2020) maakt een online kaartje met de regio's waar de studenten wonen. Tot slot vindt ze het ook belangrijk dat de docent zichzelf voorstelt.

4. Tot slot

Het sociale aspect van leren in een online hoorcollege binnenbrengen, is niet altijd evident, maar wel een cruciaal (basis)element voor het welslagen ervan. Het creëren van een gevoel van online aanwezigheid via *online teaching presence* biedt hiervoor handvatten. De rol van de docent is opnieuw cruciaal. Nog meer dan tijdens live hoorcolleges is sociale verbondenheid creëren via een persoonlijke en professionele aanpak, met aandacht voor interactie en betrokkenheid van studenten, belangrijk.

Referenties

- Anderson, T., L. Rourke, D. Garrison & W. Archer (2001). "Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context". In: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), p. 1-17.
- Boel, C. (2018). "*Back to the basics*: pleidooi voor een authentiek MOOC-model academische taalvaardigheid". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 75-83.
- Bonne, P., V. Vanoverberghe & R. Dobbelaere (2020). "Goed (digitaal) begonnen is half gewonnen". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 38 (2), p. 29-34.

- 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.
- Breslow, L., D.E. Pritchard, J. DeBoer, G.S. Stump, A.D. Ho & D.T. Seaton (2013). "Studying learning in the worldwide classroom. Research into edX's first MOOC". In: *Research & Practice in Assessment*, 8, p. 13-25.
- Faize, F.A. & M. Nawaz (2020). "Evaluation and Improvement of students' satisfaction in Online learning during COVID-19". In: *Open Praxis*, 12 (4), p. 495-507.
- Garrison, D. & N. Vaughan (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Wiley.
- Hew, K.F. & W.S. Cheung (2014). "Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges". In: *Educational research review*, 12 (june), p. 45-58.
- Jarvie-Eggart, M., T. Freeman & A. Kemppainen (2019). "Online Programs Increase the Availability of Education". In: *The ASEE Computers in Education (CoED) Journal*, 10 (3). Online raadpleegbaar op: <file:///C:/Users/SVANHO-1/AppData/Local/Temp/409-1271-1-PB.pdf>.
- Jones, B.D. (2009). "Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation". In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (2), p. 272-285.
- Kelly, R. (2012). "Five Factors that Affect Online Student Motivation". In: *Faculty Focus*. Online raadpleegbaar op: <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/five-factors-that-affect-online-student-motivation/>.
- Kentnor, H.E. (2015). "Distance education and the evolution of online learning in the United States". In: *Curriculum and teaching dialogue*, 17 (1), p. 21-34.
- Lehman, R.M. & S.C. Conceição (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to "be there" for distance learners*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Oxford Review (2021). "MOOCs, cMOOCs and xMOOCs: Definition and explanation". Online raadpleegbaar op: <https://www.oxford-review.com/oxford-review-encyclopaedia-terms/moocs-cmoocs-and-xmoocs-definition-and-explanation/#:~:text=MOOCs%20can%20either%20be%3A,at%20the%20same%20time%20or.>
- Palloff, P. & K. Pratt (2011). *The Excellent Online Instructor: Strategies for Professional Development*. San Francisco: Wiley.
- Peterson, J.Z., L.M. Hennig, K.H. Dow & M.L. Sole (2001). "Designing and facilitating class discussion in an Internet class". In: *Nurse Educator*, 26 (1), p. 28-32.

- Seymour-Walsh, A.E., A. Weber & A. Bell (2020). "Pedagogical foundations to online lectures in health professions education". In: *Rural and Remote Health*, 20 (2), p. 6038-6043.
- Shea, P., C. Li & A. Pickett (2006). "A Study of Teaching Presence and Student Sense of Learning Community in fully Online and Web-enhanced College Courses". In: *Internet and Higher Education*, 9 (3), p. 175-190.
- Skyler, A.A. (2009). "A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures". In: *Issues in Teacher education*, 18 (2), p. 69-84.
- Swan, K. (2004). "Learning online: A review of current research on issues of interface, teaching presence and learner characteristics". In: *Elements of quality online education: Into the mainstream*, 5, p. 63-79.
- Terada, Y. (2020). "5 Research-Backed Tips to Improve Your Online Teaching Presence". Online raadpleegbaar op: <https://www.edutopia.org/article/5-research-backed-tips-improve-your-online-teaching-presence>.
- Vrijders, J. (2021). 'Interviews met studenten naar aanleiding van online onderwijs'. [Onuitgegeven intern document]. Gent: Arteveldehogeschool.
- Wolf, L.G. (2020). 'CPED Invited Post – A Reflection on Teaching in Online EdD Programs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.leighgraveswolf.com/2020/02/24/cped-invited-post-a-reflection-on-teaching-in-online-edd-programs/>.
- Xu, D., & Y. Xu (2019). 'The Promises and Limits of Online Higher Education: Understanding How Distance Education Affects Access, Cost, and Quality'. Washington: American Enterprise Institute.
- Zhang, H., L. Lin, Y. Zhan & Y. Ren (2016). "The impact of teaching presence on online engagement behaviors". In: *Journal of educational computing research*, 54 (7), p. 887-900.

Ronde 4

Dirk Berckmoes (a), Elske van Lonkhuijzen (a), Griet Coupé (b), Joy de Jong (c), Liesbet Triest (d) & Mit Leuridan (d)

(a) Universiteit Antwerpen

(b) Radboud Universiteit Nijmegen

(c) Universiteit Utrecht

(d) Universiteit Gent

Contact: *Dirk.berckmoes@uantwerpen.be*

elske.vanlonkhuijzen@uantwerpen.be

j.c.dejong1@uu.nl

g.coupe@let.ru.nl

Liesbet.triest@ugent.be

Annemarie.Leuridan@ugent.be

Samen schrijven werkt! Een online doorschrijfweek voor studenten

1. Inleiding

Veel studenten vinden hun afstudeeronderzoek, en de daarbij horende scriptie, best een pittige opdracht. Ze zijn veelal op zichzelf aangewezen en dan kan het lastig zijn om op gang te komen of gemotiveerd te blijven. Voor die studenten organiseren universiteiten in Nederland en Vlaanderen doorschrijfweken: studenten werken vier tot vijf dagen aan hun schrijfopdracht binnen een vast programma. Ze worden daarbij ondersteund door studentencoaches. Die weken bestaan al langer, maar door de coronapandemie transformeerden de schrijfweken op locatie in online schrijfweken. Deze tekst beschrijft waarom je een online doorschrijfweek zou organiseren, hoe zo'n week eruit kan zien en hoe studenten ze ervaren. We sluiten af met een korte bespiegeling over de toekomst van online doorschrijfweken post-corona.

2. Een online doorschrijfweek, waarom?

Het doel van de doorschrijfweek is een motiverende en autonomie-ondersteunende omgeving bieden (Deci & Ryan 2000; Vansteenkiste e.a. 2005), waarin studenten een week doorwerken aan een schrijftaak en een productief werkritme ontwikkelen dat zij na afloop van de week zelfstandig kunnen voortzetten. Studenten worden daarin bijgestaan door coaches.

Het overgrote deel van de doorschrijvers is bezig met een scriptie of afstudeerproject. De scriptie is een complexe schrijfopdracht die een beroep doet op veel onderzoeks-

plan-, denk- en schrijfvaardigheden. De omvang van een scriptie is groter dan die van voorgaande opdrachten, waardoor het moeilijker is om alle informatie en activiteiten goed in de hand te houden. Bovendien staan de studenten er vaak alleen voor. Ze krijgen natuurlijk begeleiding, maar ze missen meestal het kader van een 'vak' dat zowel planmatig als inhoudelijk houvast biedt. In een dergelijke situatie verliezen studenten gemakkelijk het overzicht, waardoor ze gaan 'zwemmen', moeilijk productief zijn en gedemotiveerd raken (de Jong 2006).

De online doorschrijfweek verschaft op de eerste plaats structuur: studenten worden elke dag verwacht bij de dagopening en -sluiting. Dat strakke dagritme stimuleert de deelnemers om op tijd te beginnen en om door te gaan, juist als het even niet lukt. Een schrijfweek is ook een aanleiding om tijd te reserveren voor de scriptie en andere activiteiten tijdens die week op een laag pitje te zetten. De coaches helpen de studenten om haalbare schrijfdoelen op korte en lange termijn op te stellen (Murray et al. 2008). Een realistisch schrijfplan verschaft de deelnemers een gevoel van zelfcontrole over hun handelen, waardoor ze de vooropgezette doelen ook daadwerkelijk halen (Vansteenkiste e.a. 2005). Op de tweede plaats ontstaat er een stimulerende groepsdynamiek doordat de deelnemers ervaringen en tips kunnen uitwisselen met 'lotgenoten' (cf. *'sense of community'*, Gallagher-Lepak et al. 2009; Shackelford & Maxwell 2012). Studenten worden daarom aangemoedigd om hun camera aan te zetten. Op de derde plaats is er extra ondersteuning van deskundigen op het gebied van schrijven, literatuur vinden, planning, zelfmanagement en psychisch welbevinden. Met name voor studenten die weinig ervaring hebben met academisch schrijven, biedt die ondersteuning een meerwaarde.

3. Hoe ziet een online doorschrijfweek er in de praktijk uit?

De doorschrijfweek begint op maandag steeds met een kennismaking. Dat bevordert het samenhorigheidsgevoel: studenten leren elkaar kennen en creëren zo een groep. Daarna is elke dag op dezelfde manier gestructureerd. In een openingsmoment wisselen de deelnemers hun schrijfdoelen voor die dag uit, die ze zo helder en concreet mogelijk formuleren.

Na de opening kunnen de schrijvers aan de slag. Iedereen werkt op eigen tempo tot de middag. Duiken er in de loop van de voormiddag vragen op, dan kunnen de studenten die met elkaar bespreken en zijn de coaches bereikbaar via de chat of via de bel-functie van het vergaderplatform. Het voordeel van de chat is dat zowel de vragen als de antwoorden voor alle deelnemers zichtbaar zijn en dus ook nuttig kunnen zijn voor wie de vraag niet zelf stelde.

Na de middag wordt het concept herhaald: de deelnemers werken zelfstandig en op eigen tempo verder, en kunnen vragen stellen tot aan het afsluitmoment. Daarin blikken de deelnemers in een plenaire sessie terug: zijn ze erin geslaagd om hun schrijfdoel te behalen? Waarom wel/niet? Tot slot maken ze een nieuw plan voor de volgende dag.

De basisdagindeling kan verder aangevuld worden met thematische workshops (over zeer uiteenlopende onderwerpen, bv. ‘schrijfplanning’, ‘(digitale) afleiding vermijden’, enz.) of met een mogelijkheid om in een individueel gesprek met een expert (studentenpsycholoog, bibliotheekmedewerker, enz.) schrijfdrempels aan te pakken. Tabel 1 toont hoe een doorschrijfweek vorm kan krijgen.

	Utrecht	Nijmegen	Gent	Antwerpen
Aantal deelnemers per groep	8-10	6-10	20	12
Parallele groepen	ja	ja	nee	ja
Ervaring offline	ja	ja	nee	nee
Aantal edities per jaar	2	45	2	3
Momenten in het jaar	maart en mei	doorlopend	april en juni	april, juli en december
Inschrijven en selectie	webformulier en intake	webformulier	webformulier	webformulier en intake
Engelstalige edities (voertaal Engels)	ja	ja	nee	nee
Kenmerken coach(es)	2 schrijfcoaches waarvan 1 ook geschoold in studeercoaching	1 studentcoach	2 coaches (1 schrijfcoach, 1 studietoetscoach /studentenpsycholoog)	2 coaches (1 schrijfcoach, 1 studietoetscoach)
Lengte doorschrijfweek	5 dagen	4-5 dagen	5 dagen	5 dagen
Intensiteit begeleiding	elke dag	elke dag/ enkel eerste en laatste dag	elke dag	eerste 4 dagen
Inschrijven voor de hele week of voor aparte dagen	hele week	hele week	beide	beide
Dagstructuur (van 9u tot 17u, met aangekondigde koffie- en lunchpauzes)	gezamenlijk * maandag: weekstart met workshop Planning * dagelijks na lunchpauze: workshops (facultatief) Subgroep dagelijks: * korte plenaire opstart om 9u * dagsluiting, reflectie en plan voor de volgende dag	2x plenaire bijeenkomst: 's ochtends gecombineerd met een mini-workshop, evaluatie en reflectie aan het eind van de dag	3x plenaire bijeenkomst: 's ochtends doelen formuleren, 's middags en aan het eind van de dag evalueren en reflecteren	zie plenaire bijeenkomst: 's ochtends doelen formuleren, aan het eind van de dag evalueren en reflecteren Dagelijks na lunchpauze: workshops (facultatief)

Tabel 1 – Organisatie online doorschrijfweek in Utrecht, Nijmegen, Gent en Antwerpen.

Het is duidelijk dat een online doorschrijfweek niet verward mag worden met een zgn. ‘*writing retreat* of *writing (support) group*’. Dergelijke schrijfgroepen worden meestal voor een langere periode georganiseerd en de nadruk ligt er meer op inhoudelijke feedback van *peers*.

4. Hoe ervaren de studenten de online doorschrijfweek?

Aan het einde van de doorschrijfweek delen de studenten hun ervaringen: mondeling in de groep en (anoniem) in een schriftelijke evaluatie. Bij alle instellingen blijken ze enthousiast. Allereerst geven ze aan dat de vaste dagstructuur hen helpt om een werkritme te vinden. Voor sommigen betekent dit dat ze meer tijd aan hun scriptie besteden dan gebruikelijk; voor anderen betekent het juist dat ze voldoende pauze nemen en zichzelf toestaan om om 17 uur te stoppen. De gezamenlijke dagopening en -sluiting dragen volgens deelnemers wezenlijk bij aan hun werkritme:

“De dagstructuur zorgde er vooral voor dat ik de kans krijg om een structuur overdag te behouden. Het was ook voor mijn medehuisgenoten een excuus om me niet te storen en te laten werken”.

Ook over de invloed van samen schrijven op hun motivatie zijn studenten positief. Als verklaring noemen zij de vaste dagindeling, het zien werken van medestudenten, het bespreken van tegenslagen en oplossingen en het formuleren en behalen van doelen:

“Mijn motivatiepijl (sic) is van 0 tot 90 gegaan”.

“Als iemand anders zijn doel heeft bereikt, komt mijn ‘competitiviteit’ naar boven. Niet dat ik mezelf helemaal ga vergelijken met deze persoon, maar het is wel een drijfveer en/of een soort van voorbeeldfunctie die je weer pusht om door te gaan”.

De meeste studenten zijn na de doorschrijfweek tevreden over de vorderingen die ze hebben gemaakt met hun schrijftaak. Zelfs wanneer ze hun weekdoel niet bereiken, lijkt het bewegen in de juiste richting al vertrouwen en voldoening te geven:

“Ik leg de lat veel te hoog, maar ik merk dat ik er nu wel zal komen”.

Van de extra ondersteuning door de coaches (workshops en individuele gesprekken) maakt de helft tot twee derde van de studenten gebruik. Daarnaast zeggen ze veel te leren van de tips die begeleiders en studenten uitwisselen in de chat en tijdens de dagopening en -sluiting. De aanwezigheid en betrokkenheid van begeleiders wordt gewaardeerd. Een variant van de doorschrijfweek waarin begeleiders enkel de dagopening op de eerste dag en de dagsluiting op de laatste dag bijwoonden, scoorde in de

evaluaties iets lager dan de variant waarin de gezamenlijke momenten elke dag begeleid werden:

“Ik vond het mega interessant om de uitleg van de begeleiders te horen op vragen van anderen. Met sommige tips die bedoeld waren voor anderen, heb ik zelf veel kunnen doen”.

Studenten delen ook verbeterpunten. Die tonen dat geen enkele variant voor alle studenten perfect is. Zo hebben sommige studenten behoefte aan meer individuele en soms vakinhoudelijke ondersteuning, en lopen de meningen over de dagstructuur uiteen. Waar de een volkomen tevreden is met het 9-tot-5-ritme, zou de ander juist graag langer of op andere tijdstippen doorwerken. De structuur die wordt geboden, staat dit overigens niet in de weg. Op eigen initiatief komen sommige deelnemers ook 's avonds bij elkaar, en ze zetten het samen schrijven na afloop van de doorschrijfweek nog lang voort:

“Ik ga zelf proberen deze routine te volgen maar alleen is dat moeilijk vol te houden. Ik zou willen voorstellen om dit uit te breiden naar ‘doorwerkdagen’ zodat de sessie niet alleen is gericht voor een scriptie. Het is ook echt heel leuk om gewoon te werken voor school in zo’n groep”.

5. De toekomst van online doorschrijfweken

Hoewel doorschrijfweken al langer bestonden aan sommige universiteiten, heeft de coronacrisis een extra stimulans gegeven om ze te organiseren. Al tijdens de eerste lockdown bleek de crisis het mentale welbevinden van studenten negatief te beïnvloeden: eenzaamheid, onzekerheid en angst namen toe doordat studenten gedwongen thuis moesten werken en minder sociale activiteiten hadden. De vraag naar structuur en interactie is daardoor toegenomen, ook (misschien wel vooral) tijdens het schrijfproces. Schrijfcentra hebben gezocht naar manieren om thuiswerkende studenten te blijven bereiken. Zo vonden vraag en aanbod elkaar. De vraag die zich opdringt is: hoe zal die behoefte aan online doorschrijfweken zich ontwikkelen wanneer het normale leven weer terugkeert?

Door de coronacrisis hebben docenten, schrijfcoaches en studenten veel ervaring op kunnen doen met de voor- en nadelen van online werkvormen. De online variant van de doorschrijfweek is flexibel en makkelijk te plannen. Studenten kunnen in hun eigen omgeving werken en toch eenvoudig in interactie gaan met coaches en medestudenten. Sommige studenten geven aan dat ze online startmomenten, workshops en coachingsgesprekken vermoeiender en minder persoonlijk vinden dan fysieke interactie; anderen waarderen juist de laagdrempeligheid en de ‘veiligheid’ van de online omgeving.

Daar staat tegenover dat veel studenten die nu tevreden zijn over de online schrijfweken nog niet bekend zijn met de voordelen van het alternatief waarbij studenten fysiek met elkaar in dezelfde ruimte zitten. Dat pleit ervoor om na de coronacrisis zowel online als op de campus doorschrijfweken te organiseren, zodat onderzocht kan worden welke variant op welk moment het beste aansluit bij de noden van verschillende typen studenten.

