

35^{ste} HSN-CONFERENCE

**Universiteit Antwerpen,
19 & 20 november 2021**

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m.
de opleiding Nederlandse Taal- en Letterkunde van de Universiteit Antwerpen**

35^{ste} HSN-CONFERENCE

Universiteit Antwerpen, 19 & 20 november 2021

Georganiseerd door Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands
i.s.m. de opleiding Nederlandse Taal- en Letterkunde
van de Universiteit Antwerpen

Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren

 | SKRIBIS

© De auteurs

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

SKRIBIS – Mirto Print 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.)
Vijfendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2021, XVII, 377 p.

ISBN 978 94 639 6995 6
D/2021/3988/55
NUR 840

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

Inhoud

- André Mottart
XI *Woord vooraf*
- XIII *Algemeen programmaoverzicht HSN-35*
- XV *Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies*
- 1 *Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops*

3 1. Basisonderwijs

- Frans Hiddink
4 *Probleembesprekingen tussen en met samenwerkende kleuters*
Goedele Vandommele & Jozefien Loman
- 9 *Taalscreening voor kleuters: een zinvolle aanvulling bij de inschatting van de leraar?*
Nick de Vos
- 15 *Terug in de boekenkast: hoe wordt de wereld weerspiegeld in kinderboeken?*
Onderzoek naar genderstereotypering en heteronormativiteit
Carlijn Pereira & Heleen Rijckaert
- 25 *Werken met rijke teksten voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*
Sue Goossens & Siel Vienne
- 28 *De ontwikkeling van een gedragen leesbeleid. Lezen als hot topic*
Brenda Froyen
- 32 *Zeven principes van taalkrachtig onderwijs in de praktijk getoetst*
Inge Jansen, Mariëtte Hoogeveen & Mireille Louwers
- 36 *Zicht op schrijfontwikkeling met een schrijfportfolio*

41 2. Lerarenopleiding basisonderwijs

- Nanke Dokter
42 *Schooltaal leren stimuleren: het belang van een flexibele opleiding*
Bert Jurling
- 45 *Bert en Ernie in literatuur en leraarschap*
Daan Debuysere, Justine Pillaert & Lien Vanopstal
- 48 *(Graag) lezen op school*
Bernard Bloem & Jan Rijkers
- 53 *Leesonderwijs en de rol van de opleiding*
Marjo Schillings & Henriëtte op den Brouw
- 56 *Vakintegratie taal en muziek, een succes!*
Marlies van Hofwegen & Nick de Vos
- 60 *De kennisbasis Nederlands (pabo) tot leven: taalme.nu*

Marlies Algoet, Sanne Feryn, Lieve Van Severen, Edith De Bock, Eva Staels & Willem Van den Broeck

- 67 *Klank klaar voor de leesstart! Een wetenschappelijk onderbouwde taaldidactiek en professionaliseringstraject om voorbereidende technische leesvaardigheden bij jonge kinderen (3 tot 6 jaar) te stimuleren*
Boukje Bruins, Hugo van den Ende, Wenckje Jongstra & Bertjaap van der Ploeg
- 71 *Domeinoverstijgend werken met rijke, schurende en naburige teksten op de lerarenopleiding*

75 3. Lerarenopleiding secundair/voortgezet onderwijs

Evi Rosiers

- 76 *Is een leerkracht ook verteller? De kracht van verhaal en vertelling in de klas*
An De Moor
- 80 *Het Leesoffensief van de Vlaamse overheid: naar een grote leessprong*
Janneke Louwerse
- 81 *Zo kennen we elkaar: samenwerkend leren in online leerteams*
Inge Umans
- 81 *Aan de slag met kamishibai*
Catherine van Beuningen
- 82 *Kansrijk omgaan met meertaligheid in onderwijspraktijk en opleiding*
Carolien Koopman
- 86 *Maak een spel over je leesboek!*
Aragorn Fuhrmann
- 87 *Wat een 'foute' schrijver ons kan leren. Pleidooi voor een pedagogisch verantwoorde verrijzenis van Cyriel Verschaeve in het klaslokaal*
Steven Vanhooren & Leonie Wulfange
- 92 *De taalcompetente leraar. Aan de slag met het nieuwe referentiekader voor taalcompetenties van leraren*

99 4. Hoger onderwijs

Pieterjan Bonne, Joke Vrijders & Jordi Casteleyn

- 100 *Stap voor stap, woord voor woord – op zoek naar een kern van academische woordenschat*
Tamar Israël & Evelyne van der Neut
- 104 *WERKplaats Taal: sleutelen aan een taalgericht curriculum voor alle opleidingen*
Ilse Mestdagh & Gerti Wouters
- 109 *Taalbeleid en teamcoaching. Hoe samenwerking in een team structureel ingebed raakt in het curriculum en een meerwaarde is voor student en docent*
Bert De Groef, Elke Gilin, Inge Groeninckx, Inge Serdons, Lieve De Wachter & Carolien Van Soom
- 113 *Bevorderen van de ontwikkeling van de academische taalvaardigheid in bacheloropleidingen wetenschappen*
Jordi Heeren
- 117 *Zin en onzin van talige startscreenings: een academische woordenschat- en leesvaardigheidstest als voorspeller van studiesucces*

- Pauline Verhelst
 120 *Naar een inclusief en praktisch inzetbaar meertalig talenbeleid: attitudeonderzoek bij universiteitsdocenten*
 Wilma van der Westen
 124 *Taalbeleid hoger onderwijs vanuit een meertalig perspectief: hoe ziet dat eruit?*
 Maarten van der Meulen & Jolien Strous
 132 *Differentiëren in de presentatieles met het Presentatiespel*

137 5. Bso, mbo, vmbo

- Inge Placklé
 138 *Krachtige talige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs*
 Loes Hofsink & Marjon Elling
 143 *Een brede aanpak is noodzakelijk om doorstroom van entreestudenten en anderstalige studenten naar een niveau-2-opleiding te bevorderen*
 Tinneke Verpoest
 147 *Lezen is TOP!*
 Mieke Iwema & Jeannet Nijzingh
 150 *Burgerschap en Nederlands, een paar apart?*
 Sofie Moerenhout
 155 *Doorbreek de schoolmuren en lees mee!*
 Esther Hendriks
 157 *VISTA Leest! Lezen op het mbo, beter in taal*

161 6. Literatuuronderwijs

- Remco Sleiderink
 162 *Middeleeuwen en zestiende eeuw op literatuurgeschiedenis.org*
 Clasine van Dorst
 165 *Drie creatieve en activerende lesideeën om je literatuuronderwijs een impuls te geven*
 Paul Demets & Hilde Lauwers
 169 *Poëzie is altijd van de wereld vandaag*
 Els Depuydt & Marilynne Watteeuw
 174 *Gezelle.be: dichter, erfgoed en digitale beleving in de klas*
 Vanessa Joosen & Wouter Haverals
 177 *Constructing Age For Young Readers – Een digitale zoektocht naar ideeën over leeftijd in jeugdboeken*
 Kila van der Starre
 178 *Poëzie buiten het boek in de klas*
 Dirk Terry
 179 *Het Lezerscollectief: delen is vermenigvuldigen!*
 Mitte Schroeven
 182 *Literatuur 2.0*

187 7. Leesbevordering

Rielke Bogaert & Kim Van Ammel

188 *Betere en meer gemotiveerde begrijpende lezers in de klas? Van onderzoeksbevindingen naar concrete handvatten voor de praktijk*

Hanna Van Wambeke

195 *Een professionaliseringstraject voor beginnende leerkrachten als sleutel om de leesmotivatie bij leerkrachten en leerlingen in het basisonderwijs te verhogen*

Albert Pouwels & Laura Duivenvoorde

199 *'Mogen we weer zo'n literatuuropdracht doen?' Uitdagend fictie-onderwijs voor 10 tot 14 jaar*

Hans Goosen & Mara Rooijmans

203 *Praten over fictiefragmenten: de werkgroep en de website*

209 8. Taalstimulering in een meertalige context

Bart Deygers

210 *De ene A2 is de andere niet. Een vergelijking van taalvaardigheidsniveaus in het Vlaamse NT2-onderwijs*

Marieke Vanbuel

214 *Hoe kan schooltaalbeleid effectiever zijn?*

Shauny Seynhaeve

218 *Interactie in online lessen: de ervaring van anderstalige nieuwkomers in secundair onderwijs*

Marit Trioen & Jordi Casteleyn

221 *Taalintegratietrajecten: Hoe ontwikkel je een taaltraject voor leerlingen die nood hebben aan taalsteun*

Mariet Schiepers

226 *Digitaal gepersonaliseerd leren: een boost voor de taalstimulering van meertalige leerlingen!?*

Carolien Frijns

230 *Wie durft in bed te eten? Krachtig taalonderwijs op een meertalige basisschool*

Anneloes Spaan & José Beijer

235 *Van start in een nieuwe onderwijscultuur*

241 9. Digitale innovatie tijdens corona

Thomas Vliebergh

242 *Digitaliseren zonder surrogaatonderwijs te creëren*

Vanessa De Cock

244 *Feedcyclus voor evaluatie via Google Classroom*

Liselotte Vandecruys & Steffy Diepvents

246 *Het moet niet altijd Ariana Grande zijn – een experiment met (Belgische) kunst*

Barbara Axters

250 *De leraar Nederlands als personal trainer schrijfvaardigheid, ook in andere vakken*

253 10. Taalbeschouwing

- Kaat De Strooper
- 254 *Als identiteit een taalbeschouwingskwestie kan worden*
Reinhild Vandekerckhove & Lisa Hilde
- 257 *'Met wie schrijf ik?' De impact van de gesprekspartner op de chattaal van Vlaamse jongeren*
Peter-Arno Coppen & Jimmy van Rijt
- 260 *Een handboek Taalbeschouwing*
Ine Corteville & Lieve De Bel
- 265 *Migratie: een format van geïntegreerde vaardigheden over gevoelige hedendaagse onderwerpen*
Hannelore Hoofd & Saartje Gobyn
- 271 *Mythes rond vreemdetaalverwerving onderzocht: geïntegreerd werken aan taalvaardigheden, onderzoekscompetenties en taalbeschouwelijke inzichten*
Frederik De Ridder
- 271 *'Taalbeschouwen' met audiovisuele bronnen uit Het Archief voor Onderwijs*
Marc van Oostendorp
- 275 *Taalbeschouwing voor jonge kinderen*
Michel Pijpers
- 275 *Zinvol ontleden*

281 11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

- Irene Jansen & Ramon Groenendijk
- 282 *Op weg naar een nieuw curriculum*
Anouk ten Peze
- 285 *Het Schrijflab en Pimp je tekst. Leerlingen in de bovenbouw havo/vwo leren hoe ze creatieve teksten en creatieve zakelijke teksten schrijven*
Peter Van Damme
- 288 *Wijze Lessen voor het vak Nederlands, Schrijfvaardigheid*
Mirjam Eren, Gino Bombeke, Piet Creten & Sven Tuerlinckx
- 294 *Podcasts en luistervaardigheid. Een concrete lessenreeks bij de podcast Bob*
Sarah Bernolet & Nina Vandermeulen
- 299 *Welke invloed heeft procesgerichte feedback op het schrijfproces van studenten?*
Hiske Schipper
- 305 *Cabaret bij Nederlands – humor in de klas*
Patrick Rooijackers
- 309 *Leren lezen door observeren. Nadenken over tekstbegrip via oogbewegingsfilmpjes*
Inge De Cleyn & Lauranne Harnie
- 314 *Educatieve escaperooms 'academisch Nederlands'*

317 12. Taal- en letterkunde

- Timothy Colleman
- 318 *Corpora en constructies: conventionele en creatieve toepassingen van grammaticale patronen*
Ronny Boogaart
- 322 *“Dat heb ik niet gezegd!” Verdedigingstechnieken na een ‘foute’ uitspraak*
Marijke De Belder
- 326 *Nederlandse woordsoortspecifieke lettergreepstructuren*
Astrid Wijnands
- 331 *Controle over onzekerheden? Reflectief leren denken over taalkwesties*
Youri Desplenter & Pierre Outers
- 335 *Literatuuronderwijs in secundaire scholen van de Vlaamse en de Franse Gemeenschap: twee gescheiden werelden*
Dominiek Sandra
- 339 *Automatiseerbare spellingsregels ten dienste van ons schrijfonderwijs*
Sander Bax & Renate van Keulen
- 343 *Redeneren met en over literatuur*
Gwennie Debergh
- 346 *Het beeld van Europa in de Nederlandstalige literatuur*
Elke D’hoker
- 349 *Dialogic literary argumentation: een inclusieve benadering voor het literatuuronderwijs*
Tine De Koninck
- 353 *De Nederlandse Liederbank als tool voor lessen over Nederlandstalige volksliteratuur- en cultuur*
Corina Breukink, Huub van den Bergh & Ewout van der Knaap
- 356 *Leesprocessen bij proza en poëzie. Een eyetracking studie onder havo- en vwo-leerlingen*
Walter Daelemans
- 359 *Artificiële Intelligentie voor taal*

361 13. Onderwijs Nederlands en neerlandistiek

- Micha Hamel & Els Stronks
- 362 *Schrijfakademie.nl: onderzoekend schrijfonderwijs voor middelbare scholen*
Wim Vandenbussche
- 366 *Het actieplan voor de neerlandistiek: blauwdruk voor een slagvaardige neerlandistiek van de 21^{ste} eeuw*
Frank Willaert & Erik Vlaminck
- 367 *Klassieke Nederlandstalige literatuur op school: uiteraard!*
Ulrike Burki
- 367 *De Olympiade Nederlands: zin in / voor taal!*
- 371 Acroniemen- en begrippenlijst

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 35^{ste} editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 19 en 20 november 2021 in de gebouwen van de stadscampus van de Universiteit Antwerpen.

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

Ik stel er ook nog prijs op iedereen te bedanken die andermaal voor het welslagen van deze 35^{ste} editie heeft gezorgd. In de eerste plaats dank ik de conferentiedeelnemers die sinds onze eerste conferentie elk jaar talrijk(er) zijn komen opdagen. Zonder hen was HSN reeds lang opgehouden te bestaan.

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

Verder wil ik de leden van de programmacommissie bedanken die deze 35^{ste} editie hebben helpen vormgeven: Kevin Absillis, Gino Bombeke, Jordi Casteleyn, Roland de Bondt, Eva Faes, Mariëtte Hoogeveen, Jeroen Clemens, Kathleen Leemans, Mit Leuridan, Marleen Lippens, Fien Loman, Lammie Prins, Marieke Smit, Margreet Vriesema, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Dennis Van der Kuylen, Wilma van der Westen, Goedele Vandommele, Peter van Duyvenboden, Erna van Koeven, Gerdineke van Silfhout, Sarah Van Tilburg, Astrid Wijnants en Rudi Wuyts.

De opleiding Nederlandse Taal- en Letterkunde van de Universiteit Antwerpen danken we voor de steun bij de praktische organisatie van deze conferentie, in het bijzonder Valérie Rousseau en Sofie Moors. Prof. dr. Herman Van Goethem, rector van de Universiteit Antwerpen, danken we voor de bereidheid om de 35^{ste} editie van onze conferentie op een feestelijke wijze te willen openen.