Referenties

- De Jong, J.C. (2006). *Uitgesproken complex. Interactie tussen scriptieschrijvers en begeleiders*. [Proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2000). "The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". In: *Psychological Inquiry*, 11 (4), p. 227-268.
- Gallagher-Lepak, S., J. Reilly & C. Killion (2009). "Nursing student perceptions of community in online learning". In: *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession*, 32 (1-2), p. 133-146.
- Murray, R., M. Thow, S. Moore & M. Murphy (2008). "The Writing Consultation: Developing Academic Writing Practices". In: *Journal of Further and Higher Education*, 32 (2), p. 119-128.
- Shackelford, J.L. & G. Maxwell (2012). "Sense of Community in Graduate Online Education: Contribution of Learner to Learner Interaction". In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (4), p. 228-249.
- Vansteenkiste, M. e.a. (2005). "Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat". In: *Caleidoscoop*, 17, p. 18-25.

3. Literatuuronderwijs en leesbevordering

Stroomleiders

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Roland de Bonth (Haags Montessori Lyceum)

Sarah Van Tilburg (Iedereen Leest)

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen)

Sofie Moors

Universiteit Antwerpen

Contact: sofie.moors@uantwerpen.be

De ontsluiting van een Vlaams Topstuk voor laaggeletterde jongeren. *Genoveva en Sifroij*, een geïllustreerd boek over een zeventiende-eeuws rederijkerstoneelstuk

1. Oude literatuur voor laaggeletterden, waarom niet?

“Het boeiende van oudere literatuur is vooral dat die zowel qua vorm als inhoud de leerlingen (én de leraar!) confronteert met een heel andere cultuur; een cultuur die niet aansluit bij de eigen leefwereld en toch ook niet volledig ontoegankelijk blijkt te zijn. [...] Wie weet, zullen ze er zelfs lees- en luisterplezier aan beleven. Of ben ik nu aan het dromen?” (Sleiderink 2008: 74).

Dit zijn de woorden van medioneerlandicus Remco Sleiderink voor de HSN-conferentie in 2008. Hij hield dit pleidooi naar aanleiding van een crisis op het vlak van oude literatuur in het onderwijs. De teksten hebben het imago ‘saai’ en ‘ontoegankelijk’ te zijn, en niet aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen. Sleiderink haalt daarentegen de meerwaarde van oude letterkunde aan: deze ervaringsgerichte teksten roepen mogelijk vragen en reacties op die de ‘literair-culturele competentie’ van de leerlingen kunnen bevorderen. Dat laatste is nodig, want ook die literaire competentie zit in een crisis. Uit recent PISA-onderzoek blijkt dat bijna één op de vijf Vlaamse vijftienjarigen niet geletterd genoeg is om dagelijkse problemen op het vlak van lezen aan te pakken. Bovendien lijkt ook Sleiderinks hoop op ‘lees- en luisterplezier’ een droom te blijven: de Vlaamse score voor plezier in lezen is het laagst van alle deelnemende landen aan de PISA-test (De Meyer, Janssens & Warlop 2019).

Misschien wordt droom werkelijkheid als we inzetten op die oude teksten die literaire competentie en leesplezier kunnen aansterken? Hoe kunnen we deze oude Nederlandstalige literatuur actualiseren en aantrekkelijk maken voor een jong publiek dat niet goed én niet graag leest? In deze presentatie stel ik het geïllustreerde boek *Genoveva en Sifroij, een 17^{de}-eeuws verhaal in leesbare taal* (2020) voor. Hierin ontsluit ik het toneelstuk *De heylighe Genoveva* (1664) voor laaggeletterden, een publiek dat zelden in aanraking komt met een dergelijke brontekst. Hoe werd de tekst toegankelijk gemaakt? En hoe kan het boek worden ingezet in de klas?

2. *Genoveva en Sifroij*, een verhaal in leesbare taal

Het verhaal sluit eerst en vooral aan bij het niveau van het doelpubliek. Aangezien dat publiek breed is – laaggeletterden zitten zowel in het OKAN-onderwijs als in het aso, tso en bso – zullen er niveauverschillen zijn, maar meestal situeren ze zich rond A2/1F (Stichting Lezen & Schrijven 2017; Wablieft s.d). De tekst is aangepast op het vlak van zinsbouw (het aantal woorden per zin is bijvoorbeeld maximum 10) en woordenschat (bijvoorbeeld ‘maar’ in plaats van ‘daarentegen’). Moeilijke woorden die niet tot het A2-niveau behoren, zijn onderlijnd en worden verklaard in een woordenlijst. Door niet al de moeilijke woorden uit de tekst te filteren, zet het boek in op ‘technisch lezen’, ‘alfabetisering’ en ‘het uitbreiden van woordenschat’. Ook de aangepaste tekststructuur (bijvoorbeeld niet te veel flashbacks) en de vorm (prenten ondersteunen het plot visueel) maken het verhaal beter leesbaar. Steunend op de principes van *design-based research* werd het boek bovendien nagelezen door anderstaligen die, door hun ervaring in het leren van Nederlands, enkele pijnpunten konden aanduiden. Op basis van deze input werd de tekst een laatste keer herzien.

3. Didactische uitwerking

Hoe lezen we dit boek nu in de klas? In de presentatie zullen enkele lessuggesties worden voorgesteld. Deze suggesties zijn sterk geïnspireerd door praktijkvoorbeelden (er bestaat immers nog geen praktijkgids die vertelt hoe leerkrachten moeten reageren op laaggeletterdheid), zoals de lestips bij de Wablieft-boeken, *de praktijkgids voor anderstaligen* van Trioen & Casteleyn (2018) en de lerarengids van Pessemier, Mergan & Duthois (2019). De werkvormen focussen minder op technisch lezen en woordenschat – daar werd door de tekst ‘gepast’ te maken reeds op geanticipeerd –, al worden wel enkele differentiatie-oefeningen voor bijvoorbeeld OKAN-onderwijs toegevoegd.

De lessuggesties zetten meer in op literatuurbeleving (tekstervaring en leesplezier) en tekstbegrip (functioneel lezen) (Geljon 1994: 66; Murphy 2019: 120; Wuyts, 2006: 27). Dat gebeurt in drie korte lesfasen: ‘een instapfase’, ‘een aanbodfase’ en ‘een afronding’ (Pessemier, Mergan & Duthois 2019: 25). Zowel in de instapfase als in de afronding wordt, zoals Sleiderink aanraade, iets gedaan met de vragen en reacties die de tekst mogelijk oproept¹. Hierbij gaat het niet alleen om de geactualiseerde tekst, maar wordt ook aandacht besteed aan ‘historisering’ en ‘cultuuroverdracht’ (Slings 2001). De eerste les start bijvoorbeeld met een bespreking van de historische context van het verhaal.

In de aanbodfase wordt permanent afgetoetst of de lezers het verhaal over de van overspel beschuldigde gravin Genoveva, vol ingewikkelde intriges, seks en jaloezie, begrijpen. Dat gebeurt door bij elke tien tot twintig regels inzichtvragen te stellen. Voor de

leesmotivatie is het nodig dat het plot, ondanks de leesbare taal, niet kinderachtig is. Om na te gaan of de tekst effectief inhoudelijk uitdagend blijft, beantwoordden anderstaligen in een tweede test enkele van deze inzichtvragen. Hieruit bleek dat geïnterviewden met een lager taalniveau soms meer inzicht vertoonden dan geïnterviewden met een hoger niveau van het Nederlands, waardoor voorzichtig kan geconcludeerd worden dat niet de taal, maar wel de inhoud cognitief uitdagend is.



4. Wanneer dromen werkelijkheid worden

“Ik vind het een heel leuk boek, het bevat veel informatie en tegelijk is het gemakkelijk” (lezer).

Met deze uitgave sla ik dus meerdere vliegen in één klap: ik stimuleer de Nederlandse taal- en leesvaardigheid met een gepaste tekst, ik zet in op le(e)smateriaal voor laaggeletterden via de tot dusver onontgonnen weg van de oude (rederijkers)literatuur én ik deel een belangrijk deel van ons erfgoed met hen (het rederijkershandschrift is als Vlaams Topstuk erkend). En zelfs de vlieg van leesplezier lijkt bij de geciteerde lezer geen droom te blijven.

Referenties

- De Meyer, I., R. Janssens & N. Warlop (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018*. Gent: Universiteit Gent.
- Geljon, C. (1994). ‘Historische teksten en literatuurgeschiedenis’. In: C. Geljon. *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho, p. 66-69.

- Murphy, D. (2019). 'Effective literacy intervention at secondary school'. In: D. Murphy. *The researchED Guide to Literacy: An evidence-informed guide for teachers*. Woodbridge: John Catt Educational, p. 117-130.
- Pessemier, R., N. Mergan & T. Duthois (2018-2019). *Leesbevordering bij laagtaalvaardigen. Het ontwikkelen van een literatuurhandboek*. [Onuitgegeven scriptie]. Gent: Universiteit Gent.
- Sleiderink, R. (2008). "Wit Brussel. Over oudere literatuur en het secundair onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 72-75.
- Slings, H. (2001). 'Historische teksten in de klas'. In: A. Mottart (red.). *Retoriek en praktijk van het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 117-122.
- Stichting Lezen en Schrijven (2017). 'Factsheet Eenvoudige taal voor laaggeletterden'. Online raadpleegbaar op: <https://www.lezenenschrijven.nl/eenvoudige-taal2>.
- Trioën, M. & J. Casteleyn (2018). *Extra kansen voor nieuwkomers: Wat werkt in leeronderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Wablieft (s.d.). *Boeken*, 9 januari 2021. Online raadpleegbaar op: <https://www.wablieft.be/nl/boeken>.
- Wuyts, R. (2006). "Tekstervaring en tekstanalyse: aparte werelden of toch één?". In: *Vonk*, 36 (1), p. 21-28.

Noot

- ¹ Het is belangrijk om niet enkel aan het begin van de les te motiveren: "*The problem [...] is that students quickly learn that after the first five minutes, lessons rarely continue to be as interesting as they appeared at first*" (Murphy 2019: 126).

Peter Van Damme

KU Leuven

Contact: Peter.vandamme@kuleuven.be

Poëzie in de klas – drie tips om de poëziewereld te openen¹

Inleiding

“Weer gaat de wereld als een meisjeskamer open” (Paul Rodenko, ‘Februarizon’).

“Poëzie moet verleiden en niet bevelen”, liet Luuk Gruwez optekenen in een themanummer rond ‘poëzie en onderwijs’ van de *Poëziekrant*. In deze sessie bespreken we een aantal concrete manieren om leerlingen gemotiveerder, bewuster en geconcentreerder aan het poëzielezen te krijgen.

2. Tip 1 – Rap met een app

Op de smartphone van de leerlingen is ongetwijfeld nog plaats voor een extra app. *Smule* is een eenvoudige applicatie waarmee je heel snel van een tekst die je zelf insprekt een rapversie met muziek kan maken.



Wat heb je nodig?

Een smartphone met de app geïnstalleerd en (een fragment uit) een gedicht.

Hoe ga je te werk?

1. De leerkracht maakt een selectie van klankrijke, ritmische gedichten. Kies bijvoorbeeld uit het werk van Paul van Ostaijen, Guido Gezelle, Willem Kloos, Herman Gorter en anderen, en vestig de aandacht van de leerlingen op de publicatiedatum van de gedichten. Je hoopt op de volgende reactie: “*Dit zijn oude gedichten, mevrouw/meneer!*”
2. De leerlingen kiezen in *Smule* een nummer waarvan ze de muziek willen gebruiken. Daarna lezen ze het gedicht voor aan hun smartphone.
3. *Smule* mixt de ingelezen tekst en de muziek tot een rapnummer.

Het resultaat zal de leerlingen verbazen. Waarschijnlijk willen ze hun tekst nog eens – beter deze keer – inlezen. Op een heel eenvoudige manier krijgen ze onmiddellijk inzicht in de kwaliteiten van de gedichten: in rapversie klinken deze gedichten verrassend origineel en fris. De gedichten zijn op deze manier tot leven gewekt.

Wat hebben de leerlingen op dit moment al gedaan en geleerd?

De leerlingen hebben kennism gemaakt met een aantal gedichten, ze hebben gedichten voorgelezen en beluisterd en ze hebben vlug iets gemaakt – de rapversie – dat mooi afgewerkt is en ook kan gedeeld worden. Het is vervolgens aan de leerkracht om te beslissen hoe de les verder gaat: de leerlingen zijn nu klaar om gemotiveerder en met meer kennis en inzicht iets te leren over bijvoorbeeld ritmische poëzie. Afsluitend kunnen de leerlingen een nieuwe opname maken, waarbij ze meer stilstaan bij bepaalde aspecten uit een gedicht, linken leggen tussen de muziek en het gedicht, zelf op zoek gaan naar passende gedichten, hun keuze beargumenteren en hierover met elkaar en met de leerkracht in gesprek gaan.

3. Tip 2 – Gooi de woorden door elkaar. Over haalbaar en inzichtverhogend creatief schrijven

Leerkrachten lezen en bespreken in de klas graag eens een (te) moeilijk gedicht, en dat mag. ‘Ik schrijf je neer’ van Hugo Claus is zo’n gedicht. Wanneer je de toegang tot het gedicht wil verbreden om de lectuur en de bespreking ervan duurzamer te maken, zou je kunnen kiezen voor de volgende instap: de leerlingen krijgen een creatieve schrijfo opdracht die past binnen een duidelijk afgelijnde situatie. De situatie is de volgende:

Jouw geliefde wil weten wat zij voor jou betekent. Je moet haar op een poëtische manier vertellen wie zij voor jou is en wat zij voor jou betekent. Ze geeft je een kans dit goed te doen, want ze geeft je de woorden cadeau. Je moet ze enkel nog in de juiste volgorde plaatsen.



De leerkracht projecteert de woorden die uit het begin van het gedicht komen.

De leerlingen werken een bepaalde tijd in stilte – poëzie verdient soms stilte – aan hun gedicht. Hierna lezen enkele leerlingen hun versie voor en verklaren ze wat ze willen zeggen aan hun geliefde. Andere leerlingen reageren.

Vervolgens deelt de leerkracht het gedicht van Claus. Het gedicht wordt opnieuw voorgelezen en er volgt een (klassieke) bespreking.

Op welke manier verhoogt deze manier van werken het inzicht, de waardering en het begrip van het gedicht?

Tijdens het creatief schrijven denken de leerlingen na over de betekenis en ervaren ze dat het best moeilijk is om een gedicht te schrijven. Dankzij de verschillende versies die ze van het gedicht horen en de uitleg erbij verhoogt opnieuw het begrip en de interesse. Door de situatie die de leerkracht voor de opdracht schetste, hebben de leerlingen al inzicht in de

spreeksituatie van het gedicht: een verliefde (man) schrijft/sprekt over zijn geliefde (vrouw). Nadenken over de spreksituatie is vaak een manier om toegang tot een gedicht te krijgen: wie richt zich tot wie en waarover heeft de spreker/schrijver het...? Wanneer de leerlingen het echte gedicht krijgen, vergelijken ze automatisch hun versie met die van de dichter. Vergelijken stimuleert het denken en het is een activerende manier om met gedichten – en met andere teksten – om te gaan.



4. Tip 3 – Een poëzieproject: op zoek naar poëziekenners

Op een zonnige vrijdagnamiddag in februari projecteer ik, als afsluiter van een poëzieles, het prachtige gedicht 'februarizon' van Paul Rodenko. Het gedicht staat op een site tussen karamelverzen van onbekende Nederlanders. Ik klik op een aantal van deze gedichten en vertel mijn leerlingen dat deze gedichten weinig voorstellen in vergelijking met het grote 'februarizon'. Op dat moment vraagt een leerling het woord: hij ziet geen verschil in kwaliteit tussen de gedichten. Een andere leerling uit de klas bèta-wetenschappers stelt voor om een experiment te starten en gewoon te onderzoeken of we het verschil in kwaliteit kunnen aantonen. Ik ben onmiddellijk enthousiast en wanneer ik die namiddag naar huis fiets, bedenk ik de eerste versie van een poëzieproject. In wat volgt, vind je de uitgewerkte versie.

Op zoek naar poëziekenners!

Vooraleer je verder leest, bekijk je best eerst het stappenplan in de kadertekst. De handleiding voor de leerlingen is uitgeschreven in de vorm van een stappenplan bij een

experiment – de leerlingen kennen een dergelijk stappenplan uit bijvoorbeeld de lessen ‘Toegepaste Fysica’. Om het project te laten slagen, is het noodzakelijk dat iedereen strikt de richtlijnen volgt. Leerkrachten die het project willen uitproberen, moeten hier nauwkeurig op toezien en dit heel duidelijk met de klas bespreken.

De leerlingen zijn van bij de start mee verantwoordelijk voor de geslaagde zoektocht naar de poëziekenners. Ze verzamelen vier gedichten: twee van een canondichter en twee van een ‘amateur’ (= meestal webgedicht). De gedichten komen per vier op tafels in het klaslokaal.

‘Lees maar er staat niet wat er staat’

Welke twee gedichten zijn geschreven door de echte dichter? Deze basisvraag moeten de leerlingen – gewapend met een kijkwijzer – telkens beantwoorden. Het antwoord is eenduidig en dat bevalt de wetenschappers wel. Bovendien hebben we aan het einde van de les(sen) een duidelijke winnaar. Dit competitieve aspect bevalt hen evenzeer, en verhoogt de concentratie en de betrokkenheid. In een klas van 21 leerlingen leest elke leerling dankzij dit project al minstens 40 ‘goede’ gedichten. Kwantitatief kan dit tellen. Bovendien dwingt de basisvraag de leerlingen ook tot kwalitatief lezen. Wanneer je de gedichten van ‘Igor’ en ‘Paul Rodenko’ voor je krijgt, moet je lezen en herlezen om tot een oordeel te komen. Leerlingen gaan ook spontaan gedichten luidop lezen, maken hypothesen over wat kenmerken van goede gedichten zijn en gaan met elkaar in gesprek over de teksten. Op twee lesuren verfijnen ze hun leesmethode aanzienlijk: het eenvoudig contrasteren van teksten doet een beroep op de denkvaardigheden van de leerlingen en verhoogt hun inzicht in de teksten. De basisvraag is eenduidig, de argumentatie gaat vaak verder.

Afrondend

Ik hoop dat ik met deze schets enkele leerkrachten heb overtuigd om zelf een soortgelijk en aangepast project te starten met hun leerlingen. Deze werkwijze werkte uitzonderlijk goed bij leerlingen uit de derde graad ‘Industriële Wetenschappen’. De klas haalde 70% van de ‘echte’ gedichten uit het aanbod; deze score is uiteraard minder belangrijk maar zegt toch iets, want poëzie lezen en bespreken is niet altijd vanzelfsprekend voor hen. De leerlingen zijn nieuwsgierig, gemotiveerd en plichtsbewust; kwaliteiten die ongetwijfeld helpen om het project zo succesvol te maken.

Succesfactoren

- Doe zelf ook mee als leerkracht. Ga de uitdaging aan en kies aan elke tafel het ‘echte’ gedicht. Maak je een fout? Geen probleem! Leg uit op basis waarvan je een keuze maakte.
- Om het project vlot te laten verlopen, heb je bij voorkeur twee lesuren na elkaar. Vraag eventueel een uur aan een collega die meteen mee de uitdaging aangaat.
- Om snel de winnaar te vinden, is het handig om te werken met een Excel-document. Laat een leerling dit document opstellen. In elke klas zit iemand die dit kan!

- Geniet van de dynamiek die een dergelijk project kan geven: je ziet leerlingen van wie je niet verwachtte dat ze gemotiveerd en geconcentreerd zouden lezen.

Op zoek naar poëziekenners. Stappenplan

Voorbereiden

1. Je krijgt van de leerkracht de naam van een dichter.
2. Je brengt een dichtbundel van deze dichter mee naar de klas tegen [datum].
3. Je leest een tijdje in deze bundel en je kiest vijf gedichten waarmee je verder aan de slag wil.
4. Je typt deze vijf gedichten over (lettertype Verdana, lettergrootte 12). Zorg dat je de oorspronkelijke lay-out zo goed mogelijk bewaart! Vermeld bij elk gedicht de naam van de dichter. Van twee gedichten (zie ook 7) maak je ook een versie *zonder* de naam van de dichter.
5. Je bereidt een korte bespreking van de vijf gedichten voor. De kijkwijzer in bijlage kan je helpen om de bespreking te structureren. Je zal deze bespreking mondeling moeten houden. Uiteraard mag je een voorbereiding gebruiken.
6. (Je leert je lievelingsgedicht van buiten; je zal het expressief moeten voordragen) (= optie).
7. Je zoekt twee gedichten van ‘amateurs’ op het internet. Je typt deze twee gedichten over (lettertype Verdana, lettergrootte 12). Zorg ervoor dat je de oorspronkelijke lay-out (= gebruik van spaties, nieuwe regels...) zo goed mogelijk bewaart! Maak hiervan twee versies: een versie met vermelding van vindplaats (url) en auteur en een versie *zonder* deze gegevens.
8. Je hebt nu vier gedichten. Print deze gedichten (een blad per gedicht) en nummer ze willekeurig van 1 tot 4.

Uitvoeren

1. Iedere leerling legt ‘zijn’ vier gedichten op een tafel in de klas. Vanaf nu gaat iedereen individueel aan de slag. Je mag zeker overleggen over de gedichten met medeleerlingen die je tegenkomt aan een tafel.
2. Je leest op elke tafel aandachtig de verschillende gedichten. Je bepaalt welke gedichten door ‘amateurs’ zijn geschreven en welke door echte dichters. Gebruik hiervoor de kijkwijzer! Ga gerust in gesprek met medeleerlingen en/of de leerkracht.
3. Alle resultaten worden in een rekenblad geplaatst.
4. Als iedereen zijn keuzes heeft gemaakt, overlopen we samen de verschillende tafels.

- 5 Bij elke tafel moet een leerling zijn keuze verantwoorden met argumenten, waarna de eigenaar van de tafel de juiste oplossing bekendmaakt en het rekenblad verder aanvult.
6. Wanneer we alle tafels besproken hebben, maken we de 'poëziekenner' bekend.
7. (Iedere leerling draagt het gedicht dat hij heeft voorbereid expressief voor (= optie).

Noot

- ¹ Dit artikel is een samenvatting van een aantal artikels die verschenen in *Tijdschrift Fons*. Zie: <https://tijdschriftfons.be>.

Ronde 3

Margot Van Dingenen

Iedereen Leest

Contact: margot.vandingenen@iedereenleest.be

Lezen is een feest! Een inspirerende leesomgeving op school

1. Inleiding

Een kwalitatieve leesomgeving nodigt kinderen en jongeren uit om te lezen en te blijven lezen. Zes bouwstenen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, spelen hierop in. De educatieve handleiding van de Jeugdboekenmaand, met als thema 'lezen is een feest', is dit jaar opgebouwd rond die zes bouwstenen en wil tips geven aan leerkrachten om op verschillende zaken (meer) in te zetten.

2. Zes bouwstenen voor een kwalitatieve leesomgeving

De zes bouwstenen van een kwalitatieve leesomgeving gaan over 'boekenaanbod', 'leesplekken' en 'tijd hebben voor lezen'. Maar ook over 'betrokkenheid van leerlingen en ouders', 'samenwerking met partners' en 'een gedragen leesbeleid'. Op die laatste twee zaken gaat de handleiding voor leerkrachten niet veel verder in, maar we besteden er in deze tekst wel even aandacht aan, omdat ze onmisbaar zijn voor een kwalitatieve leesomgeving op school.

2.1 Een gevarieerd boekenaanbod

Alles begint bij het leesaanbod op school. De aanwezigheid van boeken is onontbeerlijk in een leesomgeving. Wanneer leerlingen boeken zien, zullen ze er ook makkelijker naar grijpen.

Een boekencollectie is best divers samengesteld en biedt ruimte voor verschillende genres en voor boeken die aansluiten bij de interesses en voorkeuren van leerlingen. Ze moeten ook voldoende uitdaging bieden. Verhalen moeten verder zowel voor herkenning (van de eigen identiteit) als erkenning (het inleven in de ander) zorgen.

We raden leerkrachten aan om regelmatig de klasbibliotheek door te lichten. Het is belangrijk dat je zelf weet welke boeken in je klas staan en dat je ook af en toe je aanbod vernieuwt. Neem de tijd om je boekenaanbod te inventariseren: lijst alle titels op in een Excel-bestand en voorziet ze van een aantal basisgegevens zoals 'auteur' en 'jaar van uitgave'. Maak het jezelf gemakkelijk door meteen ook iets te noteren over het thema en/of het genre van het boek. Wanneer je dat gedaan hebt, kan je kritisch gaan doorlichten: is jouw aanbod divers? Zit er voor iedereen iets tussen? Mis je nog dingen?

Meer inspiratie voor een gevarieerd aanbod vind je bijvoorbeeld in het artikel "Een klas- of schoolbib verder uitbouwen? Deze lijsten helpen je op weg" (Stichting Lezen 2018) of via *de Boekenzoeker*.

2.2 Toegankelijke, zichtbare leesplekken

Naast de aanwezigheid van boeken is het zinvol om als school na te denken over plekken waar er (voor)gelezen kan worden. Een aparte, rustige plek geeft het signaal aan kinderen dat lezen een rustmoment is. In de handleiding bekijken we de leesplekken ook als plekken waar het boekenaanbod zichtbaar staat opgesteld en waar lezen actief gepromoot wordt.

Je kan als leerkracht bijvoorbeeld een rek met favoriete boeken maken: boeken die de meeste leerlingen graag lezen. Het is belangrijk dat leerlingen merken dat er boeken tussen staan die ze kennen – vaak populaire reeksen. Dat geeft hen het idee dat lezen ook iets voor hen is en dat de boeken die ze misschien in huis hebben of in de bib gehaald hebben ook door de leerkracht gewaardeerd worden. Gaandeweg leer je je leerlingen en hun interesses beter kennen en kan je dat boekenplankje uitbreiden met titels die leerlingen verder zullen uitdagen. Ze zullen sneller geneigd zijn om deze boeken een kans te geven, omdat ze naast hun gekende, favoriete boeken staan.

2.3 Tijd en aandacht voor leesmotivatie en leesplezier

Het is van belang dat leesmotivatie en leesplezier erkend worden op school. Beide dragen bij aan een positieve leesattitude en resulteren op langere termijn ook in betere leesvaardigheid.

Als het gaat over het stimuleren van leesplezier én leesbegrip, dan is praten over lezen met stip één van de belangrijkste dingen om tijd voor te maken. Een concrete tip hierbij is het stellen van concrete vragen. Een ja/nee-vraag zal in de regel beantwoord worden met een kort antwoord. Een open vraag nodigt uit tot meer uitgebreide antwoorden, maar kan er dan weer voor zorgen dat leerlingen niet goed weten waar te beginnen.

Probeer daarom open, maar concrete vragen te stellen. Enkele voorbeelden:

- Wat is je favoriete personage?
- Welk(e) scène/fragment is je bijgebleven?
- Zou je het boek aanraden aan je vriend(in)? Vertel eens.

Probeer de waarom-vraag als vervolgvraag te vermijden. Die kan leerlingen het gevoel geven dat ze zich moeten verantwoorden. Vraag liever of ze 'er iets meer over kunnen vertellen'. Dat komt minder dwingend over.

2.4 Betrokkenheid van kinderen en ouders

Wil je je leerlingen motiveren om het leesaanbod te verkennen? Betrek hen dan bij de keuze van de boeken en de inrichting van de leesplek. Denk samen na over manieren om de boekenhoek aan te kleden en laat leerlingen een wenslijstje opstellen met 'titels', 'genres' of 'onderwerpen' die ze graag in de klas willen. Hang dat wenslijstje ook uit en geef leerlingen de kans om boeken toe te voegen die ze graag willen lezen of om boeken te schrappen van de lijst als ze in de klasbibliotheek zijn beland.

Als leerkracht kan je verder ook ouders ondersteunen in hun rol als leesbevorderaar en hen betrekken bij verschillende leesinitiatieven. Nodig hen uit om te komen voorlezen – ook in hun eigen thuistaal. Misschien zijn er wel ouders die een actievere rol willen opnemen bij leesacties of bij de aankoop van boeken? Daarnaast is het ook goed om ouders te informeren en met hen in gesprek te gaan over de leesontwikkeling en de leesmotivatie van hun kind.

2.5 Samenwerkingen met partners zoals de openbare bibliotheek en boekhandel

Het is belangrijk om in kaart te brengen wie jou kan helpen met die inspirerende leesomgeving. Een kwalitatieve leesomgeving schep je immers niet van de ene dag op de andere, en je doet het best ook niet alleen. De openbare bibliotheek is dé lokale partner bij uitstek die scholen kan ondersteunen bij de uitbouw van een kwalitatieve leesomgeving. De bib heeft expertise over het boekenaanbod voor 0- tot 18-jarigen en weet hoe je per leeftijdsfase verschillende leesinitiatieven op poten zet. Ook boekhandelaars beschikken over een ruime kennis van het boekenaanbod. Aarzel dus niet om contact op te nemen met je lokale bib en/of boekhandel. Lezers, die creëer je namelijk samen.

2.6 Uitwerking van een structureel leesbeleid

Om duurzaam te bouwen aan een kwalitatieve leesomgeving werk je best ook een structureel leesbeleid uit. Een leesbeleid is geen document dat, eenmaal opgesteld en gelezen, in de kast verdwijnt. Het moet een monitoringsinstrument voor het schoolteam zijn, dat helpt om de verschillende bouwstenen van een kwalitatieve leesomgeving uit te werken. Bij goed leesbeleid wordt tijd voorzien voor de realisatie hiervan en is aandacht voor professionalisering van het team.

Een goed leesbeleid herinnert iedereen eraan waarom jullie op school werk willen maken van lezen en op welke manier jullie dit systematisch zullen aanpakken.

3. Besluit

Als je als school werk wil maken van een kwalitatieve leesomgeving vormen deze bouwstenen het fundament. In de handleiding ‘Lezen is een feest! Bouwen aan een kwalitatieve leesomgeving op school’ krijgen leerkrachten, op basis van deze bouwstenen, concrete tips om ook op klasniveau bij te dragen en mee te bouwen aan deze kwalitatieve leesomgeving. De handleiding is gratis downloadbaar op www.jeugdboekenmaand.be. Bekijk het filmpje op <https://vimeo.com/391188582> met getuigenissen van leerkrachten en directies over hoe ze met de zes bouwstenen aan de slag zijn gegaan op hun school.

Referenties

Iedereen Leest (s.d.). “Lezen is een feest! Handleiding werken aan een inspirerende leesomgeving op school”. Online raadpleegbaar op: <https://jeugdboekenmaand.be/op-school>.

Iedereen Leest (2018). “Een klas- of schoolbib verder uitbouwen? Deze lijsten helpen je op weg”. Online raadpleegbaar op: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/een-klas-schoolbib-verder-uitbouwen-deze-lijsten-helpen-je-op-weg>.

Iedereen Leest (2018). “Wat maakt een goed leesbeleid op school?”. Online raadpleegbaar op: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/wat-maakt-een-goed-leesplezier-beleid-op-school>.

Iedereen Leest (2018). “In zeven stappen naar een leesplezierbeleid op school”. Online raadpleegbaar op: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/zeven-stappen-naar-een-leesplezierbeleid-op-school>.

Iedereen Leest (2020). “Zes bouwstenen voor een kwalitatieve leesomgeving”. Online raadpleegbaar op: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/zes-bouwstenen-van-een-kwalitatieve-leesomgeving>.

Websites

Boekenzoeker:

<https://www.boekenzoeker.be>

Ronde 4

Liselotte Dessauvagie

Stichting Lezen, Amsterdam

Contact: ldessauvagie@lezen.nl

Leesbevordering in het voortgezet onderwijs, dat werkt!

1. Inleiding

De schrikbarende resultaten van het PISA-onderzoek uit 2018 zal niemand ontgaan zijn: onze leerlingen in het voortgezet onderwijs lezen steeds slechter. Nederlandse leerlingen scoren significant lager dan het gemiddelde van de leerlingen uit de 15 EU-landen en de 36 OESO-landen (Gubbels et. al. 2019). Dat is voor het eerst, hoewel de dalende lijn al in 2015 zichtbaar was. In Vlaanderen, overigens, scoren de 15-jarigen nog significant boven het OESO-gemiddelde (De Meyer et. al. 2019). Zo mogelijk nog zorgwekkender is dat Nederlandse en Vlaamse 15-jarigen lezen echt niet leuk vinden. Op leesplezier hebben zowel Vlaanderen als Nederland de twijfelachtige eer om de onderste plekken van de ranglijst in te nemen (Dood et. al. 2020). Tijd om het tij te keren.

In Nederland proberen we dit sinds enige jaren onder andere met behulp van het programma ‘de Bibliotheek *op school*’. Dat is een succesvol programma binnen het primair onderwijs waarbij onderwijs, bibliotheek en gemeente nauw samenwerken om aan de hand van de bouwstenen dagelijks te werken aan leesmotivatie. Iets minder dan de helft van de Nederlandse scholen werkt volgens deze aanpak. In het voortgezet onderwijs werkt inmiddels ruim een kwart van de scholen hiermee (www.debibliotheekopschool.nl). Vanuit Stichting Lezen / Kunst van Lezen is jaarlijks een aantal stimuleringsregelingen beschikbaar voor bibliotheken en scholen die met deze aanpak aan de slag willen (www.pro.debibliotheekopschool.nl).

2. De training ‘Leesbevordering in het vmbo, dat werkt!’

Een vast onderdeel van de stimuleringsregeling voor ‘de Bibliotheek *op school*’ is de training ‘Leesbevordering in het vmbo, dat werkt’. Deze training bestaat uit twee dagdelen voor docenten van de vmbo-school (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs). Tijdens de training staan zowel de theoretische onderbouwing van nut en noodzaak van leesmotivatie centraal als de praktische uitvoering ervan. Waarom zou je lezen met leerlingen die daar meestal niet zo’n zin in hebben én hoe kun je dat dan aanpakken? De training kent een standaardopzet, maar wordt altijd zo goed mogelijk aan de lokale situatie op de voortgezet onderwijschool aangepast. Daartoe wordt een uitgebreide intake gehouden met de trainer, de bibliotheek en de coördinator van de school. De trainer weet zo of er een mediatheek/schoolbibliotheek is, of en hoe en welke docenten leesbevordering vormgeven en aan welke leesprogramma’s de school en bibliotheek al meedoen.

De doelgroep van de training is niet alleen het docententeam van de sectie Nederlands, maar juist ook docenten van andere vakken: zowel de docenten Vreemde Talen als de vakdocenten van zowel de theoretische als de praktische vakken. Elke docent is immers een taaldocent, van het jargon van zijn eigen vak. Nederlands is de gemeenschappelijke taal en de taal waarin het leren plaatsvindt. Een goede lees- en taalvaardigheid is dus van lerensbelang!

Het doel van de training is driedig. Allereerst is het doel om op de school een gezamenlijke visie (of een aanzet/discussie daarover) op lezen en leesmotivatie te bewerkstelligen. Ten tweede laat de training, aan de hand van de leescirkel van Aidan Chambers, zien hoe de docent zijn of haar rol als “De Helpende Volwassene” (Chambers 2002: 9) kan pakken. De docent die door de training zelf meer (jeugd)boeken gaat lezen, is een mooie bijvangst. Tot slot is het doel om docenten handvatten te geven om leesbevordering snel en gemakkelijk in te passen in de dagelijkse praktijk.

3. Aan de slag

Waar kunnen docenten dan mee aan de slag? Natuurlijk helpt het wanneer alle docenten, dus niet alleen de docenten Nederlands, zich bewust zijn van de succesfactoren van leesbevordering (www.lezen.nl). Om leerlingen aan het lezen te krijgen, is een passend boek vinden voorwaardelijk: een boek of tekst waar ze zin in hebben. Websites als 'Jeugdbibliotheek' (www.jeugdbibliotheek.nl) en 'Boekenzoeker' (www.boekenzoeker.be) kunnen hierbij zeer behulpzaam zijn. Docenten kunnen bij alle vakken voorlezen en boekgesprekken voeren. Om dat aantrekkelijk en vlot te doen, kan gebruikgemaakt worden van de ideeën uit de pdf met 25 werkvormen leesbevordering (www.pro.debibliotheekopschool.nl). Daarin staan bijvoorbeeld de werkvorm 'Boekensushi', waarbij leerlingen in drie rondes nieuwe boeken bekijken en 'proeven'. Of de werkvorm 'Kaftencarroussel' of 'Heftig!', waarbij de kaft of illustratie centraal staan en besproken worden. Er kan een schrijversnamen- of hoofdpersonagequiz gemaakt worden. Ook digitale middelen kunnen ingezet worden om lezen te stimuleren: filmpjes maken zoals bij 'Why I love this book' (www.whyllovethisbook.com) of een 'Kahoot', 'Mentimeter' of 'Padlet' gebruiken om bijvoorbeeld een top-5 samen te stellen, een nieuw voorleesboek te kiezen of leerlingen elkaar boeken te laten aanraden.

Boekbesprekingen of -presentaties kunnen creatief gemaakt worden. Door het maken van een boekendoos bijvoorbeeld (op het internet zijn hier diverse ideeën voor te vinden). Of door een brief te schrijven aan of door het hoofdpersonage. Of door het maken van een tijdlijn, een spel of een poster. De docent Nederlands heeft vast genoeg creatieve invallen. En waarom zou een boekpresentatie alleen bij het vak Nederlands horen? Een presentatie bij een bijpassend vak is soms veel logischer (en leuker).

Voor wie uitgebreider aan de slag wil, biedt *de Leescyclus* (Kamp et. al. 2019) een vakdidactiek om stimulerend jeugdliteratuuronderwijs te geven. En 'de Toolbox' van het ITTA (www.itta.uva.nl) geeft docenten Nederlands handvatten om van elke leerling een lezer te maken.