Ik dank ook Steven Vanhooren voor het redactiewerk, Liesbeth Cuypers voor het kauftontwerp en *Mirto* die ons een stijlvol programmaboek bezorgt.

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

Prof. dr. André Mottart
Voorzitter Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands

Algemeen programmaoverzicht

HSN-35

Vrijdag 19 november 2021

10.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 12.00u	Opening <ul style="list-style-type: none">- Prof. dr. Herman Van Goethem, rector van de Universiteit Antwerpen- Prof. dr. Kris Van de Poel, algemeen secretaris Taalunie- Prof. dr. Kevin Abillis & Lisette Ma Neza
12.00 – 13.00u	Lunch
13.00 – 14.00u	Ronde 1
14.00 – 15.00u	Ronde 2
15.00 – 15.30u	Koffiepauze
15.30 – 16.30u	Ronde 3
16.30 – 17.30u	Ronde 4
17.30u	Borrel

Zaterdag 20 november 2021

09.00u	Onthaal en koffie
09.30 – 10.30u	Ronde 5
10.30 – 11.30u	Ronde 6
11.30 – 12.00u	Koffiepauze met versnaperingen
12.00 – 13.00u	Ronde 7
13.00 – 14.00u	Ronde 8
14.00u	Aperitief, buffet

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 19 november 2021

Ronde 1 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Hiddink	Basisonderwijs	4
Dokter	Lerarenopleiding basisonderwijs	42
Rosiers	Lerarenopleiding sec/voortgezet	76
Bonne, Vrijders & Casteleyn	Hoger onderwijs	100
Placklé	Bso, mbo, vmbo	138
Sleiderink	Literatuuronderwijs	162
Bogaert & Van Ammel	Leesbevordering	188
Deygers	Taalstimulering	210
Vliebergh	Digitale innovatie tijdens corona	242
De Strooper	Taalbeschouwing	254
Jansen & Groenendijk	Taalvaardigheid	282
Colleman	Taal- en letterkunde	318
Hamel & Stronks	Ond. Nederlands / neerlandistiek	362

Ronde 2 (14.00 – 15.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Vandommele & Loman	Basisonderwijs	9
Jurling	Lerarenopleiding basisonderwijs	45
De Moor	Lerarenopleiding sec/voortgezet	80
Israël & van der Neut	Hoger onderwijs	104
Hofsink & Elling	Bso, mbo, vmbo	143
van Dorst	Literatuuronderwijs	165
Van Wambeke	Leesbevordering	185
Vanbuel	Taalstimulering	214
De Cock	Digitale innovatie tijdens corona	244
Vandekerckhove & Hilte	Taalbeschouwing	257
ten Peze	Taalvaardigheid	285
Boogaart	Taal- en letterkunde	322
Vandenbussche	Ond. Nederlands / neerlandistiek	366

Ronde 3 (15.30 – 16.30 uur)

Spreker(s)	Stroom	p.
de Vos	Basisonderwijs	15
Debuysere, Pillaert & Vanopstal	Lerarenopleiding basisonderwijs	48
Louwerse	Lerarenopleiding sec/voortgezet	81
Mestdagh & Wouters	Hoger onderwijs	109
Verpoest	Bso, mbo, vmbo	147
Demets & Lauwers	Literatuuronderwijs	169
Pouwels & Duivenvoorde	Leesbevordering	199
Seynhaeve	Taalstimulering	218
Vandecruys & Diepvents	Digitale innovatie tijdens corona	246
Coppen & van Rijt	Taalbeschouwing	260
Van Damme	Taalvaardigheid	288
De Belder	Taal- en letterkunde	326
Willaert & Vlaminck	Ond. Nederlands / neerlandistiek	367

Ronde 4 (16.30 – 17.30 uur)

Spreker(s)	Stroom	p.
Bloem & Rijkers	Lerarenopleiding basisonderwijs	53
Umans	Lerarenopleiding sec/voortgezet	81
De Groef e.a.	Hoger onderwijs	113
Iwema & Nijzingh	Bso, mbo, vmbo	150
Depuydt & Watteeuw	Literatuuronderwijs	174
Goosen & Rooijmans	Leesbevordering	203
Trioen & Casteleyn	Taalstimulering	221
Axters	Digitale innovatie tijdens corona	250
Corteville & De Bel	Taalbeschouwing	265
Eren e.a.	Taalvaardigheid	284
Wijnands	Taal- en letterkunde	331
Burki	Ond. Nederlands / neerlandistiek	367

Zaterdag 20 november 2021**Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)**

Spreker(s)	Stroom	p.
Pereira & Rijckaert	Basisonderwijs	25
Schillings & op den Brouw	Lerarenopleiding basisonderwijs	56
van Beuningen	Lerarenopleiding sec/voortgezet	82
Heeren	Hoger onderwijs	117
Joosen & Haverals	Literatuuronderwijs	177
Schiepers	Taalstimulering	226
Hooff & Gobyn	Taalbeschouwing	271
Bernolet & Vandermeulen	Taalvaardigheid	299
Desplenter & Outers	Taal- en letterkunde	335
Sandra	Taal- en letterkunde	339

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Goossens & Vienne	Basisonderwijs	28
van Hofwegen & de Vos	Lerarenopleiding basisonderwijs	60
Koopman	Lerarenopleiding sec/voortgezet	86
Verhelst	Hoger onderwijs	120
van der Starre	Literatuuronderwijs	178
Frijns	Taalstimulering	230
De Ridder	Taalbeschouwing	271
Schipper	Taalvaardigheid	305
Bax & van Keulen	Taal- en letterkunde	343
Debergh	Taal- en letterkunde	346

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Froyen	Basisonderwijs	32
Algoet e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	67
Fuhrmann	Lerarenopleiding sec/voortgezet	87
van der Westen	Hoger onderwijs	124
Moerenhout	Bso, mbo, vmbo	155
Terryn	Literatuuronderwijs	179
Spaan & Beijer	Taalstimulering	235
van Oostendorp	Taalbeschouwing	275
Rooijackers	Taalvaardigheid	309
D'hoker	Taal- en letterkunde	349
De Koninck	Taal- en letterkunde	353

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Jansen, Hoogeveen & Louwers	Basisonderwijs	36
Bruins e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	71
Vanhooren & Wulftange	Lerarenopleiding sec/voortgezet	92
Van der Meulen & Strous	Hoger onderwijs	132
Hendriks	Bso, mbo, vmbo	157
Schroeven	Literatuuronderwijs	182
Pijpers	Taalbeschouwing	275
De Cleyn & Harnie	Taalvaardigheid	314
Breukink, van den Bergh & van der Knaap	Taal- en letterkunde	356
Daelemans	Taal- en letterkunde	359

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Fien Loman (KU Leuven)

Mariëtte Hoogeveen (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

Frans Hiddink
NHL Stenden Hogeschool
Contact: frans.hiddink@nhlstenden.com

Probleembesprekingen tussen en met samenwerkende kleuters

1. Inleiding

Veel onderzoek laat zien dat zowel de hoeveelheid als de aard van de gespreksbijdragen van kinderen in onderling overleg sterk samenhangt met hun taal- en denkontwikkeling (Howe & Abedin 2013; Mercer & Dawes 2014). Rojas-Drummond en collega's (2006) laten bijvoorbeeld zien dat de mate waarin oudere kinderen in de basisschool kritisch en constructief overleggen om problemen op te lossen door bijvoorbeeld te redeneren, bijdraagt aan de kwaliteit van hun schrijfproducten. Weinig is echter bekend over hoe onderlinge gesprekken in de kleuterklas op zo'n manier worden vormgegeven door kinderen (eventueel met de leerkracht) dat het meer of minder leerzaam is. In het promotieonderzoek waarover ik zal presenteren, heb ik getracht te achterhalen hoe kleuters overleggen wanneer zij inhoudelijke problemen oplossen in vormen van spel. Een eerste deelstudie van mijn promotieonderzoek maakte duidelijk dat het taalgebruik van kinderen sterk samenhangt met de aan- of afwezigheid van een interveniërende leerkracht. Zo realiseren kleuters uitgebreider, gevarieerder en complexer taalgebruik zonder de leerkracht dan met de leerkracht (Hiddink 2019). Onduidelijk bleef echter hoe kleuters onderling en met de leerkracht problemen oplossen. Welke gespreksbijdragen van interveniërende leerkrachten bevorderen en verminderen bijvoorbeeld de gespreksdeelname van kinderen? En hoe construeren kinderen onderling probleembesprekingen? Kortom: hoe verlopen gesprekken tussen (en met) de interveniërende leerkracht wanneer kinderen problemen oplossen?

Om ook deze vragen te kunnen beantwoorden, zijn in het kader van een meerjarig onderzoek van het Lectoraat 'Meertaligheid & Geletterdheid' (vh. Taalgebruik & Leren) van NHL Stenden Hogeschool rond vijf thema's video-opnames gemaakt in de klas. Leerkrachten van zeven basisscholen voerden twee keer per jaar een thema uit, volgens de methodiek van 'Verhalend Ontwerpen' (Vos, Dekkers & Reehorst 2007). In zo'n verhalend ontwerp loopt een hoofdpersoon (bv. een pop uit de klas of van de school, of een personage uit een prentenboek) tegen allerlei problemen aan, waarbij hij de hulp inroept van de kinderen. In dergelijke thema's overleggen kinderen vervolgens in kleine groepjes over mogelijke oplossingen voor die problemen (Pulles, Hiddink & Herder

2014). De video-opnames daarvan vormen de basis van de bevindingen uit twee deelstudies die ik in deze tekst presenteer, en waarbij ik me vooral richt op de verschillende mogelijkheden voor kinderen om de gesprekken te structureren. Vanwege de beperkte ruimte in deze tekst richt ik me nu voornamelijk alleen op de laatste fase van dergelijke probleembesprekingen.

2. Probleembesprekingen zonder de leerkracht

De manier waarop kinderen onderling problemen vaststellen en vervolgens oplossen, blijkt samen te hangen met de aard van het probleem. Zoals ik in mijn presentatie zal laten zien, stellen kleuters drie types van problemen vast, te weten:

1. problemen rondom huidige gebeurtenissen (bv. er valt een potlood op de grond);
2. problemen rondom huidig handelen (bv. een kind doet iets wat de andere kinderen niet goed vinden);
3. problemen rondom toekomstig handelen (bv. wat zullen we later maken?).

Verder blijkt hun taalgebruik en het gespreksverloop samen te hangen met de aard van het probleem.

Gedetailleerde analyses van deze probleembesprekingen laten bovendien zien dat kleuters onderling zelf zo'n overleg structureren. Ze stellen samen het probleem vast en nemen het initiatief om oplossingen te bespreken. Bovendien bespreken ze elkaars voorstellen en ronden ze de probleembespreking ook gezamenlijk af, zoals bijvoorbeeld te zien is in Fragment 1. In dit overleg bespreken twee jongens onderling welke twee kleuren zij willen gebruiken om bepaalde feestattributen te maken in het verhalend ontwerp rondom een feestwinkel. Ze hebben daartoe zes stroken met verschillende kleuren papier gekregen. In het voorafgaande hebben ze een probleem rondom toekomstig handelen vastgesteld, omdat ze het niet eens zijn over de twee kleuren die ze gezamenlijk gaan kiezen.

45	J2	en de uhm- ik vind deze alle drie mooi
46		(2.5)
47	J1	nou ik vind deze- allemaal mooi (.) ik vind
48		die mooi ((geel)) die mooi ((paars)) die mooi
49		die mooi die ↑mooi ((wijst naar groen rood en
50		blauw))
51		(6.2)
52	→ J2	okey wat zullen we nu doen jij deze ↑twee of
53		ik die twee ((gaat om de paars en gele
54		stroken))
55	J1	jij
56	J2	nee ((schudt hoofd))
57		(7.0) ((kijken allebei rond))
58	→ J1	dan neem ik dees wel((geel en paars))
59		(0.3)
60	→ J1	dan vind ik die ook mooi maar ik vind dat ook
61		mooi ((wijst naar de stapel van J2))
		((9 regels verwijderd))
70		(1.0)
71	→ J2	okey we doen het
72	→ J1	we doen het

Fragment 1 – Welke twee kleuren gaan we gebruiken?

Zowel J2 als J1 stellen alternatieven voor ten opzichte van hun eerdere voorstellen om dit probleem op te lossen (regels 45-50). De analyses laten zien dat, wanneer kleuters op een dergelijke manier overleggen en nog geen oplossing hebben, ze doorgaan met hun probleembespreking (met een eventuele tussenpauze) totdat ze het probleem samen hebben opgelost. Vaak in zo'n geval start één van de kinderen de discussie opnieuw of doet het kind een uitnodiging om samen een besluit te nemen. Dat laatste doet J2 in regels 52-54, waarin hij J1 uitnodigt om samen een besluit te nemen. Na een discussie over het besluit, waarin ze samen voorstellen doen door de gekleurde stroken naar keuze aan te wijzen (regels 55-61), ronden ze het gesprek gezamenlijk af door een gezamenlijk besluit te nemen over de twee kleuren (regels 71-72). Dit fragment maakt duidelijk dat kinderen samen de structuur van de probleembespreking vormgeven door de besluitvormingsfase te starten en af te ronden, en daarbinnen elkaars voorstellen te bespreken.

3. Probleembesprekingen met de leerkracht

Naast de mogelijkheden van onderling overleg voor de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van kinderen, is ook duidelijk dat leerkrachtinterventies waarin inhoudelijke problemen besproken worden ook bij kunnen dragen aan cognitieve ontwikkeling. Van de Pol, Volman & Beishuizen (2012), bijvoorbeeld, bepleiten dat leerkrachten daartoe zouden moeten interveniëren volgens een vierfasenmodel. Hun model is echter niet gebaseerd op empirisch naturalistisch onderzoek naar de manieren waarop zulke gesprekken interactioneel verlopen. Meer inzicht daarin kan belangrijke aanknopingspunten bevatten voor professionalisering. Mede daarom heb ik in de

derde deelstudie gedetailleerd verkend hoe zulke interventies worden vormgegeven, wanneer kleuters een (inhoudelijk) probleem hebben.

Daaruit blijkt de leerkracht degene te zijn die het gesprek structureert. Zoals ik in de presentatie zal laten zien, stellen kleuters met de interveniërende leerkracht op drie verschillende manieren het probleem vast. Daarbij is de reactie van de leerkracht op het probleem erg bepalend voor het gespreksverloop en voor de mogelijkheden van kinderen om actief te participeren. Bovendien blijken de daaropvolgende gespreksfasen door de leerkracht gestart en afgerond te worden, waarmee zij het gesprek structureert. Ook in de laatste fase, waarin de kinderen met de leerkracht oplossingen bespreken, is de leerkrachtreactie op een oplossingsvoorstel van groot belang. Sommige leerkrachtreacties leiden tot een uitgebreidere oplossingsbespreking, waarin er meer oplossingen worden besproken en afgewogen. Andere leerkrachtreacties beperken de gespreksbijdragen van kleuters tot een minimum, zoals een evaluatie van een oplossingsvoorstel gecombineerd met een instructie. Dit wordt gedemonstreerd in Fragment 2, waarin kinderen het met elkaar oneens zijn over hoe ze verder moeten overleggen. In het voorafgaande is dat probleem vastgesteld en verder verkend.