Kijk ook eens naar de campagne 'Momentje vrij? Boek erbij!' (www.lezen.nl). Hierbij wordt opgeroepen tot een schoolbreed leesbeleid, waarbij geen moment om te gaan lezen onbenut gelaten wordt.

4. Op de lange termijn

Een schoolbreed leesbeleid vraagt om meer dan snelle werkvormen die stimulerend kunnen werken. Op de lange termijn zijn de eerder genoemde visieontwikkeling, en vooral de afspraken binnen het programma van de school belangrijk. Door de schoolleiding én het docententeam samen. Leesbevordering zou niet afhankelijk moeten zijn

van die ene bevlogen docent, maar een vaste en vanzelfsprekende plek moeten innemen binnen de school.

Het schrijven van een taal- en leesbeleidsplan kan helpen om die visie niet alleen te verwoorden, maar bovenal concreet te maken. De pagina 'Beleid en Succesfactoren' op de website 'Lezen in het vmbo' (www.lezeninhetvmbo.nl) kan helpen. De daar genoemde 'Quickscan' geeft de school snel inzicht in waar de school staat en waar de school nog verder aan kan werken. Het spreekt voor zich dat deze beleidsplannen met regelmaat geëvalueerd en aangepast worden.

5. Tot slot

Op scholen waar lezen een vanzelfsprekend en dagelijks onderdeel is, wordt met meer plezier en beter gelezen. Aandacht voor leesmotivatie leidt tot meer lezen en meer lezen leidt tot een grotere leesvaardigheid. De positieve spiraal van lezen laat dit duidelijk zien (www.leesmonitor.nu). Leerlingen aan het lezen krijgen, is een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid. De training van 'de Bibliotheek op school' draagt hieraan bij. Veel leesmotivatie voor de hele school gewenst!

Referenties

Boeken en rapporten:

- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- De Meyer, I., R. Janssens, N. Warlop, H. Van Keer, B. De Wever & M. Valcke (2019). 'Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA2018'. Gent: Universiteit Gent.
- Dood, C., J. Gubbels & P.C.J. Segers (2020). 'PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., A.M.L. van Langen, N.A.M. Maassen & M.R.M. Meelissen (2019). 'Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kamp, I., J. de Jong-Slagman & P. van Duijvenboden (2019). *Jeugdliteratuur & didactic. Handboek voor vo en mbo*. Bussum: Coutinho.

Websites:

- *Boekenzoeker*:
<https://www.boekenzoeker.be>
- *De Bibliotheek op school*:
<https://www.debibliotheekopschool.nl/wat.html>
- *Jeugdbibliotheek*:
<https://www.jeugdbibliotheek.nl>
- *Leesbevordering op maat in het vmbo*:
<https://www.itta.uva.nl/projecten/leesbevordering-op-maat-in-het-vmbo-69>
- *Leesmonitor*:
<https://www.leesmonitor.nu/nl/vrij-lezen>
- *Lezen in het vmbo*:
<https://www.lezeninhetvmbo.nl>; <https://www.lezeninhetvmbo.nl/succesfactoren>
<https://www.lezeninhetvmbo.nl/beleid>
<https://www.lezeninhetvmbo.nl/sites/default/files/2019-05/Quickscan%20met%20velden.pdf>
- *Pro de Bibliotheek op school*:
<https://pro.debibliotheekopschool.nl/nieuwsberichten/nieuws/stimuleringsregeling-de-bibliotheek-op-school-2020.html>
https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/lezen/20200902_25_werkvormenleesbevorderingvoorvodef.pdf
- *Stichting Lezen*:
<https://www.lezen.nl/nl/succesfactoren-leesbevordering>
<https://www.lezen.nl/nl/momentje>
- *Why I love this book*:
<http://www.whyllovethisbook.com>

4. Taalvaardigheid en taalbeschouwing

Stroomleiders

Gino Bombeke (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Gerdineke van Silfhout (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Marieke Smit (ICLON, Leiden)

Jeroen Steenbakkers

Ludger College, Doetinchem / Rijksuniversiteit Groningen

Contact: j.steenbakkers@ludgercollege.nl

Stijlperspectieven: werken met vernieuwende lessen ‘schrijfstijl’ voor midden- en bovenbouw vo/secundair onderwijs

1. inleiding

In het schooljaar 2017-2018 heeft het docentontwikkelteam ‘Stijlperspectieven’ een lessenserie van acht vernieuwende lessen ‘schrijfstijl’ voor klas 3 en 4 havo en vwo ontwikkeld. De lessen zijn in het eerste jaar uitgetoetst, en vervolgens bijgesteld. Inmiddels worden de lessen niet alleen meer gegeven door de acht ‘ontwikkeldocenten’, maar ook door hun sectiegenoten. Ook op veel andere scholen wordt dit lesmateriaal gebruikt. Hieronder lichten we toe volgens welke ontwerpprincipes de lessen zijn gemaakt, en hoe er in de praktijk mee gewerkt wordt.

2. Uitgangspunten en ontwerpprincipes

Alvorens we de lessen gingen ontwikkelen, hebben we in het docentontwikkelteam uitgangspunten en ontwerpprincipes geformuleerd. We noemen de belangrijkste:

- Leerlingen krijgen schrijfstijlstrategieën aangereikt waarmee ze hun schrijfstijl bewust kunnen verbeteren. Deze strategieën gaan ze toepassen in (korte) schrijfoverdrachten die ze verzamelen in een dossier ‘schrijfstijl’.
- De theorie is van hoog niveau. Deze komt op drie manieren aan bod: in uitlegtekken, in klassikale besprekingen en in uitlegfilmpjes die thuis bekeken kunnen worden.
- We richten de aandacht niet allereerst op wat verkeerd gaat (formuleerfouten), maar op geslaagde formuleringen.
- Elke les worden enkele korte teksten klassikaal besproken, waarbij de aandacht gericht is op de stijlkeuzes die zijn gemaakt en op de effecten van die keuzes op de lezer.
- De docent laat zich in de les kennen als liefhebber en expert op het gebied van geslaagd taalgebruik. De docent laat voorbeeldgedrag zien.
- De lessen werken tegelijkertijd in op de drie doeldomeinen van onderwijs (Biesta

2012). De lessen dragen kennis over (kwalificatie), ze presenteren stijlstrategieën die ook door professionele auteurs worden gebruikt (socialisatie) en ze bieden de leerlingen mogelijkheden om zichzelf in hun schrijfstijl te laten zien (subjectwor- ding).

- We streven ernaar om leerlingen naar ‘moeilijke punten’ te brengen. Zorgvuldig schrijven is immers een pittige opdracht. We willen leerlingen leren omgaan met ‘weerstand’ die schrijven oproept (Meirieu 2016).
- We nodigen leerlingen ertoe uit om tegelijkertijd speels en toegewijd te werken aan hun schrijfstijl.

3. De lesopbouw

De syllabus ‘schrijfstijl’ bestaat uit acht hoofdstukken die elk in één of twee lessen kunnen worden gegeven. Elke les heeft een vaste opbouw (maar de docent heeft een variatie aan opdrachten ter beschikking waaruit gekozen kan worden en waarmee mogelijkheden ontstaan om de lessen af te stemmen op het niveau en de voorkeuren van de leerlingen).

De les begint (vaak) met een bespreking van de stijlstrategie die tijdens de vorige schrijfstijlles aan bod is gekomen. Dat gebeurt op basis van fragmenten uit vier of vijf leerlingenteksten. Na deze bespreking onderzoeken de leerlingen inductief een nieuwe schrijfstijlstrategie. Vervolgens bestuderen ze de uitleg over deze strategie en maken ze enkele korte verwerkingsopdrachten. Als slotopdracht van een hoofdstuk schrijven leerlingen een nieuwe schrijfdossier tekst, waarbij ze experimenteren met de bestudeerde schrijfstijlstrategie (zoals het gebruik van intensiveerders, de inzet van drieslagen, enz.). De leerlingen beginnen meestal in de les aan de nieuwe schrijfoopdracht, die steeds wordt opgenomen in hun schrijfdossier. Thuis werken ze er gemiddeld nog een kwartiertje aan door. De docent wijst aan het einde van de les (opnieuw) vier of vijf leerlingen aan die hun dossier tekst nog voor de volgende les aan hem gaan mailen. Deze gemailede teksten (of fragmenten daaruit) worden dan aan het begin van een volgende les besproken. Deze leerling-teksten, of fragmenten daaruit, staan daarbij geprojecteerd op het digibord.

4. Opdrachten en leerling-teksten

Het eerste hoofdstuk behandelt het begrip ‘schrijfstijl’ en twee schrijfstijlstrategieën: ‘het gebruik van de juiste toon’ en ‘het gebruik van concrete woorden’. Deze twee strategieën worden toegelicht aan de hand van twee mailtjes die in boodschap overeenkomen, maar in schrijfstijl van elkaar verschillen. Deze teksten zijn gesitueerd in een ‘levensechte’ communicatieve situatie. Rector Kneplé mailt aan de ouders van Wendy

de Vries uit vwo-4 dat Wendy heel snel drie boeken moet inleveren, omdat ze anders geschorst zal worden. De eerste versie (tekst 1) is belerend en formeel, de tweede (tekst 2) zakelijk en concreet. We nemen van beide mailtjes een fragment over:

Tekst 1 (fragment)

Aan de ouders van Wendy de Vries,

Afgelopen periode is door een medewerkster van de bibliotheek van onze school geconstateerd dat enkele uitgeleende boeken ondanks herhaaldelijke schriftelijke aansporingen daartoe en ondanks dat de inleverdatum inmiddels al geruime tijd is overschreden nog steeds niet geretourneerd zijn in de schoolbibliotheek. Met dit schrijven willen wij u, als ouders/verzorgers van Wendy de Vries uit vwo-4, met klem wijzen op deze zeer ernstige nalatigheid.

Tekst 2 (fragment)

Beste ouders van Wendy de Vries,

Wendy heeft op 18 november drie boeken geleend van de schoolbibliotheek. Deze boeken had ze uiterlijk 18 januari moeten inleveren, maar dit heeft ze niet gedaan. Ze heeft daarna ook niet gereageerd op twee herinneringsmails van de bibliotheek-medewerkster. Dit kost ons veel extra werk. Wij vinden het daarnaast vervelend dat Wendy niet reageert op de mails.

De leerlingen hebben beide teksten in de les geanalyseerd. Ze stonden stil bij het effect van de verschillende formuleringen op henzelf, en ze bestudeerden theorie over passend en begrijpelijk formuleren. Vervolgens kregen ze als eerste schrijfdossieropdracht de taak om op beide teksten een antwoordmail te schrijven (onder de naam Wendy de Vries):

Schrijfdossieropdracht 1 (fragment)

Wendy's ouders lazen de mail op vrijdagmiddag 20 maart. Wendy heeft diezelfde middag een 'goed gesprek' met haar ouders. Na lang zoeken, vindt ze twee boeken terug, het derde blijft zoek. Wendy moet van haar ouders op zondag een antwoordmailtje schrijven aan de directie. Je schrijft Wendy's mail twee keer, waarbij je experimenteert met schrijfstijl. De twee mailtjes gaan over hetzelfde onderwerp, maar de *schrijfstijl* van de mailtjes is heel verschillend.

1A. Allereerst schrijf je een antwoord op tekst 7. Je bepaalt bij dit antwoord zelf de schrijfstijl. Je kunt kiezen voor een opstandige, een onderdanige, een formele,

een 'vage' of een sarcastische stijl. Je mag ook voor een andere stijl kiezen. Zorg ervoor dat je schrijfstijl opvalt.

1B. Je tweede mailtje is een antwoord op tekst 8. Je schrijfstijl is helder, zakelijk en betrokken. Ook deze mail heeft drie doelen:

1. informeren: kort uitleggen wat redenen zijn voor het late inleveren;
2. alle problemen oplossen;
3. excuses aanbieden en daarmee de 'relatie herstellen'.

Schrijfdossieropdracht 1A geeft leerlingen permissie om te experimenteren met taal: ze nodigt hen uit om te onderzoeken waar de grenzen liggen van betamelijkheid en helderheid. Voor sommige leerlingen is dat (in eerste instantie) enigszins ongemakkelijk: hoezo mag je je bij Nederlands opeens uitleven in een 'onbeleefde' of 'vage' stijl? In iedere klas zitten ook leerlingen die deze uitdaging enthousiast aangrijpen, zoals de volgende fragmenten uit leerlingenteksten laten zien:

Tekst 3 (fragment)

Weledelgeleerde vrouwe J.P.M.D. Knepflié,

Ik wil hierbij mijn welgemeende excuses aanbieden voor mijn zeer ernstige nalatigheid betreffende het niet inleveren van enkele geleende boeken in de afgelopen periode. Het was nooit mijn intentie om de inleverdatum met geruime tijd te overschrijden; binnen afzienbare tijd zullen de boeken geretourneerd worden.

Tekst 4 (fragment)

Hallo José,

Ik heb goed nieuws, ik heb maar liefst twee van de drie boeken terug gevonden. Hoera!

Deze leerling-teksten verrijken de les met verrassende stijl mogelijkheden die in de bespreking aan bod kunnen komen. In tekst 3 wordt de formele taal op de spits gedreven, waarmee er een krachtig ironisch effect ontstaat. De mail die beantwoord moest worden (tekst 1) was ondertekend met *drs. J.P.M.D. Knepflié*. De leerling heeft uitgezocht welke aanspreekvorm de titel *doctorandus* met zich meebrengt en heeft vervolgens gekozen voor een hypercorrecte (archaïsche) aanspreekvorm: *Weledelgeleerde vrouwe*. In tekst 4 wordt de overdreven urgentie van de schoolleiding beantwoord met een nóg grotere hoeveelheid nonchalance. Deze leerling-schrijvers blijken zeer goed toegerust om met hun schrijfstijl de lezer te irriteren. Wij beschouwen het als gunstig en bevrijdend dat ze hun stijl mogelijkheden in de les Nederlands etaleren.

Schrijfdossieropdracht 1B zorgt voor een ‘contragewicht’. De leerlingen schreven voor opdracht 1B doelbewust een correcte en concrete tekst in antwoord op de tweede mail (tekst 2). De schrijftentatie kon niet meer verschillen: bij opdracht 1A wilde Wendy impliciet of expliciet laten blijken dat ze de hele kwestie (zwaar) overdreven vindt; bij opdracht 1B wil Wendy het probleem zakelijk oplossen en de relatie herstellen. Tekst 5 geeft een representatief voorbeeld van een leerling-tekst bij deze opdracht.

Tekst 5 (fragment)

Beste mevrouw Kneplé,

In de mail die u naar mij en mijn ouders heeft gestuurd was duidelijk dat ik drie boeken vergeten ben in te leveren. Ik heb begrepen dat u mij al een paar keer een mail heeft gestuurd en dat ik daarop niet heb gereageerd. Sorry daarvoor. De reden voor het te laat inleveren van mijn boeken en het niet reageren op de mails is dat ik geen tijd had. Ik heb het de laatste tijd erg druk gehad en ik heb er niet aan gedacht mijn mails te checken. (....)

5. Afsluitend

Kwalificatie-, socialisatie- en subjectwordingsdoelen willen we in deze lessen het liefst in samenhang aan bod laten komen. We nodigen leerlingen ertoe uit te gaan nadenken over schrijfstijl en over de effecten daarvan (stijlbewustzijn). We streven naar een houding van speelse toewijding. Deze lessen zetten hoog in: ze vragen het een en ander van de leerlingen én van hun docent. Verrassend vaak zien we iets van onze doelstellingen terug. In de les, maar ook in teksten in de leerlingendossiers. We sluiten af met een fragment van een tekst die een leerling heeft geschreven als laatste dossieropdracht – de opdracht was om de eigen schrijfstijl te analyseren aan de hand van een langere tekst die voor een ander vak is geschreven.

Tekst 6 (fragment)

Mijn zinnen zijn vooral lang, maar heel soms zie je een afwisseling erin. De meeste zinnen zijn correct opgebouwd, alhoewel ik een aantal leestekens ben vergeten. Nadat ik de tekst had gelezen beseftte ik dat mijn stijl niet per se duidelijk is. Het is wel duidelijk dat ik een verhaal aan het vertellen ben over wat ik heb meegemaakt, maar het is niet duidelijk wat voor gevoel ik de lezer wil geven. De tekst is naar mijn mening niet aantrekkelijk. De tekstverbanden zijn in het algemeen wel duidelijk, omdat ik een aantal keren signaalwoorden heb gebruikt. Ik gebruik amper verwijswaarden en omschrijvingen. Ik moet hier nog goed aan werken. En als laatste gebruik ik vaak dezelfde woorden. Ik gebruik meestal dezelfde signaalwoorden, maar ook gebruik ik dezelfde woorden om iets bijvoorbeeld uit te leggen.

Referenties

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

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 2

Dicky Antoine (a), Rob Honig (b) & Dineke Oldenwening (c)

(a) Atheneum Brugge & DebatUnie

(b) DebatUnie

(c) Johan De Witt Gymnasium Dordrecht

Contact: dicky.antoine@telenet.be

honig@debatunie.nl

d.oldenwening@jdw.nl

Dieper leren door debatteren

1. Inleiding

Debatteren is meer dan spreekvaardigheid: het is het ideale middel om verschillende vaardigheden te trainen, zoals 'lezen', 'luisteren', 'schrijven', 'analyseren', 'kritisch denken', 'samenvatten' en 'betogen'. Als leraar ben je op zoek naar manieren om alle vaardigheden op een nuttige en natuurlijke manier te koppelen in totaal taken. Liefst nog op een manier waarbij ze allemaal logisch in elkaar vloeien en je vlot kunt evalueren. Met een goede debatmethode kan je als leerkracht snel schakelen in het trainen van alle genoemde vaardigheden. Voor leerlingen is debatteren eveneens een actieve manier om snel en efficiënt met spreek- en schrijfstructuren om te gaan. Op onder andere het Atheneum Brugge tekenden de leerkrachten Nederlands een leerlijn 'debatteren' uit. Enerzijds om spreekvaardigheid aan te scherpen, anderzijds om schrijfvaardigheidsreflexen, onderzoeksvaardigheden en burgerschapscomponenten te combineren en uit te diepen.

2. Lees- en schrijfwinst

Argumentatieve of betogende teksten schrijven is een heuse opdracht voor leerlingen en leerkrachten. Schrijfvaardigheid legt de nadruk op goede schrijfstructuren die een tekst orde en helderheid geven (bijvoorbeeld via structurerende vragen en bijbehorende signaal- of verbindingswoorden). Het is een moeizame weg om leerlingen snel inzicht te geven in wat in essentie al een tragere discipline is. Gestructureerd schrijven benaderen vanuit schrijfvaardigheid is daarbij dubbel zo traag en soms te weinig motiverend. Wanneer je spreken als uitgangspunt neemt en je de correlatie met de structureren in schrijven kan maken, boek je sneller winst en levert het leerlingen inzicht op in hoe een ontvanger – lezer of luisteraar – de boodschap ervaart. Uiteraard bestaan er stijlverschillen tussen spreken en schrijven. Het formalisme in de schrijftaal is groter en de uitdaging om correcte zinnen te formuleren is dwingender. Net dat verdient extra aandacht. Deze structuren via het spreken aanleren geeft ademruimte binnen schrijfvaardigheid. Wie gestructureerd spreekt, wint in de schrijftaal. De lezer doet aan interne vocalisatie en luistert als het ware in stilte naar een geschreven tekst. Hoe natuurlijker de tekst klinkt, des te aannemelijker en helderder de redenering overkomt.

3. Het dagelijks redeneren

Misschien wordt spreken wat stiefmoederlijk behandeld in de lessen Nederlands vanuit de reflex dat leerlingen dat toch al kunnen. Een debat houden, is daarbij een eenmalig feit waarin leerlingen een standpunt mogen formuleren over een stelling. Hoe ze dat standpunt kunnen vormen en welke structuren ze nodig hebben om overtuigend te zijn, lijken vaak achterafgedachten. In de bovenbouw van het middelbaar vind je dan lessen over ‘drogredeneringen’, ‘stijlfiguren in speeches’ of gaan we aan de slag met bronnenonderzoek. Hoewel dit allemaal interessante pistes blijven, gaat het voorbij aan hoe wij, en ook jongeren dagelijks praten, discussiëren, debatteren of debatten volgen. Wij zijn immers zelden in staat om overal bronnen bij te zoeken of diepe informatie op te delven rondom alle kwesties die onze aandacht vragen. We ontwikkelen redeneringen en eigenen ons redeneringen van anderen toe. Dat op een correcte manier doen, vergt dus andere vaardigheden dan bronnenonderzoek of de verschillende soorten stijlfiguren in een speech herkennen. In de eerste plaats heb je stapstenen in redeneren nodig om de informatie die je hebt te ordenen.

Met een debatmethode die de DebatUnie ontwikkelde, krijgen leerlingen stapsgewijs structuren mee om hun ideeën meer en meer te ordenen en te verhelderen. Op www.debatunie.nl kan je een aantal leuke lesvoorbeelden vinden die er ook op gericht zijn het spreken zoveel mogelijk te structureren.

4. De (leer)winst van het spreken

Debatteren is een methode die een lange intellectuele traditie kent – hallo Socrates – en ook een spel- en competitie-element in zich draagt. Spreken is in de eerste plaats een snelle productieve vaardigheid. Het is dus gemakkelijker om structuren en regels die het denken verhelderen onmiddellijk toe te passen. In tegenstelling tot schrijven, waar het resultaat langer op zich laat wachten en je het effect ook maar door lezen kunt controleren. Om de analytische vaardigheden die nodig zijn bij lezen en schrijven aan te scherpen, gebruiken we ‘debatteren’ om hierin sneller winst te boeken. Het effect bij leerlingen is dat ze tijdens de oefeningen zelfzekerder worden en daarbij ook houvast krijgen om te spreken. De brug naar hoe dat werkt bij schrijven en lezen is daarna snel gemaakt en ook gemakkelijk te combineren met een debatoefening.

5. Voorbeeld: Van spreken naar schrijven, lezen en terug

De meeste debatvormen maken gebruik van een openingsstructuur. Die ziet er bij voorkeur als volgt uit:

1. *Inleiding*: wat is de stelling en het probleem en waarom is het een probleem;
2. *Labeling*: wat zijn onze argumenten;
3. *Uitwerking van de argumenten* met gebruik van ten eerste, ten tweede...of een andere opsommingsstructuur;
4. *Conclusie*: herhaling en een concluderende uitsmijter.

Leerlingen in een tweede of derde graad van het secundair onderwijs (onder- en bovenbouw in Nederland) kunnen snel aan de slag met een dergelijk schema. Vooral het item ‘labeling’ is belangrijk. Je geeft je argumenten een naam en gebruikt structurerende signaalgroepen als ‘ten eerste’, ‘ten tweede’ om die argumenten te ordenen voor de luisteraar. Bij grote klasgroepen kan je meerdere debatten houden waarbij luisteraars ook actief een debat moeten volgen. Net door de gebruikte structuur slagen ze erin om op zijn minst een openingsstructuur van zo’n debat helder neer te schrijven. Zowel voor de spreker als voor de luisteraar is er heel snel een succeservaring en dit bij ‘spreken’, ‘luisteren’ en ‘schrijven’. Je kunt leerlingen daarbij verder uitdagen en toeleiden naar onderzoeks- en schrijfvaardigheden. Zo kan je hen bijvoorbeeld twee extra argumenten laten ontwikkelen bij een beluisterd debat, waarvan ze één argument moeten kunnen staven met bronnenmateriaal. Je kunt daarbij verder uitdiepen door luisteraars afzonderlijke conclusies te laten schrijven, waarbij ze gebruikmaken van een geveugeld citaat. Dat is doorgaans een moeilijker aspect in schrijfvaardigheid. Na het schrijven kan je opnieuw het debat voeren, maar dan door diegenen die hebben geluisterd.

6. Aan de slag

Leerwinst en leerplezier genereren door met debatteren aan de slag te gaan, lijkt in verschillende klassen goed te werken. Uiteraard is een leerlijn nodig. Plots een debat houden is vaak een teleurstelling omdat leerlingen onmiddellijk denken dat ze kunnen discussiëren zonder voorbereiding of structuur. Net daarom is het lesmateriaal op www.debatunie.nl een goede start in de onderbouw. Leerlingen leren met leuke spreekoefeningen (bijvoorbeeld over gekke sollicitaties) orde in hun redenering te krijgen. Ook die oefeningen kunnen dan al een vertaalslag naar schrijf- en leesvaardigheid vinden. Nadat ze op die manier spreekdurf hebben opgebouwd is het tijd voor simpele debatvormen. Zelfs met groepen van 25 en meer kan je vlot evalueren en iedereen aan het werk zetten. Vaak groeien leerlingen zo snel in deze methode dat ze extra uitgedaagd willen worden. Ook daar zijn er mogelijkheden buiten de schoolcontext. Voor wie een Olympiade Nederlands wat te stijf vindt, kan terecht bij interessante debatwedstrijd in Vlaanderen en Nederland. Zo is er de Vlaamse Debatwedstrijd (www.vlaamsedebatwedstrijd.be) die ook deel uitmaakt van de Benelux Debatcompetitie (www.beneluxcompetitie.nl) en waar Vlaamse, Nederlandse en Surinaamse deelnemers het tegen elkaar opnemen.

7. Uitsmijter

Dergelijke wedstrijden zijn een leerzaam feest waarbij leerlingen op een sportieve manier talig de degens kruisen. Ze luisteren aandachtig, noteren en doen aan vooronderzoek. Het zijn middelen om het taalonderwijs dynamisch te houden en de verbinding te maken met allerlei *21st century skills* die zich in het Vlaamse en Nederlandse onderwijs als de nieuwe onderwijscompetenties presenteren. Leerlingen via het debatteren leren ‘spreken’, ‘luisteren’, ‘schrijven’ en ‘lezen’ is een efficiënte manier om allerlei structurerende vaardigheden in een totaalpakket aan te bieden en te evalueren.

Ronde 3

Karen Wentzel (a) & Bert de Vos (b)

(a) Wentzelcommunicatie & Blink

(b) Blink

Contact: info@wentzelcommunicatie.nl

bert.de.vos@blink.nl

Praten over teksten: waarom en hoe?

1. Inleiding

De recente wetenschappelijke inzichten zijn helder: praten over teksten is uitermate zinvol (van Steensel & Houtveen 2020). Een gesprek over een tekst leidt tot verbreding en verdieping van het tekstbegrip en de achtergrondkennis, tot een diepere beleving van de tekst, tot een meer kritische en meer analytische leeshouding én – indien goed gevoerd – tot meer leesmotivatie. Bijvangst is dat leerlingen, door goed mondeling met elkaar te communiceren, sociale omgangsregels leren zoals ‘elkaar laten uitpraten’, ‘luisteren naar elkaar’, ‘elkaars mening respecteren’, enz.

Toch verliest ‘het gesprek over teksten’ het nog te vaak van een werkvorm waarvan we uit onderzoek weten dat die niet of nauwelijks werkt, namelijk ‘vragen bij de tekst beantwoorden’.

2. Vijf inzichten van het nieuwe lezen

Praten over teksten is geen geïsoleerde activiteit. Het is ook geen tovermiddel waardoor leerlingen ineens betere en meer gemotiveerde lezers worden. Het werkt alleen als het onderdeel is van een weloverwogen leesaanpak.

Op de website www.hetnieuwelezen.nl staan vijf uitgangspunten voor zo’n leesaanpak:



Praten over teksten is niet een doel in deze leesaanpak, maar een middel.

3. Tekstkeuze

Praten over teksten en beter worden in lezen, kan met behulp van fictie (verhalen, boeken), maar zeker ook met non-fictie (nieuwsberichten, tijdschriften, websites). Het belangrijkste hierbij is dat er gelezen wordt en dat de teksten voor de leerling zo interessant zijn dat er iets over te zeggen is.

Als docent kun je variëren in de mate van sturing:

- geheel vrije tekstkeuze;
- vrij binnen een thema;
- keuze uit een aantal teksten;
- geen keuze: allen dezelfde tekst.

Voor al deze vormen is iets te zeggen. ‘Geheel vrij’ is motiverend, maar kan ook leiden tot keuzestress, besluiteloosheid, eenzijdigheid (onderwerp, tekstsoort, niveau) en demotivatie als de tekst niet bij de leerling past qua niveau of onderwerp. ‘Geen keuze’ lijkt demotiverend, maar is juist motiverend als de leerlingen geraakt of verrast worden door een tekst die ze zelf niet gekozen zouden hebben, of een gevoel van gezamenlijkheid ervaren. Met samen lezen kun je echt een gesprek op gang brengen, en ervaringen en meningen uitwisselen.

Bij tekstkeuze door de docent moet het onderwerp aansprekend zijn voor het merendeel van de leerlingen en aanleiding geven tot een gesprek: de inhoud is bijvoorbeeld heel actueel, er staat verrassende informatie in of informatie die ‘schuurt’. Wat betreft fictie zijn de volgende teksten of fragmenten geschikt: teksten die over een pijnlijke situatie gaan, over een belangrijke keuze, over een gebeurtenis die nieuwsgierigheid opwekt, of over herkenbare onderwerpen, zoals verliefdheid, knellende familiebanden of schuldgevoelens (Goosen 2017).

Bij tekstkeuze door de leerling moet er zoveel mogelijk vrijheid zijn. Een docent kan hulp geven in de vorm van websites met teksten of boekentips, of door bij onderwerpkeuzestress te vragen: “Waar zou je wel eens meer over willen weten?” en hierover door te vragen.

4. Een goed gesprek

Beers & Probst (2016) zetten uiteen wat een goed gesprek is en hoe je dit kunt aanpakken. Een goed gesprek moedigt leerlingen aan om na te denken over argumenten, om logisch te redeneren, te luisteren, ideeën te delen en eventueel van standpunt of visie te veranderen. Het gaat in een (klassen)gesprek of -discussie om samenwerking in

plaats van om competitie, om onderzoeken in plaats van om goede antwoorden vinden, om twijfel in plaats van om een vaste mening. Als er een klimaat is waarin het niet gaat om goed of fout, waarin je geen mening hoeft te hebben en waarin je mag veranderen van standpunt, dan durven leerlingen écht met elkaar in gesprek te gaan en kunnen ze samen een dieper begrip krijgen van de tekst.

Wat het belangrijkste is: de leerlingen staan centraal in het gesprek; niet de docent. Vragen zijn niet bedoeld om te controleren of de leerling de tekst heeft begrepen; vragen moeten juist leiden tot tekstbegrip, een kritische houding of expressie. Een vraag waarop een docent het antwoord al weet, is geen echte vraag om een gesprek op gang te krijgen. Leerlingen zullen alleen maar proberen dat ‘goede’ antwoord te vinden.

Beers en Probst geven voorbeelden van hoe je wegblijft van een monoloog.

Anne:	Ik snap niet waarom ...
Docent reactie 1:	Dat is een interessante observatie, Anne. Dit lijkt inderdaad vreemd. Wat denken de anderen?
Docent reactie 2:	Dat is een interessante vraag, Anne. Laten we allemaal het stukje ... nog eens lezen. Praat met je buurman over de ...

Met de eerste reactie leg je de focus op de leerling in plaats van op jezelf. Je legt de verantwoordelijkheid bij de andere leerlingen om actief mee te denken. Met de tweede reactie leg je de focus op de tekst. De leerlingen blijven aan zet in plaats van dat jij meteen het antwoord geeft.

Ook als je de tekst zelf niet hebt gelezen, kun je open vragen stellen, bijvoorbeeld:

- Wat vond je verrassend?
- Wat dacht de schrijver van de tekst dat jij al zou weten?
- Wat was jouw idee over het onderwerp toen je ging lezen?
- Wat heeft jouw idee of mening bevestigd, aan het wankelen gebracht of veranderd?
- Vertel wat je niet begrijpt in de tekst en toch van belang vindt.
- Noem een passage uit de tekst die je opvallend of bijzonder vindt.
- Herken je de beschreven situatie?
- Welke dilemma's hebben de personages?
- Stel: het verhaal speelt zich af in ... [tijd, plaats]. Wat verandert er dan?

5. Regie bij de leerlingen

Er zijn ook mooie werkvormen waarbij leerlingen met elkaar in gesprek gaan en waarbij de docent alleen faciliteert en observeert.

Een goede manier is om de leerlingen een opdracht te geven die ze alleen goed kunnen uitvoeren als ze echt samen een tekst doorgronden. Om bijvoorbeeld een moord op te lossen lezen ze een politiedossier met een lijkschouwingsrapport, artikelen en notities. Zeker als de spanning goed wordt opgebouwd, is het lezen een beloning en de leerlingen zullen ‘vanzelf’ praten en discussiëren over de inhoud. Dat ‘vanzelf’ praten wordt ook bereikt door na het lezen van een boek een groepsopdracht te geven: bijvoorbeeld een trailer maken, een brief naar de hoofdpersoon sturen of een nieuw einde schrijven.

Een tweede manier is een onderzoek of leesproject van enkele lessen of zelfs een hele week, waarbij leerlingen diverse teksten lezen (vrij of keuze uit aangeboden teksten) en zelf een verwerkingsvorm kiezen. Bijvoorbeeld: een tekst schrijven, een multimedia-campagne ontwikkelen, debatteren of ‘gluren bij de burens’. Elke leerling presenteert de informatie of inzichten die hij/zij tijdens het project heeft opgedaan. De andere leerlingen kunnen twee presentaties naar keuze bijwonen.

Ten slotte zijn er ook ‘kleinere’ werkvormen die je kunt inzetten tijdens de leesles:

- geeltjes plakken;
- mondelinge verwerkingsopdrachten (zie: <https://tools.plot26.nl/verwerkingsopdrachten/>);
- de vragenkaartjes van Chambers;
- het format ‘Beleven-(Ver)kennen-Denken-Dwalen’ (van Koeven & Adamsky 2015).

Je kunt een dergelijke les afsluiten door leerlingen voor zichzelf op te laten schrijven of ze door de bespreking een nieuw inzicht hebben gekregen, en wat dat was.

6. Toetsing

Alle docenten willen een positieve leeshouding ontwikkelen bij hun leerlingen. Maar ook als ze dat in goede leeslessen doen, en daarmee resultaat boeken, weten leerlingen dat het cijfer wordt bepaald door de tekst met vragen. Hoe mooi zou het zijn als we rijke leeslessen kunnen geven en leerlingen op basis daarvan ook kunnen beoordelen? Dat dit wel degelijk kan, blijkt uit verschillende leesprojecten op scholen.

Natuurlijk komt er een moment dat leerlingen klaargestoomd moeten worden voor het examen en moeten leren omgaan met de obligate vragen over ‘signaalwoorden’ en ‘de anekdote als inleiding’. Maar een korte kennismaking in het pre-examenjaar is vroeg genoeg en een examentraining in het examenjaar doet de rest. De leerlingen hebben immers echt leren lezen...

Referenties

- Beers, K. & R.E. Probst (2016). *Reading nonfiction: notice & note stances, signposts, and strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Blink (2020). *Succesverhaal. Ontdek het nieuwe lezen*. Den Bosch: Blink.
- Goosen, H. (2017). *Kwestie van Lezen deel 12: Praten over romanfragmenten. Achtergronden en praktische tips voor docenten in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Koeven, E. & M. Adamsky (2015). “Stimuleer korte boekgesprekken. Lezen draagt bij aan schoolsucces”. In: *JSW*, 100 (4), p. 6-8.
- Van Steensel R. & T. Houtveen (2020). “De vele kanten van leesbegrip. Verslag van een literatuurstudie naar kernelementen van effectief onderwijs in begrijpend lezen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 21 (3), p. 3-12.

Ronde 4

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

Feedback op het schrijfproces: wat, hoe & waarom?

1. Feedback: zelfregulatie, voorbeelden en reflectie

Het schrijven van een synthesesetekst is een vorm van bron-gebaseerd schrijven. Studenten lezen verschillende bronteksten en brengen de informatie uit de bronnen samen in een samenhangende en overkoepelende tekst. Het is een cognitief veeleisende taak die door veel studenten als uitdagend wordt ervaren (Martínez et al. 2015). Om studenten te helpen bij het ontwikkelen van hun syntheseschrijfvaardigheid kan feedback een belangrijke rol spelen.

Feedback ondersteunt studenten tijdens hun leerproces (Nicol & MacFarlane-Dick 2006) en heeft als belangrijkste doel de studenten in staat stellen om de kloof tussen

het huidige en het beoogde niveau te verkleinen. Dat houdt in dat de feedback gericht moet zijn op het bevorderen van zelfregulerend leren (Graham & Harris 2018). Een veelgebruikte praktijk in feedback om de zelfregulerende vaardigheden van studenten te ontwikkelen, is het integreren van voorbeelden (zogenaamde “*exemplars*”) als onderdeel van de feedback. *Exemplars* zijn duidelijke en authentieke voorbeelden die kenmerkend zijn voor een bepaald kwaliteits- of competentieniveau. Studenten moeten worden aangemoedigd om voorbeelden te gebruiken als referentiepunt bij het reflecteren op hun eigen werk (Dixon et al. 2020).

Aangezien schrijven een complexe activiteit is, kunnen studenten ondersteuning gebruiken in hun leerproces. Eerdere studies naar feedback op schrijven zijn vooral productgericht: ze focussen op tekstkenmerken. Hoewel procesgerichte feedback in het schrijfonderwijs bijna niet voorkomt, zijn er verschillende aanwijzingen uit eerdere studies die aangeven dat procesfeedback een belangrijke rol kan spelen in het ondersteunen van schrijfvaardigheid:

1. procesfeedback richt zich op het dichten van de kloof tussen het huidige en het beoogde prestatieniveau;
2. het schrijfproces beïnvloedt de kwaliteit van de geschreven tekst;
3. procesfeedback bevordert zelfregulatie.