60	→	Leerkracht	hoe kun je nu afspreken wie wat gaat zeggen†
61			(0.6)
62		M1	om[ste beurte p[raten
63		Leerkracht	[nou niet doo[r elkaar heen praten
64	→	M2	[door naar elkaar te luisteren?
65	→	Leerkracht	<u>precies</u> heel goed naar elkaar te luisteren en
66			als je zegt oh iemand vertelt wat en ik wil zo
67			ook wat vertellen, leg dan even je hand op
68			tafel
69			(1.0)
70			dan weten de anderen ook dat je wat wilt
71			zeggen
72			(0.5)
73			is dat een idee?= =ja
74		M2	ja?
75		Leerkracht	ja?
76			(0.3)
77	→	Leerkracht	nog een minuutje ik ben heel benieuwd wat
78			jullie bedacht hebben
79			(1.2)
80	→	Leerkracht	ja?
81		M2	ja
82	→	Leerkracht	ok ((LK staat op en loopt weg) kom ik jullie
83			zo halen

Fragment 2 – Hoe kunnen jullie verder overleggen?

De oplossingsbespreking wordt gestart door de leerkracht, doordat zij de kinderen uitnodigt om oplossingen aan te dragen. Na een eerste oplossingsvoorstel door M1 volgt een tweede oplossingsvoorstel door M2 (regels 62 en 64), waarbij het laatste voorstel positief wordt geëvalueerd door de leerkracht en waarna zij een instructie geeft als aanvulling op het voorstel (regels 65-73). Een dergelijke reactie blijkt te resulteren in een

information-delivery format, zoals Koole (2012) vond in dyadische interacties. Daarin reageren kinderen alleen op de inbreng van de leerkracht door deze (kort) te bevestigen (regels 65-83). Het format, en daarmee het gesprek als geheel, wordt bovendien afgerond door de leerkracht (regels 82-83).

4. Slot

Tijdens de presentatie op HSN-2021 zal ik, aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden (video en/of transcript), uitgebreider demonstreren hoe kinderen onderling en met de interveniërende leerkracht problemen oplossen. Zoals eerder genoemd, laten gedetailleerde analyses van dergelijke probleembesprekingen onder meer zien hoe de aard van het taalgebruik van kinderen onderling samenhangt met de aard van het probleem, en hoe de gespreksbijdragen van kleuters met een interveniërende leerkracht samenhangen met de reactie van de leerkracht op een probleemomschrijving of oplossingsvoorstel. Daarmee wordt duidelijk dat de gespreksmogelijkheden van kleuters om actief deel te nemen door bijvoorbeeld het gesprek te structureren en te reageren op de inbreng van anderen, samenhangen met de gesprekscontext, en dat zij, in lijn met bevindingen van Piaget (1932), minder egocentrisch zijn dan vaak wordt aangenomen. Hij stelde al dat jonge kinderen vooral egocentrisch lijken in interactie met volwassenen en niet in onderling overleg. Bovendien blijken kleuters al goed in staat om probleembesprekingen gezamenlijk tot een goed einde te brengen, en dit vaak ook expliciet af te ronden, zoals te zien is in Fragment 1. Deze inzichten zijn van groot belang om de potentie van samenwerken en onderling overleg, ook bij kleuters, te (h)erkennen, en de rol van de leerkracht tijdens interventies niet alleen vanuit een cognitief perspectief te benaderen (Van de Pol, Volman & Beishuizen 2012), maar vooral vanuit een interactioneel perspectief.

Referenties

- Hiddink, F. (2019). *Early childhood problem-solving interaction: young children's discourse during small-group work in primary school*. Groningen: University of Groningen.
- Howe, C. & M. Abedin (2013). "Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research". In: *Cambridge Journal of Education*, 43 (3), p. 325-356.
- Koole, T. (2012). "The epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multi-lingual class". In: *Journal of Pragmatics*, 44 (13), p. 1902-1916.
- Mercer, N. & L. Dawes (2014). "The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s". In: *Oxford Review of Education*, 40 (4), p. 430-445.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

- Pulles, M., F. Hiddink & A. Herder (2014). “Taalontwikkeling door onderzoekend leren binnen thema’s”. In: *MeerTaal*, 2 (1), p. 14-17.
- Rojas-Drummond, S., N. Mazón, M. Fernández & R. Wegerif (2006). “Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children’s collaborative activities”. In: *Thinking Skills and Creativity*, 1 (2), p. 84-94.
- Van de Pol, J., M. Volman & J. Beishuizen (2012). “Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective”. In: *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), p. 193-205.
- Vos, E., P. Dekkers & E. Reehorst (2007). *Verhalend ontwerpen: Een draaiboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Ronde 2

Goedele Vandommele & Jozefien Loman
 KU Leuven
 Contact: goedele.vandommele@kuleuven.be

Taalscreening voor kleuters: een zinvolle aanvulling bij de inschatting van de leraar?

1. Inleiding

Vanaf schooljaar 2021-2022 is elke school in Vlaanderen verplicht om bij 5-jarige kleuters (bij het begin van de leerplicht dus) een taalscreening uit te voeren die nagaat hoe goed kleuters het Nederlands beheersen. Zo kunnen de kleuters geïdentificeerd worden voor wiens taalontwikkeling een kleuterschool alert moet zijn.

De invoering van deze taalscreening kan een hefboom zijn voor gelijke onderwijskansen: uit onderzoek weten we immers dat taaltoetsing leraren kan helpen om meer te bereiken met kinderen en om het onderwijs en het schoolbeleid naar een hoger niveau te tillen. Via toetsen kunnen scholen en leraren belangrijke informatie over de taalcompetentie van hun kinderen verzamelen, de resultaten interpreteren en hiermee op een goede manier aan de slag gaan in scholen (Hill & Mcnamara 2011). Om deze meerwaarde te realiseren, moet een toets wel aan verschillende voorwaarden voldoen. Zo is het belangrijk dat een toets valide en betrouwbaar is, dat de resultaten relevant, informatief en inzichtelijk zijn en dat ze eenvoudig en kwalitatief kunnen ingezet worden in klascontexten en binnen het talenbeleid van de school.

In deze bijdrage passen we het kader van Hill & McNamara (2011) toe op de verplichte taalscreening voor kleuters – KOALA genaamd – en gaan we na in welke mate deze taalscreening aan de voorwaarden voldoet om een meerwaarde te kunnen hebben voor het onderwijs. Hierbij hebben we speciale aandacht voor de toegevoegde waarde van de KOALA-resultaten: kleuterleraren hebben immers zelf al vrij snel een beeld van hun kleuters.

2. Betrouwbaar luistervaardigheid van kleuters in kaart brengen

2.1 Een betrouwbare toets

Kleuters – en kinderen onder de zes jaar in het algemeen – zijn niet evident te testen. Van bij de ontwikkelfase van KOALA werd daarom rekening gehouden met de kenmerken van jonge kinderen, om op die manier tot een betrouwbare indicator van taalvaardigheid te komen. Zo werd ervoor gekozen om te focussen op de luistervaardigheid van kleuters: lees- en schrijfvaardigheid toetsen is nog vroeg voor de erg gevarieerde doelgroep, en spreken is tijdsintensief en daardoor niet efficiënt. Luistervaardigheidsresultaten daarentegen zijn goede voorspellers van toekomstige prestaties op begrijpend lezen, en een luistertoets is eenvoudig af te nemen.

In KOALA worden kleuters getoetst aan de hand van herkenbare, schoolse situaties. Toetsing, spelsituaties en gestandaardiseerde observatie worden gecombineerd en ingebed in de test zelf. Bovendien werd veel afwisseling ingebouwd. Ook met het concentratievermogen van kleuters werd rekening gehouden: de afnameduur blijft beperkt tot ongeveer een uur en de kleuters worden deels individueel en deels in kleine groep getest.

Dit alles leidde tot een toets met een aanvaardbare lengte, bestaande uit 33 items, met een goede betrouwbaarheid (*person reliability*: .78; Linacre 2012), goede discriminerende items en een goede spreiding in moeilijkheidsgraad.

2.2 Ingebed in brede beeldvorming

Ondanks de goede betrouwbaarheid van het instrument zijn heel wat leraren zich ervan bewust dat elke toetsafname een ‘*snapshot*’ is. Het geeft een eenmalig beeld van een leerder op een welbepaald moment – de dag van de toetsafname – met bijbehorende beperkingen. Een leraar drukte dit als volgt uit:

“Persoonlijk vind ik dit een momentopname. Een momentopname is nooit representatief omdat het kind een slechte dag kan hebben of andere factoren een rol kunnen spelen” (leraar).

Om die reden werd het taalscreeningsinstrument ingebed in een brede beeldvorming. Dat geeft leraren handvatten om het beeld van de kleuter uit KOALA bij te stellen, te verbreden en te verdiepen. Het KOALA-materiaal bevat dan ook expliciete verwijzingen en concrete fiches om dit met een individuele kleuter of een klas te realiseren. Denk bijvoorbeeld aan een taalportfolio van een meertalige kleuter of aan taken die de mogelijkheid bieden om de resultaten van luistervaardigheid uit te breiden met observaties van de ontluikende geletterdheid van een kind.

3. Relevante, inzichtelijke en informatieve resultaten

3.1 *Relevante resultaten*

Een kleuterleraar die KOALA afneemt van een klas krijgt een overzicht van de doelen die wel en niet zijn behaald. Die doelen zijn afgestemd op het Referentiekader vroege vreemde taalverwerving (Van den Branden e.a. 2001) en de ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs. Om uitspraken te kunnen doen over luistervaardigheid gaat KOALA na in welke mate een kleuter instructies, informatieve mededelingen, vragen en verhalen goed begrijpt.

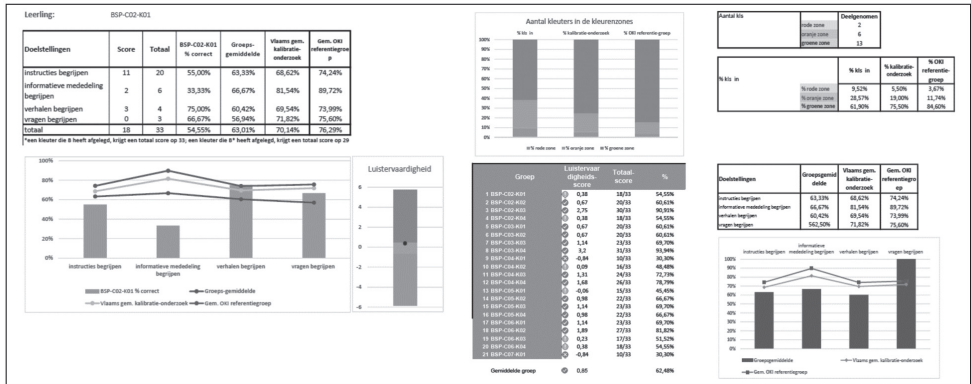
Leraren gaven tijdens het kalibratieonderzoek aan dat ze de taalscreeningsresultaten, in combinatie met inzage in deze doelstellingen, relevant vonden, en dat deze hen belangrijke inzichten opleverden:

“Zeker zinvol, ben heel blij dat er eindelijk een taalscreening komt die wat meer aanleunt bij de leefwereld van kleuters. De taaltesten waren echt aan vernieuwing toe. Pluim hiervoor” (zorgcoördinator).

“Taalscreening van 5-jarige kleuters is en blijft ontzettend belangrijk en is dan ook zeer zinvol” (zorgcoördinator).

3.2 *Inzichtelijke resultaten*

De leraar krijgt niet alleen inzicht in het talig functioneren van individuele kleuters, maar ook in de luistervaardigheid van de klas als geheel. Bovendien kan hij de resultaten van elk kind en de klas niet alleen ten opzichte van een Vlaamse gemiddelde afzetten, maar ook ten opzichte van een groep kleuters met gelijkaardige en/of andere achtergrondkenmerken.



Tabel 1 – Voorbeeld van resultaten van KOALA (links: resultaten op het niveau van de individuele kleuter; rechts: resultaten op het niveau van de groep).

Ook dit gegeven werd door leraren geapprecieerd:

“Als leraar krijg je een meer objectief beeld hoe ver kleuters staan in vergelijking met grote groep kleuters van dezelfde leeftijd” (leraar).

3.3 Informatieve resultaten

Ondanks de positieve reacties op de taalscreening, zijn er ook leraren die twijfel uitdrukken en zich afvragen of de inspanningen evenredig zijn aan de resultaten. Immers, een bestaand beeld wordt vaak gewoon bevestigd in de resultaten:

“Weinig nieuwe informatie rond de taalvaardigheid van kleuters (naast eigen observaties)” (pedagogische begeleiders).

Deze concrete vraag werd binnen het KOALA-onderzoek diepgaander onderzocht. We vroegen hiervoor op voorhand aan leraren om de taalvaardigheid van hun kleuters in te schatten en hun kleuters te rangschikken in volgorde van taalvaardigheid. Vervolgens gingen we de relatie tussen de inschatting van een leraar en het KOALA-resultaat na. In Tabel 2 worden de resultaten van deze analyses weergegeven.

Model Summary					Change Statistics				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,642 ^a	,412	,411	1,08866	,412	732,943	1	1048	,000
2	,660 ^b	,436	,435	1,06634	,024	45,334	1	1047	,000

a. Predictors: (Constant), taalinschatting LK kleurcode (recode)

b. Predictors: (Constant), taalinschatting LK kleurcode (recode), taalinschatting LK rangorde (recode)

Tabel 2 – Correlatie tussen inschatting en luistervaardigheidsscore.

De beide inschattingsscores dragen significant bij aan het resultaat van de kleuter op KOALA. Inschatting aan de hand van een kleurcode en rangschikking binnen de klasgroep verklaren tezamen 43,6% van de variantie in de *measure*. De kleurcode verklaart het grootste deel van de variantie (41,2%). De rangschikking voegt daar nog 2,4% verklarende variantie aan toe. Bovendien bleek uit extra analyses dat de correlatie tussen ‘inschatting’ en ‘luistervaardigheid’ hoger ligt voor de groep van meertalige kleuters dan voor de kleuters die thuis enkel Nederlands praten. Hieruit kunnen we besluiten dat er een grote overlap is tussen de inschatting van leraren van de taalvaardigheid van hun kleuters en de uitkomst op KOALA, in het bijzonder als het gaat over de taalvaardigheid van hun meertalige kleuters. Dat is goed nieuws: enerzijds bevestigt het de kwaliteit van de beeldvorming van leraren; tegelijkertijd is het ook een bevestiging voor de ecologische validiteit van de toets.

De grote overlap doet tegelijkertijd de vraag rijzen of KOALA dan nog voldoende nieuwwaarde heeft. Ook deze vraag legden we in een kleinschalig kwalitatief onderzoek voor aan kleuterleraren met een diverse leerling-populatie. Tijdens dat onderzoek gaven leraren aan dat ze de meerderheid van de resultaten verwacht hadden. Toch vonden ze dat niet negatief: ze zagen het eerder als een bevestiging of objectivering van hun persoonlijke inschatting.