2. Zicht op het schrijfproces met *keystroke logging*

De ontwikkeling van *keystroke logging*-toepassingen heeft het mogelijk gemaakt om het schrijfproces van de studenten te registreren zonder hun schrijven te onderbreken of te storen. *Keystroke logging* bestaat uit een programma dat op een computer wordt geactiveerd en dat elke toetsaanslag en elke muisklik of -beweging tijdens het schrijfproces vastlegt. De *logging*-gegevens zijn tijdsgecodeerd, waardoor de dynamiek van het schrijfproces kan worden gereconstrueerd en geanalyseerd in functie van de tijd en de cognitieve inspanning (Leijten & Van Waes 2013). *Inputlog* is een veelgebruikt *keystroke logging*-programma en wordt gratis beschikbaar gesteld (zie: www.inputlog.net).

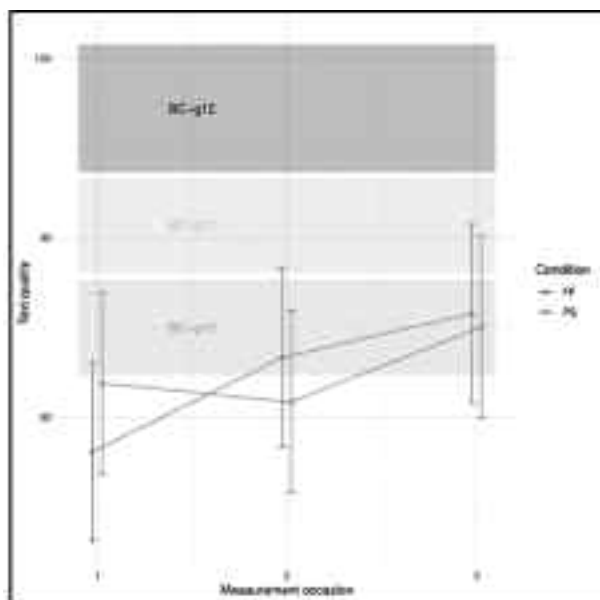
3. Interventiestudie: werkt procesgerichte feedback?

Het belangrijkste doel van deze studie was om het effect te testen van procesgerichte feedback, gebaseerd op *keystroke logging*-data.

We ontwikkelden een interventie waarbij 65 studenten uit vwo-4 (aso-4) feedback kregen op het schrijfproces van hun synthesetekst. Ze ontvingen een individueel procesrapport met *keystroke logging*-data (Vandermeulen, Leijten e.a. 2020), dat gemaakt

was met *Inputlog* (Leijten & Van Waes 2013). Het rapport bevatte numerieke en visuele gegevens over verschillende aspecten van het schrijfproces zoals ‘gebruik van bronnen’, ‘schrijfvltheid’, ‘pauzegedrag’ en ‘reviseergedrag’ (voor een voorbeeld, zie: <https://liftwritingresearch.wpcomstaging.com/schrijfproces/>). Daarnaast werden *exemplars* opgenomen in de feedback: schrijfprocessen die als voorbeeld dienden voor een bepaald niveau (gekoppeld aan tekstkwaliteit). De studenten werden verdeeld in twee condities die op één aspect van elkaar verschilden: het referentiepunt voor de voorbeeldprocessen. In de ene conditie (conditie PS, ‘*position-setting*’) kregen de studenten voorbeeldschrijfprocessen te zien die resulteerden in een tekst met een vergelijkbare kwaliteit als hun eigen tekst. In de andere conditie (conditie FF, ‘*feed-forward*’) toonden de voorbeelden schrijfprocessen die resulteerden in een tekst met een hogere kwaliteit dan de kwaliteit van de tekst van de student. Er waren drie meetmomenten (maandag, woensdag en vrijdag). De deelnemers schreven op elk meetmoment een synthesesetekst. Op woensdag en vrijdag kregen ze feedback op hun eerder geschreven tekst. Daarna schreven ze een nieuwe tekst. De feedbackcondities werden vergeleken met een controlegroep. De controlegroep bestond uit een nationale peiling van meer dan 600 studenten uit drie leerjaren (vwo-4, -5 en -6) (Vandermeulen, De Maeyer e.a. 2020).

De resultaten van *mixed model*-analyses toonden dat tekstscores (holistisch beoordeeld) afhankelijk waren van het meetmoment ($\chi^2(2) = 6.84, p = .033$). Hypothese-tests toonden dat de feedback in conditie FF een positief effect had op tekstkwaliteit. Studenten in deze conditie schreven een betere tekst na het krijgen van feedback ($p = .009$) (hogere score op vrijdag in vergelijking met maandag). Figuur 1 visualiseert de drie leerjaren van de nationale peiling/ controlegroep (BC-g10= vwo-4, BC-g11= vwo-5, BC-g12= vwo-6) en toont ook de tekstscores in de twee feedbackcondities op de drie meetmomenten.



Figuur 1 – Scores vwo-4, -5 en -6; nationale peiling/controlegroep.

Wanneer we bovendien de effectgroottes berekenen, zien we dat het effect van de feedback in conditie FF ($ES = 0.55$) groter is dan het leerjaareffect van de controlegroep ($ES = 0.33$).

De feedback had ook een effect op verschillende aspecten van het schrijfproces. Over het algemeen leidde de procesfeedback in conditie FF tot een meer doelgerichte lees- en schrijfstrategie.

4. Besluit

Deze interventiestudie bevestigt de kracht van procesfeedback. In een van de twee feedbackcondities was de aanpak succesvol. Studenten die hun schrijfproces vergeleken met dat van hoger scorende studenten, schreven betere teksten. Dit onderzoek is – voor zover wij weten – het eerste dat het effect van procesgerichte feedback op basis van *keystroke logging*-data test. Ons onderzoek toont de mogelijkheden van het *Inputlog*-procesrapport en van de voorbeeldprocessen wanneer deze ingebed zijn in feedback om reflectie en zelfregulering te stimuleren.

Referenties

- Dixon, H., E. Hawe & R. Hamilton (2020). "The case for using exemplars to develop academic self-efficacy". In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45 (3), p. 460-471.
- Graham, S. & R.K. Harris (2018). "An Examination of the Design Principles Underlying a Self-Regulated Strategy Development Study". In: *Journal of Writing Research*, 10 (2), p. 139-187.
- Leijten, M. & L. Van Waes (2013). "Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes". In: *Written Communication*, 30 (3), p. 358-392.
- Martinez, I., M. Mateos, E. Martin & G. Rijlaarsdam (2015). "Learning history by composing synthesis texts. Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality". In: *Journal of Writing Research*, 7 (2), p. 275-302.
- Nicol, D. & D. MacFarlane-Dick (2006). "Formative assessment and selfregulated learning. A model and seven principles of good feedback practice". In: *Studies in Higher Education*, 31 (2), p. 199-218.
- Vandermeulen, N., S. De Maeyer, E. Van Steendam, W. Lesterhuis, H. van den Bergh & G. Rijlaarsdam (2020). "Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education. A national baseline study on text quality, writing process and students' perspectives on writing". In: *Pedagogische Studiën*, 97 (3), p. 187-236.
- Vandermeulen, N., M. Leijten & L. Van Waes (2020). "Reporting writing process feedback in the classroom. Using keystroke logging data to reflect on writing processes". In: *Journal of Writing Research*, 12 (1), p. 109-140.

5. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

José Vandekerckhove (Netwerk Didactiek Nederlands)

Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

Freek Van de Velde

KU Leuven

Contact: freek.vandevelde@kuleuven.be

De rol van taal in seksuele selectie: een evolutionaire kijk op verschillen tussen het taalgebruik van mannen en van vrouwen

Waarom zijn de meeste talen zo complex? Een taal vlot leren spreken kost gemakkelijk 15.000 uur studietijd, en het is heel moeilijk om de grammatica zo te beheersen dat niemand in de gaten krijgt dat je geen moedertaalspreker bent. Een intuïtieve verklaring is: taal is complex omdat de gedachten die je ermee wilt uitdrukken ook vaak complex zijn. Daar is misschien wel iets van aan, maar dat geldt dan toch vooral voor het lexicon. Uit onderzoek naar creooltalen, die een aantoonbaar eenvoudiger grammatica hebben, blijkt dat morfologische fijnzinnigheden zoals 'naamvallen' en 'werkwoordsuitgangen' eigenlijk niet nodig zijn voor het uitwisselen van complexe gedachten.

Een heel andere verklaring voor de complexiteit in talen is dat die het gevolg zijn van opgestapelde effecten die door culturele evolutie doorgegeven worden. Zoals wel vaker het geval is met verschijnselen uit de culturele evolutie, heeft de aard en richting van de langetermijntrends een biologische basis. In dit geval: taal is (deels) een vorm van baltsgedrag, en is dus nodeloos ingewikkeld omdat het er allemaal indrukwekkend moet uitzien.

Het idee dat taal voor een stuk baltsgedrag is, is al geopperd door Charles Darwin in zijn *The Descent of Man* (1871). Hij merkt op dat taal wellicht voortkomt uit muziek en dat we zien dat muziek bij andere soorten meestal zijn oorsprong vindt in de balts. Die theorie van Darwin is verder uitgewerkt in het boek *The Mating Mind* (2000) van Geoffrey Miller (zie ook: Foolen 2002). Die argumenteert dat heel veel gedrag dat op het eerste gezicht nutteloos is (humor, kunst, maar ook allerlei aspecten van taal), verklaard kan worden door seksuele strijd.

Het achterliggende idee is Zahavi's 'handicap-principe'. Heel wat soorten vertonen kenmerken die in tegenspraak lijken met de fitness-theorie: goudkarpers zijn feloranje en lopen daardoor méér kans om opgegeten te worden door roofdieren, pauwen en paradijsvogels hebben onhandig grote staarten die hen hinderen bij het wegvliegen, enz. Zahavi redeneert dat die kenmerken, eigenlijk handicaps, laten zien hoe fit je bent als individu. Een feloranje karper zegt eigenlijk: ik ben zo fit en kan zo snel wegzwem-

men dat ik me deze opvallende kleur kan *veroorloven*. Roofdieren houden daar rekening mee, en seksuele partners vinden het sexy, omdat hun nakomelingen de eigenschappen van de pronker zullen erven.

Cruciaal in die theorie is dat de eigenschap een ‘eerlijk signaal’ is. Ze mag niet gemakkelijk na te bootsen zijn. Daarom is die kleur of die staart juist goed: als je niet sterk of snel bent, dan word je daadwerkelijk opgegeten als een roofdier toch eens nagaat of het kenmerk niet fake is. Veel van die kenmerken zijn ook metabolisch moeilijk aan te maken: ze zijn ‘duur’, in termen van tijd en energie.

De redenering van Miller is: taal is ontzettend moeilijk om te verwerven en beslaat een onredelijk deel van onze cognitieve capaciteit. Het is dus erg geschikt als ‘eerlijk signaal’. Als je goed ter taal bent, dan laat je eigenlijk zien dat je brein krachtig genoeg is om niet al je denkvermogen te besteden aan het zoeken naar voedsel of het weglopen van roofdieren, maar dat je gerust ook nog wat anders kunt doen. Omdat mannen het grootste gedeelte van de balts voor hun rekening nemen en vrouwen meer ‘selecteren’ (zie ook Buss 2016 voor een uitvoerige samenvatting van de stand van het onderzoek hierover), kunnen we de theorie van Miller over taal wetenschappelijk natrekken omdat die falsifieerbare voorspellingen doet. We verwachten:

1. dat taal complexer wordt in flirterige contexten;
2. dat mannen gemiddeld meer verbaal vertonen dan vrouwen en vrouwen een beter receptief taalvermogen hebben.

Natuurlijk zijn dit geen absolute ‘wetten’. Taal is óók geschikt voor andere zaken dan flirten en vrouwen nemen ook een gedeelte van de balts voor hun rekening bij mensen. We zijn niet zo seksueel dimorf als paradijsvogels (zie: Prum 2017). We verwachten dus subtiele effecten, die statistisch te meten zijn.

Uit heel wat onderzoek blijkt dat beide voorspellingen uitkomen: Rosenberg & Tunney (2008) tonen dat taalgebruik complexer wordt in seksueel geladen contexten. Lange (2011) en Lange e.a. (2014) tonen dat vrouwen verbaal vertoon belangrijk vinden bij partnerkeuze.

Ook voor het Nederlands kunnen vergelijkbare effecten vastgesteld worden. We hebben daarvoor twee methodes gecombineerd: een experimenteel onderzoekszopzet en een corpusgebaseerde studie. Voor beide studies hebben we gebruikgemaakt van de T-scan-software (Kraf & Pander Maat 2009; Pander Maat et al. 2017).

De experimentele studie is uitgevoerd met Charlotte Essers (zie: Essers & Van de Velde 2020). Het experiment werd uitgevoerd in twee condities: in de helft van de gevallen was de vrouw die het experiment uitvoerde aantrekkelijk gemaakt, met make-up, kledij en kapsel. In de andere helft was dezelfde vrouw wat onaantrekkelijker gemaakt, met een bril en een ander kapsel. Het effect op aantrekkelijkheid was aanzienlijk

(Cohen's $d = 1.13$). Het experiment zelf was vrij eenvoudig: de vrouw sprak jonge mannen aan en vroeg of ze wilden deelnemen aan een wetenschappelijk experiment dat bestond uit het oplossen van visuele puzzels. Dat was een vals voorwendsel. Wat eigenlijk gemeten werd, was de complexiteit van het taalgebruik van de mannen bij het beantwoorden van onschuldige vragen over hun achtergrond: wat ze studeerden, waar ze vandaan kwamen, enz. Hoewel het in beide condities om dezelfde vrouw ging en er van flirten geen sprake was, hebben we toch een statistisch verschil kunnen vaststellen in de complexiteit van taalgebruik: bij een aantrekkelijker vrouw gebruikten mannen moeilijker woorden. Het verschil is – niet verwonderlijk – klein en niet met het blote oog waar te nemen, maar wel statistisch robuust.

Voor de corpusstudie hebben Jozefien Piersoul en ik gekeken naar stukken in cultureel-literaire tijdschriften in de afgelopen 120 jaar. Per decennium hebben we veel schrijvende mannen en vrouwen met elkaar vergeleken. Het taalgebruik van de mannen bleek inderdaad complexer te zijn, zowel op lexicaal als op grammaticaal vlak, maar door de tijd heen zijn de verschillen afgenomen, en naar het einde van de 20^{ste} eeuw zijn ze weggesmolten in het corpus.

Samengevat ondersteunen de verschillende onderzoeksresultaten het idee dat taal een rol speelt in seksuele selectie, maar ook dat het effect niet heel groot is. Niettemin denk ik dat een evolutionaire blik nuttig is voor het totale plaatje. In het verleden zijn stilistische verschillen tussen mannen- en vrouwentaal te eenzijdig belicht vanuit de opvatting dat gender een sociaal construct is, zonder biologische grond, of dat vrouwen onderdrukt worden door het patriarchaat (zie: Lakoff 1973; Eckert 1989; Tannen 1990; Togeby 1992).

Referenties

- Buss, D. (2016). *The evolution of desire*. New York: Basic Books.
- Darwin, C. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex*. London: John Murray.
- Eckert, P. (1989). "The whole woman: sex and gender differences in variation". In: *Language Variation and Change*, 1 (3), p. 245-267.
- Essers, C. & F. Van de Velde. (2020). 'Linguistic complexity increases as a function of attractiveness in intersexual communication. Tentative experimental support'. In: M. Flaherty et al. (eds.). *The evolution of language. Proceedings of the 13th International Conference on the Evolution of Language (EvoLang13)*, p. 87-89.
- Foolen, A. (2002). 'Language origins and sexual selection'. In: H. Jacobs & L. Wetzels (eds.). *Liber Amicorum Bernard Bichakjian*. Maastricht: Shaker, p. 37-58.

- Kraf, R. & H. Pander Maat (2009). "Leesbaarheidsonderzoek: oude problemen, nieuwe kansen". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31 (2), p. 97-123.
- Lakoff, R. (1973). "Language and woman's place". In: *Language in Society*, 2 (1), p. 45-80.
- Lange, B. (2011). "Male proneness to verbal display production". In: *Acta Linguistica*, 5, p. 97-104.
- Lange, B.P., E. Zaretsky, S. Schwarz & H.A. Euler (2014). "Words won't fail: experimental evidence on the role of verbal proficiency in mate choice". In: *Journal of Language and Social Psychology*, 33 (5), p. 482-499.
- Miller, G. (2000). *The mating mind. How sexual choice shaped the evolution of human nature*. New York: Doubleday.
- Pander Maat, H., R. Kraf & N. Dekker. (2017). 'Handleiding T-Scan'.
- Prum, R.O. (2017). *The evolution of beauty. How Darwin's forgotten theory of mate choice shapes the animal world – and us*. New York: Doubleday.
- Rosenberg, J. & R. Tunney (2008). "Human vocabulary use as display". In: *Evolutionary Psychology*, 6 (3), p. 538-549.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand*. New York: Ballantine.
- Togeb, O. (1992). "Is there a separate women's language?". In: *International Journal of the Sociology of Language*, 94, p. 63-73.

Ronde 2

Hans Smessaert

KU Leuven

Contact: hans.smessaert@kuleuven.be

Het onbepaald voornaamwoordelijk bijwoord: over terminologische knelpunten bij de Nederlandse woordsoorten

1. Inleiding

In het inleidende deel van het nieuwe handboek *Morfologie en Syntaxis* (Smessaert, van Craenenbroeck & Vanden Wyngaerd 2019) komt een uitgebreid hoofdstuk aan bod over de woordsoorten van het Nederlands. Een goede vertrouwdheid met de woordsoorten vormt immers essentiële voorkennis, zowel bij de studie van de woordstructuur als bij die van de zinsstructuur. In deze presentatie wil ik ingaan op twee termi-

nologische knelpunten waarop we bij de redactie van dat hoofdstuk zijn gebotst. In paragraaf 2 bespreek ik de noties van ‘bepaaldheid’ en ‘onbepaaldheid’ en in paragraaf 3 is het zgn. ‘voornaamwoordelijk bijwoord’ aan de orde. In de afsluitende paragraaf 4 brengen we de twee terminologische kwesties samen in de gedaante van het ‘onbepaald voornaamwoordelijk bijwoord’ uit de titel.

2. Bepaald vs. onbepaald

Uitgangspunt is het semantische onderscheid tussen nominale constituenten met een bepaald lidwoord (*de vrouw/het kind/de vrouwen/de kinderen*) enerzijds, en nominale constituenten met een onbepaald lidwoord in het enkelvoud (*een vrouw/een kind*) of zonder lidwoord in het meervoud (*vrouwen/kinderen*) anderzijds (Smessaert, van Craenenbroeck & Vanden Wyngaerd 2019: 60-61). We spreken in het eerste geval van een bepaalde of ‘definiëte’ nominale constituent – waarbij de toehoorder de aangeduide referent kan identificeren – en in het tweede geval van een onbepaalde of ‘indefiniëte’ nominale constituent – waarbij dat niet geldt. Het onderscheid tussen beide is erg duidelijk in zinnen die beginnen met het zgn.