Voor 20% van de kleuters waren de resultaten van de *ranking* en de kleurcode-inschatting anders dan verwacht. Als leraren hierover reflecteren, geven ze de volgende verklaringen voor deze verschillen:

- inschatting van extraverte of timide kinderen, waarbij ze zich mogelijk (te) sterk laten leiden door het spreekgedrag van de kleuter;
- inschatting van meertalige of Nederlandstalige kinderen, waarbij ze zich mogelijk (te) sterk laten leiden door de achtergrond.

Algemeen vonden deze leraren dat ook verschillen tussen de toets en hun eigen inschatting interessante aanknopingspunten vormen om een leerling verder te observeren en zijn taalvaardigheid in kaart te brengen.

4. Inzetbaar binnen klascontexten en een taalbeleid

De taalscreening moet nog breed geïmplementeerd worden. Toch bleek al uit het kalibratie-onderzoek dat leraren het als zinvol ervaren om het instrument in te zetten op school en klasniveau:

“We vinden het zinvol omdat je wel een mooi beeld krijgt waar je als school van kan leren. Bepaalde dingen vielen echt op tijdens de afname. De juf is geprikkeld om ermee

aan de slag te gaan. Niet om de toets te oefenen, maar om de kinderen een nog beter aanbod te geven” (leraren van deelnemende school).

Ook de eerste signalen van het middenkader wijzen alvast in de richting van de inzetbaarheid in een klascontext en taalbeleid. Meer bepaald lijkt het instrument aanleiding te geven tot een verhoging van de interne kwaliteitszorg:

“[...] de taalscreening voornamelijk te gebruiken als IKZ-instrument om het eigen handelen te versterken voor alle kleuters, maar in het bijzonder voor kleuters die hierin extra ondersteuning nodig hebben” (taalbegeleider OVSG).

5. Besluit

KOALA lijkt te voldoen aan de voorwaarden voor een kwaliteitsvolle taalscreening voor gebruik in onderwijscontexten (Hill & McNamara 2011). Het taalscreeningsinstrument blijkt, na controle, valide en betrouwbaar en levert relevante, informatieve en inzichtelijke resultaten op die eenvoudig en kwalitatief kunnen ingezet worden in klascontexten en binnen het talenbeleid van de school.

De meerwaarde voor leraren ligt in de informatie die de screening oplevert over verschillende doelstellingen (op individueel, klas- en schoolniveau) en in de vergelijking met andere groepen. Diepgaander onderzoek geeft bovendien aan dat de informatie die uit KOALA op individueel niveau voortkomt ook als meerwaarde gezien wordt als de overlap tussen de inschatting van leraren en de resultaten van de screening groot is. In dat geval signaleren leraren een meerwaarde (a) omwille van de bevestiging en objectivering van het eigen beeld of (b) omwille van het signaal dat het beeld bijgesteld of verdiept moet worden.

We kunnen dus concluderen dat KOALA aan alle voorwaarden voldoet om een hefboom te kunnen worden voor kwalitatief onderwijs voor alle leerders. Het werkelijke gebruik van het taalscreeningsinstrument in de komende jaren zal moeten aantonen in welke mate deze hefboomfunctie ook daadwerkelijk wordt waargemaakt.

Referenties

- Hill, K. & T. McNamara (2011). “Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment”. In: *Language Testing*, 29 (3), p. 395-420.
- Loman, J., G. Vandommele, S. Vandoninck & E. Koch (2021). ‘Taalscreening bij aanvang van het leerplichtonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport’. Leuven: Cen-

trum voor Taal en Onderwijs.

Van den Branden, K., D. Van den Nulft, M. Verhallen & M. Verhelst (2001). *Referentiekader vroege tweede taalverwerving. Een referentiekader voor doelstellingen rond vroege NT2-verwerving in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 3

Nick de Vos

Hogeschool Inholland, Den Haag

Contact: nick.devos@inholland.nl

Terug in de boekenkast: hoe wordt de wereld weerspiegeld in kinderboeken? Onderzoek naar genderstereotypering en heteronormativiteit

1. Inleiding

Goed kunnen lezen is een belangrijke voorwaarde voor succes in de maatschappij. Het onderwijs besteedt dan ook veel aandacht aan de ontwikkeling van leesvaardigheid. Het verband tussen leesmotivatie en de ontwikkeling van leesvaardigheid is groot (Morgan & Fuchs 2007). Uit onderzoek blijkt dat voor het verhogen van leesmotivatie teksten nodig zijn die aansluiten bij de eigen leefwereld van de lezer (Stichting Lezen 2020) en personages bevatten die identificatiemogelijkheden bieden (Heflin & Barksdale-Ladd 2001).

Twee jaar geleden stelde een student tijdens een schrijversbezoek een vraag die de basis vormde voor dit onderzoek. Hij vroeg de schrijver of zij vrij was te schrijven wat ze wilde. Ze antwoordde dat ze ooit een verhaal had ingediend dat was geïnspireerd op haar eigen leven; een verhaal dat ze als klein meisje nooit had gevonden. Het verhaal ging over haar twee ooms. Dat waren echter niet zomaar twee ooms: ze hielden van elkaar. Ze vertelde dat een van de ooms uit het buitenland kwam en dat in dat land de twee ooms niet altijd samen konden zijn. De studenten hingen aan haar lippen.

De educatief uitgever bleek minder enthousiast: het verhaal over de ooms werd geweigerd. Dat had ze wellicht van tevoren al kunnen weten, gaf ze de studenten mee. De auteursinstructies waren duidelijk. Er was een lijst met onderwerpen die vermeden moesten worden. Koppels van hetzelfde geslacht mochten niet voorkomen in boeken voor basisscholen. Wat ze vroeger als klein meisje niet in de verhalen kon vinden, kon

ze met deze restricties ook de kinderen van nu niet bieden.

De schrijver had in haar eigen basisschooltijd een belangrijk deel van haar leven niet in verhaalvorm teruggezien, maar is er in al die jaren wat veranderd? Toen na een pandemische opruimwoede oude leesboekjes met onderstaande fragmenten naar boven kwamen (zie: Figuur 1), was de interesse compleet. In hoeverre klinken de veranderingen in de wereld om ons heen door in de teksten die we kinderen voorleggen? Zien alle kinderen in een klas zich wel gerepresenteerd in de boekencollectie van de school?



Figuur 1 – Voorbeelden uit leesmethode van vroeger (Caesar 1980: 18-21).

2. Spiegelfunctie

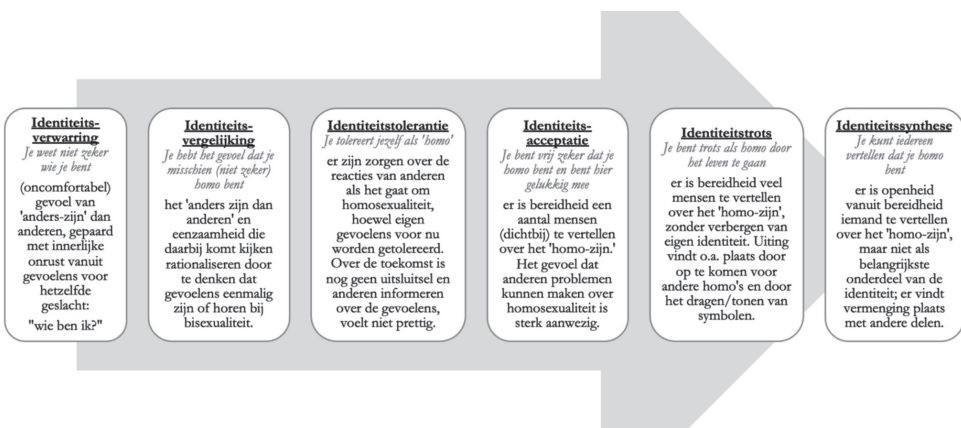
Kinderboeken worden vaak geduid als ‘spiegel’ en als ‘venster’ (o.a. Van den Bossche 2020). Andringa (2011) vertaalt deze metafoor door te noemen dat een lezer observeert of participeert. Als een lezer observant is, is er afstand en voelt de lezer niet dezelfde emotie van een personage (personage verdrietig – lezer medelijden). Wanneer een lezer de rol van participant aanneemt, voelt hij wel dezelfde emotie (personage verdrietig – lezer verdrietig). Waar de eerste vorm van betrokkenheid empathie tot gevolg kan hebben, spreekt men bij de tweede vorm van identificatie. Een eerder onderzoek naar etnische diversiteit in Nederlandse kinderboeken gaat uit van de hypothese dat lezers zich makkelijker kunnen identificeren met karakters die dezelfde eigenschappen vertonen als zichzelf (De Bruijn, Emmen & Mesman 2021).

In een basisschoolklas zitten kinderen met een breed scala aan eigen gevoelens en gezinssamenstellingen, en met veel verschillende eigenschappen. Dat is logisch gezien de cijfers: in 2019 telt Nederland 17.282.163 inwoners. Volgens het CBS (2019) is 50,35% van hen vrouw en 49,65% man. Mannen hadden iets vaker betaald werk dan vrouwen (86,3% versus 75,8%). In dat jaar waren er 491.304.668 huishoudens met kinderen jonger dan 12 jaar. Van die huishoudens zijn er 213.752 te kenmerken als

eenouderhuishoudens. 29.327 kinderen kregen te maken met scheidende ouders. Ook dat is geen vreemd getal, daar 37% van de huwelijken eindigt in een echtscheiding (Sociaal Cultureel Planbureau 2020). De meeste mensen voelden zich aangetrokken tot het andere geslacht, maar voor ongeveer 1 op de 20 personen gold dit niet: zij gaven aan ook of alleen gevoelens te ervaren bij hetzelfde geslacht (Van Beusekom & Kuyper 2018).

Door gelijkenissen met de eigen achtergrond te zien, verkennen lezers andere perspectieven op situaties (Cain 2015). Spiegelneuronen zorgen ervoor dat, op basis van interactie met de eigen wereld, een mentale representatie wordt opgebouwd, waardoor – vanuit beweegredenen van fictionele karakters – gevoelens ontstaan die zorgen voor een beter begrip van de wereld (Nikolajeva 2014). Teksten zijn hiermee belangrijk voor het oefenen en verkennen van sociale normen (Jackson 2007). Bovendien krijgen kinderen de kans om hun mogelijkheden in de maatschappij te verkennen (Johnston 2013). Boeken hebben hiermee een exploratieve functie.

Deze exploratieve functie zorgt ervoor dat de lezer zich geconfronteerd ziet met wie hij zelf is (Andringa 2011). Ook hierbij speelt ‘similariteitidentificatie’ een grote rol: welke eigenschappen heb je zelf en waar zie jij jezelf terug in de opgetekende wereld? Fictionele teksten fungeren op die manier als doorkijkje naar de maatschappij en naar hoe mensen zich in die maatschappij tot elkaar verhouden (Rigney 2011). In dat licht spreken Rycroft-Smith & Andre (2020) hun zorgen uit over de impact van teksten op kinderen die in de fictionele wereld geen of slechts een marginale plaats kennen. Zij beschrijven teksten in een educatieve context vaak heteronormatief en genderstereotiep. Het bevestigen van deze vooroordelen kan leiden tot grote vraagstukken en tot mentale problematiek bij het accepteren van de eigen identiteit, zoals Figuur 2 illustreert voor mensen met een homoseksuele geaardheid.





Figuur 2 – Model voor identiteitsontwikkeling (Inhoud naar Cass in Ritter & Terndrup 2002).

3. Genderstereotypering en heteronormativiteit

Kinderen zijn in staat om al op jonge leeftijd verschillen tussen mensen te zien. De concepten ‘jongen’ en ‘meisje’ kennen ze meestal rond hun tweede levensjaar en ze geven zichzelf deze labels als ze drie zijn (Martin & Ruble 2004). Tussen drie en vijf jaar begint de ontwikkeling van de genderidentiteit, waarmee ook inhoud wordt gegeven aan de labels. In deze poging inhoud te geven aan de labels, ontwikkelen kinderen stereotypen (ibid.). Deze stereotypen leiden kinderen af uit hun omgeving, waaronder teksten en afbeeldingen (Woolley 2018). De ontwikkelde stereotypen worden sterker verankerd als de kinderen tussen de vijf en zeven jaar oud zijn (Martin & Ruble 2004).

De beelden beperken zich niet tot traditionele rolpatronen bij geslacht (zie: Figuur 3). Kinderen worden ook geconfronteerd met normen op het gebied van relaties en seksuele gerichtheid. Onderzoek toont aan dat kinderen al vroeg een ‘heteroseksuele norm’ meekrijgen, doordat zij deze relatievorm krijgen voorgespiegeld (Martin 2009). Een relatie tussen een man en een vrouw is normaal; al het andere is afwijkend. Hoe de verhouding is tussen man en vrouw, ligt nog vaak besloten in traditionele, stereotiepe beelden.

		
<i>Karaktereigenschappen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ streng ▪ stabiel, praktisch ▪ initiatiefrijk en doortastend ▪ dominant, sterker dan vrouwen ▪ onhandig* ▪ ondeugend* ▪ wild* ▪ held 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zachtaardig ▪ emotioneel, gevoelig ▪ verlegen en afwachtend ▪ onderdanig, zwakker dan mannen ▪ verstandig* ▪ braaf* ▪ rustig* ▪ angstig
<i>Schoolloopbaan en beroepen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ van nature goed in techniek en wetenschap ▪ juridische, medische of technische beroepen (hoger economische status) ▪ natuurlijke autoriteit, leiders 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ van nature goed in literatuur en maatschappijvakken ▪ verzorgende beroepen (lager economische status) ▪ geen autoriteit, geen leiders
<i>Rollen en taken in het gezin / in de familie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zorg voor het inkomen (kostwinner) ▪ zorg voor het opknappen van het huis/de auto (klusjes) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zorg voor de kinderen ▪ zorg voor het huishouden (schoonmaken, koken)
<i>Hobby's en activiteiten</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ krant lezen, kennis vergaren ▪ met sporten bezig zijn (wedstrijd) ▪ met autootjes spelen* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ boek lezen, vrijetijd ▪ winkelen ▪ met poppen spelen*
<i>Uiterlijke kenmerken</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ niet bezig met eigen uiterlijk ▪ blauw en donkere kleuren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bezig met uiterlijk (verzorging), jurk of rok, lang haar ▪ roze en pasteltinten

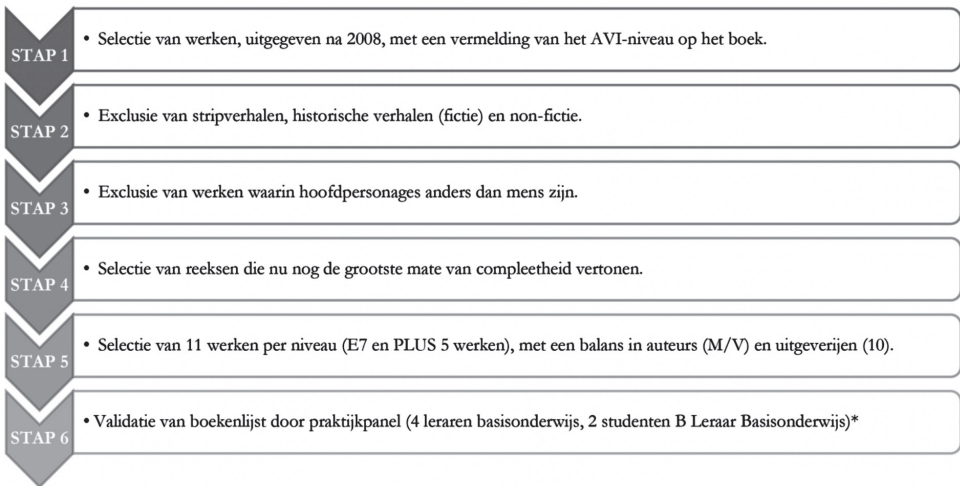
* kinderen

Figuur 3 – Genderstereotiepe beelden (naar: Rycroft-Smith & Andre 2020; Brugeilles & Cromer 2009).