‘plaatsonderwerp’ *er*. De bepaalde constituenten zijn uitgesloten in (1a), terwijl de onbepaalde perfect normaal klinken in (1b):

- (1) a. **Er loopt de vrouw/het kind over het plein.* **Er lopen de vrouwen/de kinderen ...*
 b. *Er loopt een vrouw/een kind over het plein.* *Er lopen vrouwen/kinderen ...*

Nominale constituenten met een aanwijzend voornaamwoord (*die vrouw/dat kind*) of een bezittelijk voornaamwoord (*mijn vrouw/haar kind*) zijn bepaald, en dus ook uitgesloten in het patroon van (1a).

Een tweede context waarin de ANS (E-ANS §7.2-3) het onderscheid ‘bepaald/onbepaald’ hanteert, is die van de telwoorden. De bepaalde hoofdtelwoorden (getallen en samenstellingen: *tien, vijftig*) en bepaalde rangtelwoorden (afgeleid van getallen: *eerste, vierde*) noemen het precieze aantal of ‘rangnummer’. De onbepaalde hoofdtelwoorden (*veel/weinig*) en onbepaalde rangtelwoorden (*middelste/laatste/hoeveelste/zoveelste*), daarentegen, noemen een niet nader gespecificeerd aantal of rangnummer. Het is overduidelijk dat dit bij de telwoorden gehanteerde onderscheid geen enkele correlatie vertoont met het oorspronkelijke onderscheid: met het bepaald hoofdtelwoord *drie* is *drie vrouwen* een onbepaalde, en *de drie vrouwen* een bepaalde nominale constituent. Om deze terminologische verwarring te vermijden, pleiten we er dan ook voor om het concept ‘(on)bepaaldheid’ te beperken tot het domein van de identificatie. Voor het domein van de kwantificatie stellen we het onderscheid voor tussen ‘absolute telwoorden’ – die precieze informatie geven over hoeveelheid of plaats in de rangorde – en ‘relatieve telwoorden’ – die daar contextafhankelijke informatie over verschaffen (Smessaert, van Craenenbroeck & Vanden Wyngaerd 2019: 77).

Ook in de context van het voornaamwoord hanteert de ANS de notie ‘onbepaald’ niet in het domein van de identificatie, maar wel in dat van de kwantificatie, met name om aan te geven dat het aantal van iets niet nader gespecificeerd wordt (E-ANS § 5.9.1). De zgn. ‘collectiverende onbepaalde voornaamwoorden’ *iedereen/alles* (E-ANS § 5.9.2.1) leveren een bepaalde nominale constituent op, terwijl de zgn. ‘niet-collectiverende onbepaalde voornaamwoorden’ *(n)iemand/(n)iets/enkele* (E-ANS § 5.9.3.1) een onbepaalde nominale constituent vormen (E-ANS tabel § 14.3.1.5). Bemerkt trouwens dat de ANS de zgn. ‘onbepaalde voornaamwoorden’ niet definieert in contrast tot ‘bepaalde voornaamwoorden’. Ook hier pleiten we voor terminologische vereenvoudiging: in lijn met Vandeweghe (2009: 192-5) en Broekhuis (2013: 293) halen we inspiratie bij de logica, en spreken we van ‘kwantificatiele voornaamwoorden’ (Smessaert, van Craenenbroeck & Vanden Wyngaerd 2019: 69), met een ‘universeel’ subtype (*iedereen/alles*) en een ‘existentieel’ subtype (*iemand/iets*).

Binnen de categorie van de bijwoorden van plaats en tijd, tot slot, zijn er een aantal vormen die een verwijzend gedrag vertonen dat heel erg vergelijkbaar is met dat van de voornaamwoorden (E-ANS § 8.3.3). Op het vlak van identificatie betreft het de vragende vormen *wanneer/waar* en de aanwijzende vormen *dan/toen/nul/hier/daar/ginder*. Op vlak van kwantificatie, daarentegen, hanteert de ANS – naar analogie met de onbepaalde voornaamwoorden – de term ‘onbepaald bijwoord’ voor de vormen *(n)ergens/overal* en *(n)ooit/altijd*. Omdat er ook hier geen sprake is van een tegenhanger ‘bepaald bijwoord’, pleiten we voor de termen ‘universeel en existentieel kwantificerend bijwoord’ (Smessaert, van Craenenbroeck & Vanden Wyngaerd 2019: 79/81).

3. Voornaamwoordelijk bijwoord

Combinaties van een voorzetsel en een erop volgend onzijdig voornaamwoord, namelijk *het/dit/dat* of *wat*, zoals in (2a) zijn op zijn minst problematisch, zo niet uitgesloten. Doorgaans treedt er in dat geval een omzettingsoperatie op, die vormen van het type *er/hier/daar/waar(...)*aan oplevert, ofwel in ongesplitste — aan elkaar geschreven — variant in (2b), ofwel in gesplitste variant in (2c):

- (2) a. **Ik denk nog altijd aan het/dit/dat. *Aan wat denk je nog altijd?*
 b. *Ik denk nog altijd eraan/hieraan/daaraan. Waaraan denk je nog altijd?*
 c. *Ik denk er/hier/daar nog altijd aan. Waar denk je nog altijd aan?*

Hoewel de elementen *er/hier/daar/waar* op zich de bijwoordelijke semantiek van plaatsaanduiding hebben, is er bij hun gebruik in (2b-c) helemaal geen sprake van het idee van plaats. We gebruiken ze hier immers – net zoals de gewone voornaamwoorden in (2a) – om naar dingen te verwijzen. Deze discrepantie tussen vorm en betekenis is net de aanleiding voor de term ‘voornaamwoordelijk bijwoord’, die zou moeten uitdrukken dat de vorm eruitziet als een bijwoord, maar de waarde heeft van een voor-

naamwoord. De term verwijst echter doorgaans niet naar de vormen *er/hier/daar/waar* op zichzelf, maar eerder naar de volledige combinatie met het voor-/achterzetsel, dus *eraan/hieraan/daaraan/waaraan* (ANS § 8.7.1.1).

Deze naamgeving is hoogst ongelukkig. Ten eerste beschouwen we het linkerdeel *er/hier/daar/waar* niet als een bijwoord, maar als een speciaal type voornaamwoord, met name ‘een R-pronomen’ – een echt pronomen met als formele bijzonderheid dat het de slotklank /r/ bevat. We onderscheiden een persoonlijk (*er*), aanwijzend (*hier/daar*) en een vragend (*waar*) R-pronomen (Smessaert, van Craenenbroeck & Vanden Wyngaerd 2019: 71-2). Ten tweede, en wellicht nog crucialer, beschouwen we ook de combinaties *eraan/hieraan/daaraan/waaraan* niet als bijwoorden. We beschouwen ze zelfs niet als woorden (morfologische entiteiten) die tot een bepaalde woordsoort zouden moeten behoren, maar wel als constituenten of woordgroepen (dus syntactische entiteiten). Het feit dat ze in de spelling in (2b) aaneengeschreven worden, suggereert ten onrechte dat het hier om woorden gaat. Dat ze heel vaak de tendens vertonen om gesplitst voor te komen – zoals in (2c) – ondermijnt hun statuut als woord(soort) fundamenteel. In werkelijkheid betreft het hier ‘voorzetselconstituenten’ (PP’s), dus combinaties van twee woorden, met name een voornaamwoord en een achterzetsel. Om recht te doen aan de bijzondere vorm van het voornaamwoord – namelijk die van R-pronomen – pleiten we voor vormen zoals *er/hier/daar/waar(...)*aan voor de term ‘R-PP’ (Smessaert, van Craenenbroeck & Vanden Wyngaerd 2019: 79-80).

4. Besluit: het onbepaald voornaamwoordelijk bijwoord

De twee terminologische kwesties uit paragrafen 2 en 3 komen samen in de gedaante van ‘het onbepaald voornaamwoordelijk bijwoord’ uit de titel (ANS § 8.7.1.3).

- (3) a. *Ik denk nog altijd aan iets/niets/alles.*
 b. *Ik denk nog altijd ergens/nergens/overal aan.*

De voornaamwoorden *iets/niets/alles* in (3a) noemen we niet langer ‘onbepaald’, maar wel ‘kwantificatieel’. De vormen *ergens/nergens/overal* in (3b) verwijzen niet naar een plaats, maar wel naar een zaak. We kunnen hier bijgevolg spreken van ‘kwantificatiele R-pronomen’, met als subtypes ‘universeel-kwantificatieel’ (*overall/nergens*) en ‘existentieel-kwantificatieel’ (*ergens*). Bij de uiteindelijke combinatie van zo’n kwantificatieel R-pronomen met het voor-/achterzetsel *aan* in (3b) pleiten we dus voor de vervanging van de meervoudig ongewenste klassieke term ‘onbepaald voornaamwoordelijk bijwoord’ door de term ‘kwantificatiele R-PP’ (Smessaert, van Craenenbroeck & Vanden Wyngaerd 2019: 71-2/79-80). Bemerkt dat – in tegenstelling tot de persoonlijke, aanwijzende en vragende voornaamwoorden in (2a) – het ‘gewone’ PP patroon bij de kwantificatiele voornaamwoorden in (3a) perfect gram-

maticaal is. De pronominalisering tot R-PP in (3b) is met andere woorden niet verplicht. Bovendien worden dergelijke kwantificatorische R-PP's nooit aan elkaar geschreven, wat hun constituentstatuut als PP bevestigt.

Referenties

- Broekhuis, H. (2013). *Syntax of Dutch. Adpositions and Adpositional Phrases*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Broekhuis, H. & M. den Dikken (2012). *Syntax of Dutch. Nouns and Noun Phrases. Volume 2*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn.
- Smessaert, H., J. van Craenenbroeck & G. Vanden Wyngaerd (2019). *Morfologie en syntaxis*. Leuven: Acco.
- Vandeweghe, W. (2009). *Grammatica van de Nederlandse zin*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Ronde 3

Jimmy van Rijt

Fontys Lerarenopleiding Sittard / Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: j.vanrijt@fontys.nl

Waarom kun je wel zeggen 'Frits leest', maar niet 'Frits verscheurt'? Hoe grammaticaonderwijs meer over inzicht en minder over trucjes kan gaan

1. Inleiding

Waarom is de zin *Frits leest* wel in orde, terwijl de zin *Frits verscheurt* uiterst merkwaardig klinkt? Voor docenten Nederlands zal deze vraag waarschijnlijk niet al te ingewikkeld zijn. Toch is een dergelijke vraag voor leerlingen vaak niet echt goed te beantwoorden. De docent Nederlands kan bij het nadenken over deze vraag terugvallen op kennis van een achterliggend metaconcept, namelijk dat van 'valentie' (Perini 2015;

Van Rijt 2016). Zowel het werkwoord *lezen* als het werkwoord *verscheuren* kan gepaard gaan met een lijdend voorwerp, omdat beide werkwoorden twee rollen uitdelen: dege-
ne die leest of verscheurt (een ‘agens’ in termen van de semantische rol en een ‘onder-
werp’ in termen van de syntactische functie) en datgene wat gelezen of verscheurd
wordt (een ‘thema’ in termen van de semantische rol, en een ‘lijdend voorwerp’ in ter-
men van de syntactische functie). Toch verklaart die observatie niet alles, want waar-
om is het dan blijkbaar geen enkel probleem om het lijdend voorwerp in die eerste zin
weg te laten, maar niet in de tweede? Het antwoord daarop schuilt ook in de valentie:
sommige werkwoorden kunnen een lijdend voorwerp bij zich krijgen (zoals *lezen*), ter-
wijl andere werkwoorden een lijdend voorwerp bij zich moeten krijgen (zoals *verscheu-
ren*). Als je nadenkt over wat beide werkwoorden betekenen, dan ontkomt je er niet aan
om beide rollen voor je te zien: je kunt niet nadenken over wat de handeling ‘lezen’
inhoudt zonder een lezer en iets wat gelezen wordt voor je te zien, en datzelfde geldt
voor ‘verscheuren’. Blijkbaar is de band tussen het werkwoord *verscheuren* en datgene
wat verscheurd wordt zo sterk, dat het lijdend voorwerp hier vormelijk uitgedrukt
moet worden, terwijl dat bij *lezen* niet aan de orde is. Je ziet dat ook op allerlei ande-
re manieren terug. Zo kun je wel zeggen *Frits is aan het lezen* (in een progressieve con-
structie), maar niet **Frits is aan het verscheuren*. Een moedertaalspreker van het
Nederlands zal die tweede zin als ongrammaticaal ervaren en een lijdend voorwerp ver-
wachten. Ook kan het antwoord op de vraag *Wat ga je doen?* wel luiden *lezen*, maar
zeker niet alleen *verscheuren*. Dat zou moeten zijn ‘iets verscheuren’, dus met een lij-
dend voorwerp. Voor het werkwoord *lezen* geldt die beperking niet.

Voor leerlingen is een dergelijke redenering geenszins een vanzelfsprekendheid. Vrijwel
het enige wat een leerling in een traditionele les grammatica over het lijdend voorwerp
leert, is dat het zinsdeel opgespoord kan worden met behulp van de controlevraag
‘Wie/wat + gezegde + onderwerp’. Zo’n controlevraag levert geen echt inzicht op (Wat
is een lijdend voorwerp nu eigenlijk? Wat maakt dat je in de ene zin wel een antwoord
op deze vraag krijgt en in de andere niet? Waarom kun je deze vraag niet stellen bij een
naamwoordelijk gezegde?). De leerling kan dus doorgaans niet terugvallen op een achter-
liggend inzicht rondom de rolverdeling van werkwoorden (de valentie) en de rela-
tie tussen de verschillende rollen en het werkwoord dat ze uitdeelt. Bijgevolg kan de
leerling niet echt tot inzicht komen, noch kunnen leerlingen echt redeneren over
grammatica. Toch zou dat de belangrijkste doelstelling van het grammaticaonderwijs
moeten zijn: leerlingen moeten dankzij dat onderwijs inzicht opdoen in hoe taal in
elkaar zit, en ze moeten die kennis kunnen aanwenden om hun eigen taalgebruik beter
te begrijpen (Meesterschapsteam Nederlands 2018; van Rijt 2020a). Dat is op zichzelf
waardevolle kennis. Tegelijkertijd zou die kennis een bijdrage aan taalvaardigheid kun-
nen leveren, maar alleen als de leerling echt inzicht opdoet in hoe de grammatica
werkt.

De kritiek dat het traditionele grammaticaonderwijs niet echt bijdraagt aan inzicht in taal is niet nieuw (zie ook: Bonset & Hoogeveen 2010; Coppen 2009; Graham & Perin 2007; van Gelderen 2010), dus die zal ik hier niet opnieuw bespreken. In plaats daarvan richt ik me op een wezenlijkere vraag, namelijk: hoe zorgen we ervoor dat we het traditionele grammaticaonderwijs dusdanig verrijken dat leerlingen niet alleen maar zinnnetjes ontleden met behulp van trucjes en ezelsbruggetjes, maar dat ze echt leren begrijpen hoe grammatica in elkaar zit? Ik bespreek daarbij twee componenten van verrijking, te weten ‘inhoudelijke verrijking’ en ‘vakdidactische verrijking’. Tijdens de workshop zullen we deze twee vormen van verrijking nader bekijken, en bespreken we wat vakdidactisch onderzoek laat zien over de effecten van verrijkt grammaticaonderwijs.

2. Inhoudelijke en vakdidactische verrijking van het grammaticaonderwijs

Een verrijkte grammaticadidactiek zou in elk geval op twee aspecten gericht moeten zijn: een inhoudelijke en een vakdidactische. De inhoudelijke component komt voort uit het gegeven dat er geen goede aansluiting (meer) is tussen de moderne taalwetenschap en de schoolgrammatica (Hudson 2020; van Rijt & Coppen 2017), terwijl de moderne taalwetenschap juist veel kan inbrengen als het gaat om verrijking. Achterliggende taalwetenschappelijke inzichten als ‘valentie’, ‘predicatie’ en ‘semantische rollen’, die geen substantiële plek hebben in het traditionele grammaticaonderwijs, kunnen voor veel meer inzicht zorgen in de traditionele grammatica. Zo zijn de zinsdelen ‘onderwerp’, ‘lijdend voorwerp’, ‘meewerkend voorwerp’ en ‘voorzetselvoorwerp’ beter te begrijpen als eerst het metaconcept ‘valentie’ begrepen wordt, en kan inzicht in ‘predicatie’ verduidelijken dat ‘naamwoordelijke gezegdes’ en ‘bepalingen van gesteldheid’ in wezen dezelfde zinsdelen zijn. Ik heb daarover eerder verslag gedaan (zie: van Rijt 2016; 2017; 2020b). Het verdient ook aanbeveling om het werk van De Bruijn et al. (2016) te bekijken, waarin taalkundige metaconcepten het uitgangspunt zijn.

Tegelijkertijd is het van wezenlijk belang om te onderkennen dat inzicht niet zomaar komt aanwaaien omdat er wat nieuwe concepten in het grammaticaonderwijs geïntroduceerd worden. Van minstens zo groot belang is de didactische verrijking. Daarbij is een vijftal uitgangspunten volgens onderzoek succesvol gebleken:

1. De didactiek moet eerst insteken op inzicht in het achterliggende taalkundige metaconcept (‘valentie’, ‘predicatie’, ‘semantische rol’, ‘compositionaliteit’, enz.) en pas daarna aandacht besteden aan de traditionele grammaticale concepten die vanuit dat metaconcept begrepen kunnen worden. Die aanpak is eigenlijk heel logisch. Bij het vak Biologie helpt het immers ook om eerst inzicht te hebben in het menselijk lichaam in het algemeen alvorens specifieke onderdelen ervan (de longen, het

hart) te bestuderen – zie ook: Assaraf, Dodick & Tripto 2013.