4. Methodiek

Uit de literatuur wordt duidelijk dat het destilleren van normen en omgangsvormen uit teksten (en van uitingen die daaraan verbonden zijn, zoals illustraties en speel-leermaterialen) al lang voor de begripndleesperiode plaatsvindt. Veel Nederlandse en Vlaamse basisscholen hebben op de gang of in de klas een boekenkast met een kinder-boekencollectie, gesorteerd op AVI-niveau. De AVI-systematiek kan worden ingezet om een tekst te meten op technische complexiteit (Van Til e.a. 2018). Tegelijkertijd kan het technisch leesniveau van een lezer door de inzet van een AVI-toets worden bepaald. De laatste tijd worden de AVI-niveaus steeds vaker ook door ouders in de boekhandel of bibliotheek gebruikt om te bepalen wat een goed boek is voor hun kind. Cito (2012: 1) schrijft zelfs in een speciaal voor ouders ontwikkelde folder: “Zo kunt u eenvoudiger het boek kiezen dat bij het leesniveau van uw kind past”.

Vanwege de aanwezigheid in het onderwijs en de doorwerking die de classificering buiten het onderwijs heeft, is ervoor gekozen om de boeken die – veelal door educatieve uitgeverijen – in reeksen worden uitgegeven aan te merken als onderzoeksmateriaal. Om tot een representatieve boekenlijst te komen, is een aantal stappen gezet. Zie: Figuur 4.



Figuur 4 – Stappenplan om tot representatieve boekenlijst te komen (in- en exclusiecriteria).

In totaal kent de AVI-systematiek twaalf niveaus: voor groep 3 tot en met groep 7 een M(idden)- en E(ind)-niveau, waarbij er ook nog een niveau is voor de beginnende lezer (START) en voor de lezer die uitstijgt boven het E7-niveau (PLUS). In eerste instantie zouden van iedere AVI-classificatie tien werken in de lijst worden opgenomen. Echter, de eerdere stappen maakten het aantal werken waaruit kon worden gekozen te klein

om voor niveau E7 en PLUS aan deze vraag te beantwoorden. Hiertoe is het stappenplan aangepast, zoals in Figuur 4 te zien is.

Na selectie van de werken (n =120), zijn de teksten gecodeerd en geanalyseerd. Per boek is een lijst met personages opgesteld, waarna labels aan hun voorkomen werden toegekend. Op basis van de *Tool for Monitoring Gendered Representation* (Brugeilles & Cromer 2009) is gekeken naar ‘geslacht’ (man/vrouw/niet duidelijk), ‘leeftijd’ (kind/volwassene/niet duidelijk), ‘constructies’ (gericht op activiteiten, werkwoordelijk/gericht op eigenschappen, naamwoordelijk), ‘acties’, ‘voorwerpen’ (ook kleding), ‘relatie tot andere personages’ (ook rollen en taken in het gezin en de familie) en ‘positie’ (hoofdpersonage/bijpersonage). Hierbij is niet alleen naar tekst gekeken, maar ook naar uitingen in illustraties. Bij het werken met de teksten is het vierogenprincipe en een coderingsprotocol gehanteerd.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de materiaalanalyse te verhogen en de vraag nader te kunnen duiden, is met vier kinderboekenauteurs een semigestructureerd interview gehouden. In het interview zijn de auteurs bevraagd over hun visie op de rol van kinderboeken in het algemeen, op identiteitsvorming en in de vorming van sociale normen. De auteurs is gevraagd in welke mate de wereld volgens hen in kinderboeken wordt weerspiegeld, op welke wijze de maatschappij is terug te zien in hun eigen werk en met welke randvoorwaarden zij rekening moeten houden bij het schrijven. Verder is gevraagd welke waarde zij hechten aan similariteitsidentificatie en welke eventuele belemmerende factoren zij zien om deze processen tot stand te brengen.

5. Resultaten en conclusies

In de 120 bekeken kinderboeken zijn in totaal 2.461 karakters geïdentificeerd. Ook karakters die louter ter illustratie aan een werk zijn toegevoegd, vallen onder dit aantal. Per werk is steeds 1 karakter als hoofdpersoon aangemerkt; de rest van de karakters zijn bijpersonages. Van de 120 hoofdpersonages konden 89 (74,2%) worden herkend als man (of jongen) en 31 (25,8%) als vrouw (of meisje). Van de 2341 bijpersonages zijn 1264 (54%) als man (of jongen), 915 (39,1%) als vrouw (of meisje) en 162 (6,9%) als niet duidelijk te definiëren. Van de hoofdpersonages is het grootste deel, 83, kind (69,2%). In de analyses valt op dat de mannelijke hoofdpersonages vaker dan de vrouwelijke hoofdpersonages ‘er op uitgaan’, ‘ingaan tegen regels’ en als ‘redder’ worden geportretteerd. Als een vrouwelijk personage toch de rol van ‘redder’ op zich neemt, is dat de rol van ‘helper’, en zijn er in de geanalyseerde boeken vaak dieren betrokken, zoals een poes of een pony. Mannelijke bijpersonages staan vaker op de voorgrond, zijn vaker kostwinner en worden vaker neergezet in sportieve, competitieve situaties. Dat laatste geldt met name voor voetbal. Vrouwelijke personages zijn in de bekeken verhalen vaker bezig met hun uiterlijk en met wat anderen van hen vinden dan mannen. Als personages in fictieve figuren (met menselijke eigenschappen) optreden, is een

duidelijk onderscheid merkbaar: waar vrouwen meermin of prinses kunnen zijn, is het voor mannen mogelijk om als koning, soldaat of piraat aan het verhaal deel te nemen.

De karakters verhouden zich tot elkaar binnen het verband van een gezin, een familie, een klas, een sportteam, een vriendengroep of als medebewoners van een straat, een boot of een eiland. Binnen deze relatiecategorieën spelen verhalen met een eigen thema (o.a. 'verliefdheid', 'anders zijn', 'op avontuur gaan', 'angst hebben'). In 94 (78,3%) van de 120 boeken komt één of meerdere gezinnen, direct of indirect, aan bod. Wat opvalt, is dat in geen van de gevallen wordt afgeweken van het gezin dat bestaat uit een vader en moeder, vaak aangevuld met een broer en een zus. De moeder wordt veel minder geassocieerd met werk dan de vader. Taken in het huishouden kennen slechts in enkele gevallen nadruk. In de meeste gevallen is het de moeder die deze taken uitvoert. In één geval geeft het kind in het gezin de moeder zelfs directief de opdracht tot taakuitvoer. Vaker is de uitvoer van huishoudelijke taken zichtbaar in beeld dan in woord.

'Verliefdheid' is een vaak terugkerend thema, evenals 'avontuur'. Wat opvalt, is dat vrouwelijke personages in beide thema's vaker onzekere en afwachtende eigenschappen krijgen toegedicht, waar hun mannelijke opponenten doortastende eigenschappen verkrijgen en juist zelfverzekerder overkomen. In één van de boeken (AVI-START) is sprake van gevoelens tussen twee mannelijke karakters. In geen van de 119 andere boeken is sprake van een liefdesrelatie tussen het gelijke geslacht. Ook is in geen van de 120 werken sprake van een echtscheiding. Wanneer over liefde of verliefde gevoelens wordt gesproken, wordt bij een mannelijk personage altijd naar een vrouwelijk personage verwezen en andersom, soms meer impliciet (zij/haar of hij/hem).

De auteurs (n = 4) omschrijven een soortgelijke visie op kinderboeken, waarbij ze aangeven dat lezen van belang is voor de algemene ontwikkeling, voor de taalontwikkeling en voor het doorzien van ingewikkelde problemen. Deze problemen kunnen kinderen op termijn gaan doorzien door verbanden te leggen die zij halen uit sociale situaties die zij tegenkomen in verhalen. Een paar auteurs (n = 2) benadrukken dat het lezen hiermee kan worden gezien als oefenen voor de echte wereld. Ze (n = 3) geven aan dat je jezelf beter kunt leren kennen door boeken te lezen. Alle auteurs geven aan de vraag over het belang van similariteitsidentificatie te beantwoorden met de antwoorden op de vragen ervoor.

Los van elkaar noemen ze allen dat zij op dit moment geen representatie zien van de hedendaagse samenleving, ook niet in hun eigen werk, zelfs niet deels. Ze noemen allen dat ze veel wensen hebben op dit gebied, maar dat de uitgevers randvoorwaarden stellen. Uit de onderbouwing van het antwoord van de auteurs blijkt dat in ieder geval drie educatief uitgeverijen veel voorschriften hanteren die de inhoud vergaand beïnvloeden. Zo is een aantal zaken niet toegestaan of uiterst ongewenst (bijvoorbeeld en per uitgever verschillend: 'activiteiten op zondag', 'kermis', 'magie', 'varkens', 'evolutie', 'echtscheiding', 'koppels van gelijk geslacht'). De auteurs vertellen er wel bij dat de ene

uitgever strikter is in het hanteren van de lijsten met verboden onderwerpen dan de andere en dat het ene onderwerp gevoeliger ligt dan het andere.

Op de vraag wat de achterliggende gedachte van deze lijsten is, geven de schrijvers het antwoord dat het te maken heeft met marktaandeel. “De afzetmarkt wordt een stuk kleiner als je onderwerpen laat terugkomen die niet zo lekker vallen in gelovige kringen”, aldus één van de auteurs. Ze onderschrijven het belang van jezelf zien in teksten en illustraties, en benadrukken tegelijkertijd het belang van het zien en voelen van de ander. “De ander die er nu niet lijkt te zijn, die er in de papieren werkelijkheid niet mag zijn”, aldus één van de auteurs.

Wat is er dan in al die tijd veranderd? In hoeverre weerspiegelen kinderboeken de wereld om ons heen? Het antwoord op de eerste vraag ligt deels besloten in het onderzoek dat Kuyt in 1977 deed. Zij deed onderzoek naar Nederlandstalige kinderboeken en vond dat jongens oververtegenwoordigd waren als personage. Meisjes hadden vaker een verzorgende rol en de rol van de held en avonturier was grotendeels voorbehouden voor jongens. De jongen had een grotere rol in het verhaal, het meisje in het huishouden. Het grootste deel van de conclusies van Kuyt zijn 44 jaar na haar onderzoek nog steeds actueel.

Een recenter onderzoek bevestigt dit beeld. Hoorens (2006) deed onderzoek naar illustraties in Vlaamse kinderboeken. Haar conclusie was dat stereotypen nog steeds vaker de regel waren dan de uitzondering.

In hoeverre weerspiegelen kinderboeken dan de wereld om ons heen? Wellicht slechts een deel van die wereld, waardoor lezers in een andere wereld terecht kunnen komen. Een wereld waar zij misschien geen onderdeel van uitmaken.

6. En nu?

Het overstijgende doel van dit onderzoek is informatie verzamelen om een gesprek te kunnen starten op basis van een weergave van de jeugdliteratuurpraktijk. Bewustwording rond ‘het impliciete curriculum’ en het effect dat we als leraren op het leven van leerlingen en studenten hebben, staan voorop. Daarom zal de eigenlijke conferentiebijdrage bestaan uit een presentatie, een vragenronde en een socratisch gesprek.

Referenties

Andringa, E. (2011). ‘Reële lezers’. In: K. Brillenburg Wurth & A. Rigney (red.). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 229-260.

- Brugeilles, C. & S. Cromer (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. Parijs: Unesco.
- Caesar, F.B. (1980). *Veilig Leren Lezen: leesboek*. Tilburg: Zwijsen.
- Cain, M.A. (2015). "Children's Books for Building Character and Empathy". In: *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, p. 68-94.
- CBS (2019). 'Statline datasets bevolking'. Online raadpleegbaar op: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/navigatieScherm/thema?themaNr=82362>.
- CBS (2020). 'Huwelijksonbindingen; door echtscheiding en door overlijden'. Online raadpleegbaar op: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37425ned/table?dl=3D126>.
- Cito (2012). 'Welk boek kan uw kind al lezen?' Online raadpleegbaar op: https://www.cito.nl/-/media/files/ve-en-po/folder_welk_boek_kan_uw_kind_al_lezen.pdf?la=nl-nl.
- De Bruijn, Y., R.A.G. Emmen & J. Mesman (2021). "Ethnic Diversity in Children's Books in the Netherlands". In: *Early Childhood Education Journal*, 49, p. 413-423.
- Heffin, B.R. & M.A. Barksdale-Ladd (2001). "African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K3". In: *The Reading Teacher*, 54 (8), p. 810-819.
- Hoorens, V. (2006). *Als er geen naam op staat, gaat het over jongens: Genderstereotypes in Vlaamse kinderboeken*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Jackson, S. (2007). "She might not have the right tools... and he does: Children's sense-making of gender, work and abilities in early school readers". In: *Gender and Education*, 19 (1), p. 61-77.
- Johnston, I. (2013). 'Migrancy: Rites of passage and cultural translation in literature for children and young adults'. In: Y. Wu, K. Mallan & R. McGillis (eds.). *(Re)imagining the world: Children's literature's response to changing times*. Berlijn: Springer, p. 81-92.
- Kuyt, T. (1977). *Over de overwaardering in kinderboeken van de rol van kleine en grote mannen: een kwalitatieve en kwantitatieve analyse van honderd Nederlandse kinderboeken*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. [Thesis].
- Martin, K.A. (2009). "Normalizing Heterosexuality: Mothers' Assumptions, Talk and Strategies with Young Children". In: *American Sociological Review*, 74 (2), p. 190-207.
- Martin, C. & D. Ruble (2004). "Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development". In: *Current Directions in Psychological Science*, 13 (2), p. 67-70.

- Morgan P.L. & D. Fuchs (2007). "Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation?". In: *Council for Exceptional Children*, 73, p. 165-183.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rigney, A. (2011). 'Verhalen'. In: K. Brillenburg Wurth & A. Rigney (red.). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 157-195.
- Ritter, K.Y. & A.I. Terndrup (2002). *Handbook of affirmative psychotherapy with lesbians and gay men*. New York: Guilford Press.
- Rycroft-Smith, L. & G. Andre (2019). *The Equal Classroom: Life-Changing Thinking About Gender*. London: Routledge.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2020). 'Emancipatiemonitor 2020'. Online raadpleegbaar op: <https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/gaan-vrouwen-steeds-meer-werken/>.
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn: De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. London: Kogan Page.
- Unesco (2015). 'Rethinking Education. Towards a global common good?'. Unesco Publishing.
- Van Beusekom, G. & L. Kuyper (2018). 'LHBT-monitor 2018'. Online raadpleegbaar op: <https://www.scp.nl/publicaties/monitors/2018/11/21/lhbt-monitor-2018>.
- Van Til, A., F. Kamphuis, J. Keuning, M. Gijssels & A. de Wijs (2018). *Wetenschappelijke verantwoording LVS-toetsen AVI*. Arnhem: Cito.
- Vakgroep onderwijskunde UGent (2016). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2015*. Gent: Universiteit Gent.
- Vlaamse overheid (s.d.). 'Eindtermen lager onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/index.htm>.
- Vlaamse overheid (s.d.). 'Eindtermen eerste graad secundair onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/index.htm>.
- Woolley, R. (2018). *Understanding Inclusion: Core Concepts, Policy and Practice*. London: Routledge.

Ronde 5

Carlijn Pereira & Heleen Rijckaert
Algemeen Secretariaat Taalunie
Contact: cpereira@taalunie.org
hrijckaert@taalunie.org

Werken met rijke teksten voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie

1. Context

In 2019 bracht het Algemeen Secretariaat van de Taalunie, in samenwerking met de Taalraad Begrijpend Lezen, een actieplan uit om het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs te verbeteren. Het actieplan *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie* kwam tot stand in opdracht van de Nederlandse en de Vlaamse ministers van Onderwijs en Cultuur, die samen zitting hebben in het Comité van Ministers van de Taalunie. Het actieplan vertrekt vanuit 5 kernthema's voor het leesonderwijs, die samen de bouwstenen voor effectief leesonderwijs vormen:

1. werk vanuit urgentiebesef;
2. werk vanuit een taal-leesbeleid;
3. werk met effectieve leesdidactiek;
4. werk aan leesmotivatie;
5. geef formatieve feedback.

De Taalraad beveelt aan dat scholen die hun leesonderwijs willen versterken de vijf kernthema's in samenhang oppakken, samen met het leesnetwerk van de school: pedagogisch begeleiders, bibliotheken, leesbevorderaars, lerarenopleidingen, uitgevers, ouders, enz.

Sinds het verschijnen van het actieplan werkte het Algemeen Secretariaat de uitgangspunten verder uit in handreikingen voor scholen en hun leesnetwerk om met de kernthema's aan de slag te gaan. Een mooie manier om effectief leesonderwijs vorm te geven is om in de klas met rijke teksten te werken. De Taalraad Begrijpend Lezen adviseerde dan ook om rijke teksten beschikbaar te stellen aan het onderwijs, voorzien van didactische handreikingen voor leraren en lerarenopleiders om met die teksten het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen en studenten te verbeteren. Het Algemeen Secretariaat nam de uitdaging aan, zette het project *Werken met rijke teksten* op en liet zich daarbij adviseren door een werkgroep van lerarenopleiders en leesbevorderaars.

2. Rijke teksten

Wie over het verbeteren van leesbegrip en leesmotivatie leest, komt ongetwijfeld de term ‘rijke teksten’ tegen. In het advies van het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu is werken met rijke teksten een belangrijke onderlegger: “Rijke teksten zijn essentieel voor de taal- en denkontwikkeling van leerlingen. Ze bevorderen de ontwikkeling van kennis van de wereld en diep begrip, maken leerlingen nieuwsgierig en stimuleren de motivatie om verder te lezen, te kijken of te luisteren” (Curriculum.nu 2019). Ook in de adviesnota *Een leesoffensief voor Vlaanderen* (2021) is de doelstelling geformuleerd dat “[...] de leermaterialen waar leraren mee aan de slag gaan rijke teksten omvatten en de principes van effectieve leesdidactiek integreren”. Werken met rijke teksten vormt dus zowel in Nederland als in Vlaanderen een belangrijke basis voor het onderwijs Nederlands.

Maar wat zijn nu precies rijke teksten en waar vind je ze? Om met die laatste vraag te beginnen, ze zijn overal: fictie- en non-fictieboeken voor volwassenen en kinderen, artikelen uit tijdschriften en kranten, webteksten, gedichten, podcasts, beeldromans, enz. Rijke teksten zijn authentiek en afkomstig uit een originele bron. Ze hebben een rijk taalgebruik waarin meer én minder frequente woorden voorkomen. De structuur is helder omdat de tekst voorzien is van verbindingswoorden. Rijke teksten zijn niet vereenvoudigd voor bijvoorbeeld onderwijsdoelstellingen, zoals het leren van bepaalde structuuraanduiders of leesstrategieën. Ze handelen over brede, overkoepelende thema’s en sluiten idealiter aan bij de onderwerpen waar leerlingen op dat moment rond werken, bijvoorbeeld binnen de zaakvakken. Een rijke tekst prikkelt de nieuwsgierigheid, nodigt uit om erover van gedachten te wisselen, en om meer te willen weten. Eventuele illustraties ondersteunen en bevorderen het begrip van de tekst.

Waarom is het nu zo belangrijk om met rijke teksten te werken? Van Silfhout (2014) kwam er in haar proefschrift via oogbewegingsonderzoek achter dat leerlingen in het voorgezet/secundair onderwijs problemen hebben met het lezen van studieboeken met vereenvoudigde teksten die speciaal voor hen geschreven zijn. Een tekst zonder verbindingswoorden en met enkelvoudige zinnen leest immers niet vlot en overbelast het werkgeheugen. Wanneer ook nog eens het taalgebruik onnatuurlijk is, kan een leerling geen aansluiting vinden bij zijn eigen talige voorkennis. Het vraagt veel inspanning van een leerling om zelf verbanden te moeten leggen tussen woorden, zinnen en tekstdelen. Ook bemoeilijkt dat het leesbegrip (van Koeven & Smits 2020). Ook zwakke lezers hebben geen baat bij vereenvoudigde teksten. Zij ontwikkelen hun taal juist beter via authentieke, rijke teksten in combinatie met de nodige ondersteuning, ook wel ‘*scaffolding*’ genoemd.

3. Thema's

Hoewel er rijke teksten in overvloed zijn, is er vanuit het onderwijs veel vraag naar een 'tekstenbank'. Dat bleek ook uit een bevraging van het Algemeen Secretariaat en de Taalraad onder Vlaamse en Nederlandse lerarenopleidingen. Werken met rijke teksten heeft namelijk pas echt meerwaarde als leerlingen meerdere langere teksten lezen over één onderwerp (van Koeven & Smits 2019). Op die manier bouwen leerlingen aan een mentaal netwerk: ze breidden hun woordenschat uit en doen via verschillende invalshoeken kennis op over een onderwerp. Dat leidt tot een dieper leesbegrip en zorgt ervoor dat leerlingen steeds complexere teksten kunnen lezen en begrijpen. Het vergt veel tijd van leraren en een gedegen kennis van wat op de markt is om telkens zo'n selectie van rijke teksten over één thema te maken. Bovendien is er ook een belangrijk onderscheid tussen teksten voor het vrij lezen en teksten die behandeld kunnen worden in de verschillende wereldoriëntatielessen.

Vanuit bovenstaande gedachten werkt het Algemeen Secretariaat met de werkgroep aan een website waarop een selectie van thematisch geordende rijke teksten te vinden is. De website zal worden voorzien van didactische handreikingen, zodat lerarenopleiders en leraren in het basis- en het voortgezet/secundair onderwijs hun lesonderwijs ermee kunnen verrijken. De website heeft als doel om leraren en lerarenopleiders vertrouwd te maken met rijke teksten en het werken ermee, zodat zij uiteindelijk rijke teksten in hun eigen omgeving beginnen te ontdekken om in hun onderwijs mee te werken. Het Algemeen Secretariaat beoogt nadrukkelijk geen nieuwe leesmethode of -methodiek te ontwikkelen: de teksten zijn bedoeld ter aanvulling op het (lees)onderwijs.

4. Het project

De website zal bestaan uit non-fictieteksten en korte fictieteksten die afkomstig zijn uit diverse bronnen. Bovendien worden ook boekenlijsten opgenomen, eveneens fictie- en non-fictie, per thema en per leerjaar/leeftijd. Het Algemeen Secretariaat streeft uiteindelijk naar een selectie van teksten voor leerlingen in de leeftijdscategorie van zes tot en met achttien jaar. De werkgroep is gestart met het maken van een selectie van ongeveer 50 teksten voor de laatste twee leerjaren van het basisonderwijs en de eerste twee jaren van het secundair/voortgezet onderwijs. Deze teksten zullen begin volgend jaar beschikbaar zijn. Bij een positieve respons zal de website in de komende jaren worden aangevuld en verrijkt voor een bredere doelgroep.

De werkgroep formuleerde de selectiecriteria voor de teksten, stelde de brede thema's vast, verzamelde teksten en beoordeelde de kwaliteit daarvan. Veel aandacht ging uit naar de didactische uitgangspunten voor het werken met de rijke teksten. Het Algemeen Secretariaat voerde daarnaast gesprekken met uitgevers van literaire, zakelijke en educatieve teksten, onder andere in verband met het auteursrecht. Op die manier

hopen we een kwalitatief en breed gedragen product als handreiking aan leraren en lerarenopleiders aan te bieden.

Referenties

- Curriculum.nu (2019). ‘Samen bouwen aan het primair en voortgezet onderwijs van morgen. Leergebied Nederlands. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://www.curriculum.nu/downloads/>.
- Heyvaert, L. (2021). *Een Leesoffensief voor Vlaanderen*. Brussel: DOV en DCJM.
- Pereira, C. & M. Nicolaas (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Rijckaert, H. & C. Pereira (2021). ‘Effectief leesonderwijs in de lerarenopleiding: kansen, drempels en uitdagingen. Een verslag van kwalitatieve interviews met 15 Vlaamse en Nederlandse lerarenopleidingen basisonderwijs’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Van Koeven, E. & A. Smits (2019). “FOCUS op Begrip: rijke teksten”. Online raadpleegbaar op: <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2019/04/focus-op-begrip-rijke-teksten.html>.
- Van Koeven, E. & A. Smits (2020). *Rijke Taal*. Amsterdam: Boom.
- Van Silfhout, G. (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Ronde 6

Sue Goossens & Siel Vienne
KU Leuven
Contact: sue.goossens@kuleuven.be
siel.vienne@kuleuven.be

De ontwikkeling van een gedragen leesbeleid. Lezen als *hot topic*

1. Inleiding

De bekendmaking van de PIRLS-resultaten, eind 2017, bracht heel wat teweeg. Het verhogen van de vaardigheid ‘begrijpend lezen’ van leerlingen is sinds dat moment

zeer hoog op de onderwijskundige en onderzoekagenda's komen te staan. Begrijpend lezen is een *hot topic*, en dat mag niet verbazen: het is immers een niet te onderschatten sleutelcompetentie. Als we onze leerlingen willen klaarstomen voor succes in onze 21^{ste}-eeuwse maatschappij, moeten we ze alle kansen geven om uiteindelijk voldoende geletterd te zijn. Ze komen op school door middel van (gesproken en geschreven) teksten immers in aanraking met de complexe en nieuwe kennis die ze nodig hebben om later te studeren, werk te zoeken, administratie te beheren, enz. Kortom: geletterdheid is niet alleen de motor van het leren op school, maar ook een voorwaarde voor volwaardige deelname aan de maatschappij.

2. Wetenschappelijk kader: de vijf sleutels

Scholen gaan dan ook de uitdaging aan en zetten sterk in op het verhogen van de leesvaardigheid van hun leerlingen. Om hen daarin te ondersteunen, voerde het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO, KU Leuven), samen met de UGent, in opdracht van de VLOR, een onderzoek uit naar effectieve praktijken voor begrijpend lezen. We kwamen uit bij vijf didactische sleutels die samen een krachtige begrijpend-leesdidactiek vormen. Die sleutels zijn 'functionaliteit' (uitdagende en betekenisvolle teksten en opdrachten), 'interactie' (tussen leraar en leerlingen én tussen leerlingen onderling), 'expliciete strategie-instructie', 'leesmotivatie' en 'transfer' (veel kansen om te lezen, binnen en buiten de school) (cf. Merchie e.a. 2019; Gobyne e.a. 2019).

3. Achtergrond: professionalisering en beleid

Als we het hebben over het toepassen van deze didactische sleutels, is het belangrijk om te vermijden dat individuele leerkrachten verantwoordelijk worden voor het uitdenken en uitvoeren van afzonderlijke acties. Om tot een duurzame verankering van effectieve praktijken te komen, is het namelijk beter om gezamenlijk toe te werken naar een gedragen leesbeleid. Scholen zijn op dat vlak vaak zoekende, en het is vooral de transfer van wetenschappelijke inzichten naar praktijken op de klasvloer die een uitdaging blijkt. Concreet hebben scholen niet enkel nood aan inhoudelijke professionalisering op het niveau van de leerkracht, maar vragen ze zich ook af hoe ze ervoor kunnen zorgen dat (a) leerkrachten vanuit een gedeelde visie op effectief onderwijs werken op schoolniveau, (b) die gedeelde visie ook effectief wordt uitgevoerd en geëvalueerd, (c) de acties en initiatieven die als zinvol ervaren worden na verloop van tijd niet verdwijnen en (d) een cultuur van samenwerking en feedback op elkaars werk gecreëerd wordt (Fullan 2007).

Scholen zoeken kortom naar manieren om een gedragen leesbeleid te kunnen vormgeven en voeren (Van den Branden 2010). Wij bieden daar een antwoord op door zowel *top-down* als *bottom-up* (Van den Branden 2019) in te zetten op inhoudelijke en

structurele kenmerken van een leesbeleid (cf. Merchie e.a. 2015) in ondersteunings-trajecten. We houden daarbij rekening met de kenmerken van een effectief taalbeleid (Vanbuel & Van den Branden 2019; gebaseerd op Hargreaves & Fullan 2012). Enerzijds toont onderzoek aan dat het cruciaal is om bij het voeren van een taalbeleid een lerende gemeenschap te creëren voor leerkrachten, anderzijds moet er een duidelijke implementatiestrategie in het taalbeleid zitten.

5. Van theorie naar praktijk: aan de slag met scholen

Wij gingen met een 40-tal scholen aan de slag sinds het schooljaar 2020-2021 om binnen twee leesprojecten aan leesbeleid te werken. We doen dat meer bepaald door te focussen op een beperkt aantal doelen (Van den Branden 2019), een gedeelde visie op leesonderwijs te ontwikkelen en te werken met een kernteam: een groepje geëngageerde leerkrachten, beleidsmedewerkers en/of directieleden die de schakel vormen tussen pedagogische ondersteuners en leerkrachten op de klasvloer. Dat team kan afstand nemen van de dagdagelijkse praktijk, maar behoudt tegelijk een globaal overzicht. Het kernteam neemt gedurende twee schooljaren, onder begeleiding, en nadien zonder, verschillende rollen op, en krijgt inzicht mee omtrent het doorlopen van veranderingsprocessen op school (Kotter 1996; Van Veen e.a. 2010).