2. Belangrijke (meta)concepten kunnen het best op een inductieve manier geïntroduceerd worden om zo het taalgevoel te stimuleren. Het is bijvoorbeeld heel goed mogelijk om leerlingen met behulp van een kaartjesopdracht te laten ontdekken welke werkwoorden met welke rollen gecombineerd kunnen gaan (zie: Van Rijt 2020c).
3. Vervolgens moet de leerling via opdrachten meer grip krijgen op het gevoel dat via de inductieve opdracht is gestimuleerd. Die verwerking kan op allerlei manieren, maar wat daarbij in elk geval van belang is, is om een klein beetje onzekerheid in de opdrachten in te bouwen, zodat de leerling tot redeneren gedwongen wordt (Moseley et al. 2005). Die onzekerheid mag niet te groot zijn (dan ziet de leerling door de bomen het bos niet meer) en ook niet te klein (dan wordt de leerling niet uitgedaagd). Tijdens de workshop zullen we bekijken hoe zulke cognitieve frictie eruit kan zien.
4. De opdrachten zouden bij voorkeur grotendeels op samenwerking gericht moeten zijn, zodat leerlingen leren om hun taalgevoel met dat van anderen te vergelijken en leren discussiëren over grammaticale onzekerheid. Het verdient daarbij aanbeveling om de leerlingen te trainen om samen verschillende perspectieven ten aanzien van een grammaticaal probleem te verkennen, alvorens op basis van een consensus tot een gezamenlijk oordeel te komen (Mercer 2013).
5. De docent moet een andere rol aannemen dan voorheen. In plaats van ‘het goede antwoord’ te geven, is de rol van de docent veel meer om een redenering te stimuleren (zie ook: Havekes 2015). Dat kan bijvoorbeeld door verdiepende vragen te stellen als een leerling vastloopt of door een ander perspectief in te brengen dat de leerling stimuleert om anders naar de zaak te kijken.

Uit onderzoek onder 196 vwo 3-leerlingen (zie: van Rijt 2020a, H6) is gebleken dat een korte lessenreeks rond grammatica (vier lessen van 50 minuten) waarin deze uitgangspunten centraal stonden, kan leiden tot aanzienlijke stijgingen in grammaticaal inzicht. Leerlingen die de lessenreeks volgden, kregen zowel voor als na de lessenreeks een meerkeuzetoets die gericht was op grammaticaal inzicht. Daaruit bleek dat ze vragen als *waarom kun je wel zeggen ‘Frits leest’, maar niet ‘Frits verscheurt’?* significant beter konden beantwoorden na de interventie dan daarvoor, terwijl in een controlegroep geen vooruitgang geboekt werd als leerlingen alleen de toets maakten en niet de verrijkte grammaticaleslessen volgden. Uit eerder onderzoek was ook al gebleken dat leerlingen beter grammaticaal leren redeneren als ze les hebben gekregen over metaconcepten als ‘predicatie’ en ‘valentie’ (van Rijt 2020a, H4 & H5). Er lijkt dus veel potentieel uit te gaan van het gebruik van metaconcepten in het grammaticaonderwijs, zeker als de lessen worden vormgegeven volgens de ontwerpprincipes die hierboven genoemd staan. In de workshop bekijken we enkele werkvormen uit de lessenreeks die gebruikt zijn in het onderzoek, en bespreken we de implicaties van recente onderzoeksresultaten voor de onderwijspraktijk.

Referenties

- Assaraf, O., J. Dodick & J. Tripto (2013). "High School Students' Understanding of the Human Body System". In: *Research in Science Education*, 43 (1), p. 33-56.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Coppen, P.-A. (2009). 'Leren tasten in het duister'. Inaugurele rede. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- De Bruijn, T., P.-A. Coppen, B. Snel, M. Timmermans, R. Walinski & N. Wassenberg (2016). *Activerende Didactiek Grammatica*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Havekes, H. (2015). *Knowing and Doing History. Learning Historical Thinking in the Classroom*. Doctoral dissertation. Nijmegen: Radboud University.
- Hudson, R. (2020). "Towards a pedagogical linguistics". In: *Pedagogical Linguistics*, 1 (1), p. 8-33.
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). 'Visie op de toekomst van het schoolvak Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/>.
- Mercer, N. (2013). "The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn". In: *Educational Psychologist*, 48 (3), p. 148-168.
- Moseley, M. et al. (2005). *Frameworks for thinking. A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perini, M. (2015). *Describing verb valency. Practical and theoretical issues*. New York: Springer.
- Van Gelderen, A. (2010). 'Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research'. In: T. Locke (ed.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, p. 109-128.
- Van Rijt, J. (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.
- Van Rijt, J. (2017). "Als je een hek groen verft, is het uiteindelijk ook groen: de bepaling van gesteldheid op basis van het concept 'predicatie'". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 297-301.

- Van Rijt, J. (2020a). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Van Rijt, J. (2020b). “Hoe krijgen leerlingen inzicht in grammatica? Resultaten uit wetenschappelijk onderzoek”. In: *Levende Talen Magazine*, 107 (3), p. 6-11.
- Van Rijt, J. (2020c). “Grammatica vanuit ‘valentie’ als basisconcept”. In: *Didactiek Nederlands – Zo kan het ook*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/zokanhetook/grammatica/2020/09/grammatica-vanuit-valentie-als-basis-concept/>.
- Van Rijt, J. & P.-A. Coppen (2017). “Bridging the Gap between Linguistic Theory and L1 Grammar Education Experts’ Views on Essential Linguistic Concepts”. In: *Language Awareness*, 26 (4), p. 360-380.

Ronde 4

Nicoline van der Sijs

Radboud Universiteit Nijmegen / Instituut voor de Nederlandse Taal Leiden

Contact: post@nicolinevdsijs.nl

15 eeuwen Nederlands: historische taalkunde in het curriculum!

1. Inleiding

In het dagelijkse taalgebruik zijn constructies als *het meisje die daar loopt* of *de meisjes waarover hij spreekt* heel gewoon, maar op school krijgen leerlingen te horen dat de norm is *het meisje dat* en *de meisjes over wie*. Zo ondervinden ze dat er spanning bestaat tussen taalnormen enerzijds en de taalwerkelijkheid en hun taalgevoel anderzijds. Dat die spanning het gevolg is van taalveranderingen en historische taalontwikkelingen komt daarbij meestal niet aan de orde. Terwijl dat tot veel interessantere lessen zou leiden en leerlingen zou stimuleren om bewust na te denken over wat taalnormen en taalvariatie betekenen, in plaats van regeltjes in hun hoofd te stampen. Wat zou er in zulke lessen kunnen worden behandeld?

2. Veranderingen in de taalwerkelijkheid

Dát de taalwerkelijkheid verandert, is geen verrassing voor leerlingen. Dat zien zij dagelijks om zich heen, bijvoorbeeld in de vorm van nieuwe woorden of leenwoorden (de gloednieuwe corona-woordenschat!). Maar aan de vraag waarom en hoe taal verandert, wordt nauwelijks aandacht besteed.

Om die vraag te beantwoorden, kan worden aangeknoopt aan constructies als *het meisje die* en *de mooie meisje die*. Dergelijke constructies gelden als kenmerkend voor immigranten, zoals Marokkaanse of Turkse Nederlanders. Hoe komt het dat immigranten de lidwoorden en de betreffende voornaamwoorden anders gebruiken dan moedertaalsprekers? De oorzaak is dat zij het Nederlands op latere leeftijd leren. Voor volwassen taalleerders is het, anders dan voor kinderen, heel lastig om de onregelmatige vormen van een vreemde taal onder de knie te krijgen. Daarom kost het ons zoveel moeite om de Duitse naamvallen goed te leren. Volwassenen hebben dan ook de neiging om onregelmatigheden glad te strijken: ze kiezen in alle gevallen voor één lidwoord (*de*, dat in het Nederlands veel frequenter is dan *het*) en voor één betreffend voornaamwoord (*die*).

Na verloop van tijd kunnen (jonge) moedertaalsprekers dergelijke vereenvoudigingen overnemen. Dat is, zo blijkt uit onderzoek, momenteel het geval met het betreffende voornaamwoord *die*: in de spreektaal komt dit steeds vaker voor, ongeacht de achtergrond van de spreker. Zo kan een taalverandering die onder immigranten is begonnen, zich verbreiden, totdat ze het nieuwe taalwerkelijkheid is geworden voor alle taalgebruikers. Maar zover is het op het ogenblik nog niet met het betreffende voornaamwoord *die*. En dat geeft spanning tussen taalgebruikers in wier taalwerkelijkheid maar één betreffend voornaamwoord (*die*), bestaat en taalgebruikers die nog een verschil maken tussen *die* en *dat*.

De Lage Landen zijn van oudsher een immigratieland. Dat betekent ook dat er altijd tweedetaalleerders zijn geweest die onregelmatigheden in de taal hebben rechtgetrokken. Hun invloed heeft ertoe geleid dat het moderne Nederlands fundamenteel verschilt van zijn moedertaal, het Indo-Europees. De Indo-Europese voorouder was namelijk een zogenoemde 'synthetische' taal: grammaticale relaties werden uitgedrukt met behulp van een groot aantal naamvals vormen die nog te zien zijn in een Latijnse constructie als '*anno domini*'. Dat synthetische Indo-Europees is in de loop van vijftien eeuwen geleidelijk veranderd in een 'analytisch' Nederlands: een taal waarin grammaticale relaties worden omschreven met lidwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden en hulpwerkwoorden. Deze woordsoorten bestonden aanvankelijk niet; ze zijn pas ontwikkeld binnen het Frankische rijk (447-751), waar sprekers van Germaanse en Romaanse talen (de voorganger van het Frans) samenwoonden. Men ging toen zeggen '*int jaar ons heren*'. Naamvallen en woordgeslachten bleven in afgesloten vorm bestaan,

maar verdwenen na de middeleeuwen uit de Hollandse spreektaal, waarschijnlijk mede door de invloed van de grote groepen immigranten die zich vestigden in de rijke Republiek der Nederlanden. Toen werd het ‘*in het jaar van onze heer*’.

Het Engels en het Duits hebben eenzelfde ontwikkeling van synthetisch naar analytisch doorgemaakt als het Nederlands, maar in een ander tempo: het moderne Engels kent nog maar één woordgeslacht en maar één bepaald lidwoord (*the*), terwijl het Standaardnederlands er twee heeft (*de* en *het*) en het Duits drie (*der*, *die*, *das*). Het Duits kent bovendien nog veel naamvallen, die uit het Nederlands en Engels zijn verdwenen. De drie talen veranderden dus in verschillend tempo, en dat kan verklaard worden uit het feit dat Engeland veel meer en langer immigranten opnam dan de Lage Landen en Duitsland.

Ondertussen volgt het Nederlands dezelfde weg als het Engels: uiteindelijk zal ook het Nederlands nog maar één woordgeslacht, één lidwoord (*de*) en één betrekkelijk voor-naamwoord (*die*) hebben. Die laatste ontwikkeling voltrekt zich onder onze ogen. Voor leerlingen is het een eyeopener om te zien dat een hedendaagse taalverandering eigenlijk het gevolg is van een ontwikkeling die 15 eeuwen geleden is begonnen.

3. Veranderingen in de taalnormen

Leerlingen worden voortdurend met taalnormen geconfronteerd. Maar ze realiseren zich meestal niet dat die taalnormen en taalregels pas bestaan sinds de 17^{de} eeuw, toen taalwetenschappers zich bogen over de vraag hoe een standaardtaal eruit zou moeten zien om geschikt te zijn voor drukwerk en het onderwijs. Voor die tijd sprak en schreef iedereen zijn eigen regionale dialect. Allerlei taalregeltjes die nog steeds gelden als struikelblokken, zijn het gevolg van de regelzucht van die 17^{de}-eeuwse geleerden. Zij bedachten het kunstmatige verschil tussen *hen* en *hun*, *sommige* en *sommigen*, *na* en *naar*, en zij bepaalden dat *groter dan* beter is dan *groter als*.

Hoe toevallig die taalregels en normen tot stand kwamen, kan goed worden geïllustreerd aan de hand van de werkwoordspelling. Terwijl men in de middeleeuwen fonetisch, op klank, *hont* spelde, werd in de Renaissance voor het eerst het principe van de gelijkvormigheid geformuleerd dat voorschrijft dat we *hond* met een ‘d’ spellen vanwege het meervoud *honden*. Maar bij de werkwoordspelling – die leerlingen nog steeds tot wanhoop drijft – kun je met het principe van de gelijkvormigheid alle kanten op, en dat deden de 17^{de}-eeuwse geleerden dan ook. De een pleitte voor *hij word* naar analogie van *worden* (zoals *hond* naar *honden*), de ander voor *hij eett* naar analogie van *hij loopt*, een derde wilde *hij speeld* spellen naar *hij speelde*, een vierde pleitte voor *zetde* naar *schaamde*, een vijfde voor *gehoort* naar *hij hoort*, en weer een ander propageerde *gevoedt* naar *hij voedt*.

Uiteindelijk kwamen in de 18^{de} eeuw de huidige regels vast te liggen, maar dat was een willekeurige keuze die net zo goed anders had kunnen uitvallen. Dat relativeert zogenoemde fouten tegen de werkwoordspelling. Laat leerlingen in een les eens een consequente en gemakkelijk te leren werkwoordspelling ontwerpen. Dan ervaren ze hoe lastig dat is.

4. Veranderingen in het taalgevoel

Terwijl de taalgemeenschap bepaalt wat de taalwerkelijkheid en de taalnormen zijn, is het taalgevoel het domein van het individu. Leerlingen denken meestal dat dat taalgevoel bij volwassenen onveranderlijk is, maar dat is zeker niet het geval. Ieder individu wordt namelijk voortdurend geconfronteerd met de taalwerkelijkheid. Die taalwerkelijkheid kent veel variatie en er ontstaan voortdurend nieuwe vormen. Sommige daarvan vallen op en die worden dan soms op basis van het individuele taalgevoel afgewezen, omdat de taalgebruiker vasthoudt aan het taalgevoel uit zijn jeugd. Dat leidt ertoe dat jonge constructies als *zich beseffen*, *hun hebben het gedaan* en *hij is groter als mij* door veel taalgebruikers worden afgewezen.

Maar de meeste vernieuwingen komen op kousenvoeten de taal binnen en worden probleemloos onderdeel van het taalgevoel. Zo kregen in de 20^{ste} eeuw de modale werkwoorden *hoeven*, *kunnen*, *mogen* en *moeten* (weer) de functie van 'hoofdwerkwoord' of 'koppelwerkwoord', en hun betekenis veranderde. Ze drukken een graad van morele waarde of wenselijkheid uit (*het kan korter*, *schrijven kan beter*) of een bevel of toestemming (*dat mag niet*, *dat moet anders*, *dat moet uit de handel*). Dit gebruik is nieuw, maar je hoort er nooit iemand over klagen. Het botst niet met het taalgevoel, maar is direct geïnternaliseerd.

Als taalverandering en taalontwikkeling onderdeel worden van het taalvaardigheidsonderwijs, leidt dat tot verdieping van de lessen: leerlingen gaan begrijpen hoe het komt dat taalnormen en taalregels uit de pas kunnen lopen met het taalgevoel en de taalwerkelijkheid. Uit de taalgeschiedenis kunnen ze bovendien leren dat taalregels en taalwerkelijkheid uiteindelijk met elkaar in overeenstemming komen. De les van de historische taalkunde dat de fout van nu de taal van de toekomst is, zal voor leerlingen een geruststellende en leerzame gedachte zijn. Kortom: meer historische taalkunde in het curriculum maakt de lessen leuker en beter!

Referenties

- Trudgill, P. (2011). *Sociolinguistic typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Van der Horst, J. (2008). *Geschiedenis van de Nederlandse syntaxis*. Leuven: Leuven University Press.
- Van der Horst, J. & K. van der Horst (1999). *Geschiedenis van het Nederlands in de twintigste eeuw*. Den Haag: SdU Uitgevers.
- Van der Sijs, N. (2019). *15 eeuwen Nederlandse taal*. Gorredijk: Uitgeverij Sterck & De Vreese.
- Van Rijt, J. & A. Wijnands (2017). “Taalnorm, taalwerkelijkheid en taalgevoel. De casus ‘hun hebben’”. In: *Levende Talen Magazine*, 104 (7), p. 4-9.

Acroniemen- en begrippenlijst¹

ANS	Algemene Nederlandse Spraakkunst De tot dusver meest uitvoerige beschrijving van de grammaticale aspecten van het hedendaagse Nederlands
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.
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).
bso	beroepssecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen, na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs, voor kunnen kiezen. Deze onderwijsvorm richt zich in het bijzonder op jongeren die vooral al doende leren.
DOT	docentontwikkelteam
E-ANS	Elektronische ANS De online raadpleegbare versie van de ANS

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 beroeps-onderwijs.
hbo	hoger beroepsonderwijs Vorm van hoger onderwijs dat aan hogescholen wordt ver-strekt. Het hbo leidt op voor (midden)kaderfuncties in het bedrijfsleven, de maatschappelijke dienstverlening, de gezond-heidszorg en de overheidssector.
ICLON	Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijs-ontwikkeling en Nascholing
kso	kunstsecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen in het secundair onderwijs. Het kso voorziet met name in een artistiek aanbod en bereidt leerlingen voor op het hoger (kunst)onderwijs.
mbo	Vorm van voortgezet onderwijs. Het mbo behoort tot de twee-de 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.
NTC-scholen	scholen voor Nederlandse Taal en Cultuur Wereldwijd zijn er ongeveer 175 NTC-scholen voor basison-derwijs en 100 voor voortgezet onderwijs. De lessen op de NTC-school zijn een aanvulling op het onderwijs dat de leer-lingen volgen aan een lokale of een internationale school.
MOOC	Massive Open Online Course
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwik-keling Samenwerkingsverband van 36 landen om sociaal en econo-misch beleid te bespreken, te bestuderen en te coördineren. De aangesloten landen proberen gezamenlijke problemen op te lossen en trachten internationaal beleid af te stemmen.
OKAN	Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers Klas waarin anderstalige nieuwkomers een jaar lang intensief Nederlands krijgen aangeleerd.

onderbouw	Algemene benaming voor: • de eerste twee leerjaren van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo); • de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)
Pabo	Pedagogische academie basisonderwijs Instelling die de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Nederland verzorgt.
PISA	Programme for International Student Assessment Grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid van 15-jarigen.
po	primair onderwijs
RKT	Referentiekader Taal
SLO	Stichting Leerplanontwikkeling
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.
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad Overleg- en adviesorgaan van de Vlaamse universiteiten
Vlohra	Vlaamse hogescholenraad Overleg- en adviesorgaan van de Vlaamse hogescholen
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Na de basisvorming kiest de leerling in het vmbo een leerweg. Er zijn vier leerwegen:

- de theoretische leerweg: biedt in het bijzonder algemene vakken aan. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4 of naar havo;
- de gemengde leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (4 uur per week), gericht op één specifieke richting. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3.
- de kaderberoepsgerichte leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (12 uur per week), gericht op één beroep. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4.
- de basisberoepsgerichte leerweg: biedt in het bijzonder praktijkvakken. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 1 en 2.

vo voortgezet onderwijs

vwo voorbereidend wetenschappelijk onderwijs
Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Het vwo bereidt leerlingen voor op de universiteit.

wo wetenschappelijk onderwijs
Onderwijs voor studenten vanaf ongeveer 18 jaar dat wordt gegeven aan universiteiten. Het wo omvat zowel diepgaande theoretische studies als specialistische training voor beroepen.

Noot

- ¹ Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de onderwijstermenlijst van de Nederlandse Taalunie (<https://onderwijstermen.taalunie.org/>).



taal:
unie

Lezen
STICHTING LEZEN

iedereenleest. 