Hoewel de aanpak voor elke deelnemende school op maat is en elk kernteam een andere samenstelling kent, vertrekken we steeds vanuit een vast stramien.

1. *Beginsituatieanalyse* – Hoe ver staat de school bij aanvang van het traject? Aan welke aspecten (die samen een leesbeleid uitmaken) werken zij al? Welke noden en leervragen hebben ze nog?
2. *Visie ontwikkelen* – Het is belangrijk om, na de analyse, steeds te vertrekken vanuit een gedeelde visie op effectief begripend leesonderwijs die gestoeld is op *evidence-based*-praktijken. Een visie fungeert als een toetssteen om dicht bij de kern van de zaak te blijven en te monitoren of wat leerkrachten doen ook effectief werkt. Het is, met andere woorden, een bril waarmee je als school naar je praktijk kijkt. De aard van je visie is dynamisch, en haar ontwikkeling noodgedwongen een proces dat nooit stopt.
3. *Focus bepalen* – Effectief begripend leesonderwijs omvat verschillende aspecten (cf. de vijf didactische sleutels). Het is daarom van belang dat schoolteams een focus prioriteren om samen aan te werken tijdens het professionaliseringstraject, zodat ze in een verdere fase (zelfstandig) kunnen overgaan naar een volgende focus.
4. *Doelen en acties* – Vanuit de visie bepaalt het schoolteam samen de doelen en acties die logisch inhaken op hun focus. Nadien gaan ze experimenteren met de acties als team. Het kernteam behoudt daarbij het overzicht en ontfermt zich over het globale leesbeleidsplan en het coachen van het team.
5. *Evalueren, bijsturen en vasthouden* – Tijdens deze stap monitoren we wat de effecten

van het gevoerde beleid zijn, bekijken we welke bijstellingen nodig zijn en onderzoeken we hoe we de vernieuwingen kunnen verduurzamen.

6. Casestudies uit twee projecten

Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie gaan we, aan de hand van voorbeelden van scholen met wie we samenwerken, dieper in op de succesfactoren van een gedragen leesbeleid en de uitbouw ervan. We zoomen in op een aantal stappen, struikelblokken en mooie initiatieven, en bouwen bruggen: van nood naar ondersteuning, van wetenschap naar praktijk, van individuele acties naar een gedragen leesbeleid.

Referenties

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- 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: VLOR.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Taylor & Francis.
- Hooft, H. (2018). 'Taalbeleid en taalvaardigheidsonderwijs. Effectonderzoek naar het nascholingstraject "Taalbeleidsexpert" in Antwerpse basisscholen'. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs. [niet vrijgegeven].
- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- 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*. Brussel: VLOR.
- Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde (2015). 'Indicatoren voor de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven'. Gent: Universiteit Gent.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. (2019). 'Taalbeleid op school'. In: J. Elen & A. Thys (red.). *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs. Basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst*. Leuven: Universitaire Pers Leuven, z.p.
- Van Veen, K., R. Zwart, J. Meirink & N. Verloop (2010). 'Professionele ontwikkeling van leerkrachten. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leerkrachten'. Leiden: ICLON, Expertisecentrum Leren van Docenten.

Vanbuel, M. & K. Van den Branden (2019). *Implementing school-based policies for language: A qualitative study in primary schools in Flanders*. Leuven: KU Leuven.

Ronde 7

Brenda Froyen
CTO, KU Leuven
Contact: Brenda.Froyen@ap.be

Zeven principes van taalkrchtig onderwijs in de praktijk getoetst

1. Aanleiding

Een tiental jaren vertelde ik als taaldocent in de lerarenopleiding hoe mijn studenten in de basisschool moesten lesgeven. Mijn lessen onderbouwde ik met onderzoek en theorieën uit boeken. Met de twee voeten in de basisschool had ik nooit echt gestaan. Daarom besloot ik in 2018 om zelf de opleiding Bachelor Lager Onderwijs te volgen, voor de praktijkervaring, maar vooral om te toetsen of wat ik met zoveel bravoure verkondig ook realiseerbaar en waar is.

Naast deze uitdaging, stortte ik me, samen met dertien andere taaldocenten van verschillende Vlaamse hogescholen en het Centrum voor Taal en Onderwijs, op een ander avontuur: een handboek didactiek Nederlands voor het lager onderwijs schrijven, die vertrekt vanuit één gezamenlijke visie. Die visie kon ik meteen ook toetsen aan de praktijk.

Beide projecten eindigden in 2020. In juni behaalde ik mijn diploma Bachelor Lager Onderwijs. In september lag het handboek *Volop Taal. Didactiek voor het lager onderwijs* in de winkel, met daarin zeven principes voor taalkrchtig onderwijs geformuleerd. Die zeven principes licht ik graag in de volgende paragraaf toe om vervolgens beknopt in te gaan op hoe ik die principes heb proberen te integreren in mijn eigen lessen. In een laatste paragraaf formuleer ik enkele bevindingen en bedenkingen, gebaseerd op mijn ervaring.

2. De zeven principes van taalkrchtig onderwijs

In het handboek *Volop Taal* worden zeven principes van taalkrchtig onderwijs toege-licht en geïllustreerd met praktijkvoorbeelden. Die principes werden opgesteld door veertien taaldocenten en zijn gebaseerd op onderzoek, ervaring en bestaande kaders zoals de vijf sleutels voor een effectieve didactiek begrijpend lezen (Gobyn e.a. 2019) én de uitdagingen waar ons 21^{ste}-eeuwse onderwijs voor staat. We spreken bewust niet van krachtig taalonderwijs, dan wel van taalkrchtig onderwijs. Op die manier willen we benadrukken dat taal niet alleen een vak is in het onderwijs, met daaraan gekop-pelde doelen, maar ook het middel om andere doelen van vakken te bereiken. Onder-staande definities komen letterlijk uit het handboek *Volop Taal* en pogen zeer beknopt de lading van de principes te dekken.



Figuur 1 – De zeven principes van taalkrchtig onderwijs.

Talige grondhouding

Een positieve talige grondhouding stimuleren bij leerlingen vormt de basis voor taal-krchtig onderwijs. Het is een samenspel van veilige taal oefenkansen creëren, het talige repertoire van leerlingen omarmen en hoge verwachtingen koesteren ten aanzien van hun taalleerpotentieel.

Functioneel

Taalkrchtig onderwijs wordt functioneel als leerlingen taal gebruiken om doelen te kunnen bereiken die voor hen betekenisvol zijn.

Contextrijk

Contextrijk onderwijs biedt veel en rijk taalaanbod en verbindt dat met de interesse en de leefwereld van de leerlingen, en met hun eerder opgedane kennis en ervaring. Zo kan (abstracte school)taal verworven worden. Context geeft betekenis aan het leerpro-ces van leerlingen en werkt motiverend.

(Inter)actief

Onderwijs wordt (inter)actief als leerlingen veel van elkaar kunnen leren, kwaliteitsvolle input en feedback van de leraar krijgen en de kans hebben om actief te leren.

Ondersteuning

Krachtige ondersteuning is een combinatie van feedback, feedup, feedforward en differentiële keuzes die je maakt, om ervoor te zorgen dat leerlingen de kloof kunnen overbruggen tussen wat ze wél kennen en kunnen, en wat nog niet. Ondersteuning kan zowel individueel als klassikaal gegeven worden.

Impliciet en expliciet leren

Impliciet leren betekent dat leerlingen in contextrijke situaties functionele en (inter)actieve opdrachten krijgen, waardoor ze onbewust taal oppikken. Expliciet leren is bewust inzoomen op talige aspecten, zoals 'schooltaalwoorden'. Taalkrchtig onderwijs bestaat uit een samenspel van impliciet en expliciet leren.

Reflectie

Bij onderwijs dat kansen tot reflectie biedt, is er een goede afwisseling tussen nieuwe zaken leren en nadenken over wat geleerd wordt. Die reflectie stimuleert het leerproces.

Op basis van deze zeven principes ontwikkelden we verschillende kijkwijzers (een algemene kijkwijzer, een kijkwijzer voor luisteren en spreken, voor lezen, voor schrijven, voor woordenschat en voor taalbeschouwing) met richtinggevende vragen, waarmee je je lessen als het ware kunt 'screenen' op basis van die principes. Met andere woorden, een ideaal instrument om de eigen lessen in de stageschool onder de loep te nemen.

3. De principes getoetst in de klaspraktijk

Ik kreeg de opdracht om de taallessen van het thema 'Ik kan wat jij niet kan' uit het handboek *Tijd voor Taal accent 5* te geven aan mijn klas van het vijfde leerjaar (groep 7). Daarnaast mocht ik voor 'Wereldoriëntatie' een thema uitwerken rond 'anders zijn'. Voor 'Muzische vorming' kreeg ik alle vrijheid. Principes zoals '(inter)actie' en /of 'ondersteuning' vond ik vaak terug in de handleiding of kon ik met kleine interventies nastreven. Principes zoals 'functioneel' en 'contextrijk' vroegen grotere inspanningen. Ik wilde proberen om de verschillende vakken zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen met één centraal doel: ervoor zorgen dat mensen die zich soms anders voelen zich niet alleen welkom voelen maar ook welkom zijn in onze maatschappij. Mijn ambitieuze plan vroeg om heel wat vertrouwen van mijn klasmentor dat ik won door hem te verzekeren dat ik met de doelen uit de handleiding aan de slag zou gaan en zoveel mogelijk het werkschrift zou invullen.

De les waarin de leerlingen een brief moesten schrijven werd functioneel nadat ik via sociale media een oproep deed waarin ik vroeg of mensen die zich vaak anders en/of eenzaam voelen graag een briefje zouden krijgen van mijn leerlingen. Het was fantastisch om te zien hoe de leerlingen – zeker toen de eerste antwoordbrieven terugkwamen – nog meer, buiten de lessen, begonnen schrijven. De doelen van het lesje ‘interview je idool’ bereikte ik door een bezoekje te brengen aan de bewoners van het woonzorgcentrum die maar wat graag op de voorbereide vragen van de leerlingen antwoordden. De diversiteit en het unieke anders zijn van mijn eigen leerlingen kwam tot uiting tijdens een zelf georganiseerde talentenshow voor de ouders, waarbij uitnodigingen en bindteksten geschreven moesten worden, en de show gepresenteerd moest worden. Het volledige relaas van mijn ‘project’ vind je als praktijkvoorbeeld in het handboek *Volop Taal*.

4. Bevindingen en bedenkingen

Mijn stage-ervaring leerde me dat de zeven principes wel degelijk een waardevol kader zijn om je eigen taallessen, maar vooral ook de lessen uit de handleiding, te beoordelen. Dat wat ik met zoveel bravoure verkondig, is wel degelijk haalbaar.

Een stagecontext is echter een zeer specifieke context met heel wat obstakels die het uitproberen van ‘de ideale taallessen’ belemmeren. Dat was voor mij niet anders. Zo was er het keurslijf van de handleiding, de klasmentor die vaak liever op ‘veilig’ speelde en de strakke uurroosters. Om die obstakels te overwinnen, is een flinke portie zelfvertrouwen nodig. Dat zelfvertrouwen kunnen we alleen maar aanzwengelen door onze studenten voldoende bagage mee te geven, naast kritische zin om handleidingen en methodes in vraag te durven stellen.

Het afgelopen academiejaar liet ik mijn studenten verschillende ‘handleidinglesjes’ beoordelen aan de hand van de zeven principes. Ze slaagden erin aan te geven dat bepaalde principes helemaal niet aanwezig waren. Slechts enkelen hadden de kunde en creativiteit om met concrete interventies te komen en het waren de uitzonderingen die de ruimte kregen op hun stageplek om die interventies ook daadwerkelijk uit te proberen.

Is het vertrouwen in de handleiding van onze (toekomstige) leerkrachten groter dan het vertrouwen in hun eigen kunnen? Hoe kunnen we dat zelfvertrouwen aanzwengelen? Het zijn enkele vragen die ik graag aan jullie stel. En mocht je als lerarenopleider tijd en zin hebben, duik dan zeker eens die basisschool in. Het is een leerrijke ervaring en – toegegeven – het is fijn om bevestigd te weten dat, wat we vertellen, ook echt haalbaar is.

Referenties

- Dobbeleers, D. e.a. (2015). *Tijd voor Taal accent 5*. Wommelgem: Van In.
- Gobyn e.a. (2019). *Sleutels voor effectief begripemd lezen*. Brussel: VLOR.
- Schiepers, M. e.a. (2020). *Volop Taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Leuven: OWL PRESS.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 8

Inge Jansen (a), Mariëtte Hoogeveen (a) & Mireille Louwers (b)
(a) SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling
(b) Basisschool De Regenboog, Schijndel
Contact: i.jansen@slo.nl

Zicht op schrijfontwikkeling met een schrijfportfolio

1. Inleiding

Schrijfonderwijs is al jaren een ondergeschoven kindje in het basis- en het voortgezet onderwijs. Als leerkrachten er al voldoende aandacht aan schenken, richten ze zich bij de instructie, de lesdoelen en de feedback vooral op spelling, grammatica en interpunctie, en te weinig op het procesgericht leren schrijven van diverse tekstsoorten in communicatieve contexten. Dit hangt samen met het feit dat schrijfvaardigheid lastig valide en betrouwbaar te beoordelen is (SLO 2017), en dat het volgen van de ontwikkeling tijdrovend is.

Al in 2012 constateerde de Inspectie van het Onderwijs dat leraren op slechts 3% van de scholen systematisch de voortgang in de schrijfontwikkeling van hun leerlingen volgen (Kuhlemeier 2012). Uit recent inspectieonderzoek (2021) blijkt dat de meeste leerkrachten monitoring, beoordeling en evaluatie van de schrijfontwikkeling van leerlingen nog steeds lastig vinden. Er is dus behoefte aan instrumenten waarmee de schrijfontwikkeling van leerlingen gevolgd kan worden. Bij SLO voeren we een project uit, waarin we, samen met scholen, een handreiking en instrumenten ontwikkelen voor een schrijfportfolio in het po (en in de onderbouw van het vo).

2. Schrijfportfolio

2.1 Wat is een schrijfportfolio?

In de literatuur (Smith, Brewer & Heffner 2003; Stiggins 2001; Valencia & Place 1994, in: Brady 2004) worden verschillende soorten portfolio's onderscheiden: van *showcase* portfolio's waarin leerlingen hun beste werk plaatsen om het te tonen tot portfolio's waarin het leerproces plus de reflecties erop een plaats krijgen. Het soort portfolio dat je kiest, is afhankelijk van het doel dat je ermee beoogt. In ons project gaat het om een zogenaamd groei/procesportfolio. Met dit type portfolio wordt het schrijfproces van leerlingen gedurende een schooljaar (of over schooljaren heen) gedocumenteerd, gevolgd en geëvalueerd.

Door de expliciete aandacht voor leerdoelen, feedback en reflectie gedurende het gehele schrijfproces is het schrijfportfolio een vorm van formatieve evaluatie (Bootsma 2011). Het is een verzameling van teksten en reflecties die illustratief zijn voor het leren van leerlingen (Haenen & Schipper 2011). Het geeft geen overzicht van al het werk, maar leerlingen kiezen bewust een selectie uit hun werk om aan te tonen aan welke leerdoelen ze hebben gewerkt en waar hun persoonlijke leerdoelen liggen (Muller 2018). Leerlingen krijgen zo meer inzicht in hun eigen leerproces. Ook wordt de verantwoordelijkheid voor hun eigen leren vergroot. Bovendien wordt het monitoren van het leren van leerlingen eenvoudiger (Dorfman & Dougherty 2017).

Voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid is het belangrijk dat leerlingen zien dat schrijven een complex proces is dat je bij iedere tekst doorloopt: 'oriënteren', 'schrijven', 'feedback geven en ontvangen', 'herschrijven' en 'redigeren' (Hoogeveen 2021). Het schrijfportfolio doet recht aan dat complexe proces.

2.2 Wat is de meerwaarde van een portfolio?

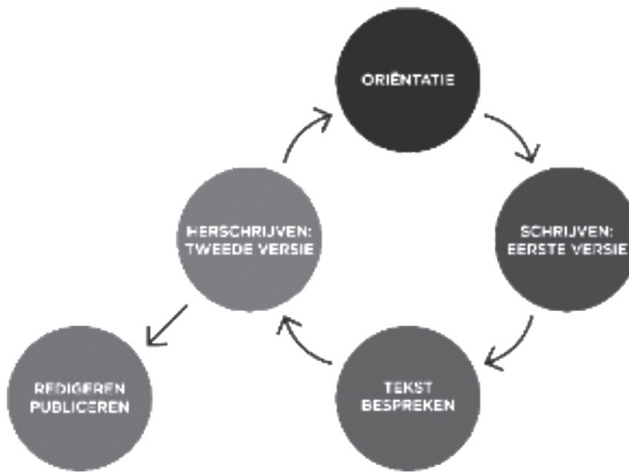
Er is niet veel onderzoek gedaan naar de effecten van portfolio-gebruik op de schrijfvaardigheid. Het is lastig om zicht te krijgen op de verschillende manieren waarop invulling wordt gegeven aan portfolio's (Bosma 2015). Er zijn in de literatuur wel positieve aannames over de meerwaarde van werken met een schrijfportfolio:

- *de groei en vooruitgang van leerlingen wordt zichtbaar* over een langere periode (Kim & Sensale Yazdian 2014);
- *leerlingen hebben een actieve rol* (ze brengen zichzelf in beeld, stellen leerdoelen en verzamelen bewijs om aan te geven welke doelen ze hebben bereikt – zie: Bootsma 2011 – waardoor ze meer zelfvertrouwen krijgen, wat goed is voor hun motivatie – Jones 2012);
- *leerlingen leren reflecteren* door te werken met een portfolio (reflectie draagt bij aan het bewustzijn van leerlingen over wat ze leren en hoe ze dat doen – William 2013);

- een portfolio kan *communicatie tussen leerkrachten, leerlingen en eventueel ouders* genereren (Kim & Sensale Yazdian 2014) doordat met betrokkenen gerefleeteerd wordt op leerdoelen en succescriteria.

3. Schrijfonderwijs

Om te kunnen werken met een schrijfportfolio als instrument voor formatieve evaluatie is procesgericht schrijfonderwijs, waarin verschillende fasen in het schrijfproces doorlopen worden, een must (Hoogeveen 2012). Dit cyclische proces wordt als volgt weergegeven:



Figuur 1 – Fasen in het schrijfproces.

Het schrijfproces start met een oriëntatie op en een verheldering van de leerdoelen en succescriteria door voorbeeldteksten te bestuderen. Vervolgens is er een oriëntatie op ‘tekstdoel’, ‘publiek’ en ‘tekstvorm’, waarna instructie volgt over een specifiek taalmiddel om het tekstdoel te bereiken (bijvoorbeeld: aanduidingen van tijd en plaats). Deze focus van instructie komt in alle fasen terug en bepaalt ook de reflectie en evaluatie: de leerlingen kijken specifiek naar hun gebruik van deze taalmiddelen. Na de oriëntatie krijgen de leerlingen de schrijfofdracht en is er aandacht voor stofvinding. Vervolgens schrijven de leerlingen hun eerste versie, waarna ze in een tekstbespreking elkaars teksten bespreken. Ze herschrijven daarna hun tekst met de feedback uit de tekstbespreking. Ten slotte redigeren en publiceren ze hun werk.

Reflectie op het schrijfproces en op verschillende tekstversies is dus in alle fasen aan de orde. Leerlingen leren en doen dat door tijdens de verschillende fasen in gesprek te gaan met klasgenoten en/of de docent. Van deze gesprekken wordt verslag gedaan

in (reflectie)documenten die in het schrijfportfolio opgenomen worden: verschillende tekstversies, verslagen van tekstbesprekingen, aandachtspunten voor het herschrijven van teksten, *checklists* voor tekstredactie, enz. Het portfolio is in die zin ook een spiegel van het schrijfonderwijs.

4. Schrijfportfolio's in praktijk

Na een korte bespreking van de inzichten over schrijfportfolio's uit de literatuur besteden we in onze presentatie vooral aandacht aan de instrumenten die we op een project-school hebben ontwikkeld voor het werken met een schrijfportfolio. We laten zien hoe hiermee inhoud en vorm is gegeven aan het schoolbreed werken met schrijfportfolio's.

5. Website schrijfportfolio

Op de website van SLO komt aan het eind van dit jaar een themapagina 'Schrijfportfolio' online. Op deze pagina staat een handreiking met instrumenten voor het werken met schrijfportfolio's. Een en ander wordt geïllustreerd met teksten van leerlingen, reflectieverslagen, video's van portfoliogesprekken en andere materialen die in schrijfportfolio's opgenomen kunnen worden.

Referenties

- Bootsma, G. (2011). "Schrijfdossier of schrijfportfolio?". In: *Vonk*, 40 (5), p. 243-250.
- Bosma, J. (2015). 'Werken met portfolio's op Ontwikkelingsgericht Onderwijs scholen: de aanpak van scholen in beeld'. Amsterdam: UvA.
- Dorfman, L. & D. Dougherty (2017). *A closer look; learning more about our writers with formative assessment K-6*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Haenen, J. & N. Schipper (2011). 'Werken met portfolio's'. In: J. Castelijns, M. Segers & K. Struyven (red.). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho, p. 137-150.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genreknowledge: An intervention study*. Twente: University of Twente.
- Hoogeveen, M. (2021). 'Leerlijn schrijven met peer response en instructie in genrekennis: Docentenhandleiding bij de lessenserie voor de groepen 4-8'. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/peer-response/lessenserie-groep8/@4600/leerlijn-schrijven/>.

- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Peiling. Schrijfvaardigheid. Einde (speciaal) basis-onderwijs 2018-2019*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jones, J. (2012). "Portfolios as 'learning companions' for children and a means to support and assess language learning in the primary school". In: *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40 (4), p. 401-416.
- Kim, Y. & L. Sensale Yazdian (2014). "Portfolio Assessment and Quality Teaching". In: *Theory Into Practice*, 53 (3), p. 220-227.
- Kuhlemeier, H., A. van Til, B. Hemker, W. de Klijn & H. Feenstra (2012). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2*. Arnhem: Cito.
- Mueller, F. (2018). "Authentic Assessment Toolbox. Portfolio's". Online raadpleegbaar op: <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/portfolios.htm>.
- SLO (2017). 'Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017'. Enschede: SLO.
- William, D. & S. Leahy (2013). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Rotterdam: Bazalt.

2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

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

Margreet Vriesema (de Nieuwste Pabo, Sittard)

Nanke Dokter
Fontys HKE Pabo, 's-Hertogenbosch
Contact: N.Dokter@Fontys.nl

Schooltaal leren stimuleren: het belang van een flexibele opleiding

1. Inleiding

Het taalregister dat op school veel gebruikt wordt bij alle vakken, en dat leerlingen vaak thuis niet leren, wordt 'schooltaal' genoemd (Aarts, Demir & Vallen 2011). Leerlingen die beter zijn in dit schooltaalregister presteren beter op school. Voor het leren van het schooltaalregister zijn veel leerlingen afhankelijk van hun leerkracht. Om de schooltaalontwikkeling bij leerlingen te stimuleren, kunnen leraren schooltaalstimulerend gedrag laten zien: zelf schooltaal gebruiken en daarnaast schooltaalstimulerende strategieën inzetten die de leerlingen helpen bij het begrijpen van de schooltaal en die zorgen dat de leerlingen schooltaal leren gebruiken. Aan de opleiding basisonderwijs zou schooltaalstimulerend gedrag aan studenten moeten worden aangeleerd. Uit het promotieonderzoek *Schooltaal bij rekenen* (Dokter 2021) bleek dat de schoolpraktijk van cruciaal belang is bij het aanleren van schooltaalstimulerende strategieën aan studenten. Om zich die strategieën echt eigen te kunnen maken, is het nodig dat studenten deze kunnen uitvoeren in de praktijk.

2. Schooltaalontwikkeling stimuleren

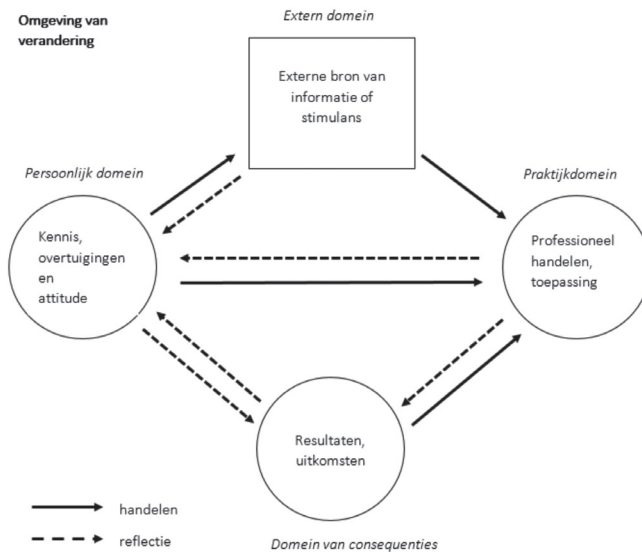
Als leraren de schooltaalontwikkeling van hun leerlingen willen bevorderen, zullen ze zich eerst bewust moeten zijn van wat het schooltaalregister inhoudt. Vaak wordt gedacht dat het schooltaalregister alleen gekenmerkt wordt door specifieke woorden. Het klopt dat op woordniveau onderscheid gemaakt kan worden in vaktaalwoorden en schooltaalwoorden. Op zinsniveau en tekstniveau kan schooltaal echter ook gekenmerkt worden. Het is dan lastig om per vak een onderscheid te maken: op zinsniveau gaat het om de complexiteit van de zinnen (zoals zinnen waarin meerdere ondergeschikte bijzinnen voorkomen) en op tekstniveau gaat het om het abstractieniveau van de tekst. Aarts et al. (2011) ontwikkelden een codeerschema waarin de kenmerken van schooltaal uitgebreid worden beschreven.

Leraren kunnen schooltaalontwikkeling op verschillende taalniveaus stimuleren door zelf het juiste schooltaalaanbod te gebruiken. Uit onderzoek bleek dat leraren inhoude-

lijk vaak specifiek zijn, maar veel leraren versimpelen de taal die ze gebruiken (Dokter 2021). Ze gebruiken bijvoorbeeld weinig samengestelde zinnen. In plaats van versimpelen, kunnen leraren beter schooltaalstimulerende strategieën inzetten die leerlingen helpen om de gebruikte taal te begrijpen. Zo kunnen ze bijvoorbeeld de inhoud een eerste keer complex verwoorden en daarna parafraseren. Daarnaast kunnen ze leerlingen stimuleren om de taal correct te gaan gebruiken. Daarbij kunnen ze ook strategieën inzetten, zoals vragen om het nog eens preciezer te verwoorden. Dokter (2021) formuleert twee keer zes strategieën die ingezet kunnen worden. Alle informatie over de schooltaalkenmerken en de schooltaalstimulerende strategieën zijn te vinden op www.lesinschooltaal.nl.

3. Professionele groei van leraren

De effectiviteit van het aanbod dat studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs kregen over het leren inzetten van schooltaalstimulerende strategieën is onderzocht. In het aanbod werd aan de studenten gevraagd om in hun stagepraktijk schooltaalstimulerende strategieën uit te proberen en vervolgens te reflecteren op hun handelen. Om de effectiviteit van het aanbod vast te stellen, werd het model van integratieve professionele groei van Clarke & Hollingsworth (2002) gebruikt. Uitgangspunt van dit model is dat het leren van een leraar complex is en niet lineair kan worden benaderd. Een leerproces kan starten vanuit de vier in het model onderscheiden domeinen: 'het externe domein', 'het persoonlijke domein', 'het praktijkdomein' en 'het domein van de consequenties' (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Integratief model voor professionele groei (vertaald, Clarke & Hollingsworth 2002).

Leren ontstaat doordat in deze domeinen veranderingen plaatsvinden. Deze veranderingen komen tot stand doordat leraren verbindingen leggen tussen de domeinen door te handelen en te reflecteren op dat handelen. Zijn de veranderingen (meer) blijvend van aard, dan spreken Clarke & Hollingsworth (2002) van professionele groei.

4. De flexibele opleiding

Drie studenten werden twee jaar na het aanbod geïnterviewd over de resultaten en effecten. Deze drie studenten hadden tijdens het aanbod aan alle opdrachten meegedaan en hadden zo goed als alle lessen gevolgd. Uit een analyse van de data en de interviews bleek dat alle drie de studenten tot professionele groei waren gekomen volgens het model van Clarke & Hollingsworth. Daarbij was het interessant om te zien hoe deze groei tot stand was gekomen: voor iedere student verliep het leerproces anders. Alle drie de studenten hadden de stagepraktijk nodig om tot leren te komen, maar de manier waarop de praktijk in hun leerproces een rol speelde, verschilde per student.

Behalve deze drie studenten waren er ook nog 34 studenten die het aanbod wel volgden, maar die niet alle opdrachten hadden gedaan of alle lessen hadden gevolgd. Een van de belangrijkste redenen die ze aangaven voor het niet aanleveren van de opdrachten was dat de doelen (het leren inzetten van schooltaalstimulerende strategieën) voor hen niet helemaal duidelijk waren verbonden met de toetsing (die gericht was op het geven van feedback in het algemeen). Biggs (2012) schrijft dat het van belang is dat onderwijs in lijn is. Dat wil zeggen: dat leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing overeenstemmen. Dat lijkt te worden onderschreven door wat de studenten aangaven.

5. Besluit

Naar aanleiding van het bovenstaande komen verschillende vragen naar voren. Wat hebben studenten nu precies nodig om tot een optimaal leerproces te komen en wat betekent dat voor zowel de opleiding als de stagepraktijk? Hoe flexibel zou de opleiding moeten zijn, zodat het mogelijk wordt voor studenten om hun leerproces vanuit verschillende kanten te starten en hoe zou dat er in de praktijk kunnen uitzien? Als laatste: wat is nodig om studenten op te leiden tot schooltaalstimulerende leerkrachten en in hoeverre is daar op dit moment op de opleiding al aandacht voor? Vragen waarover we in onze bijeenkomst op de HSN-conferentie met elkaar in gesprek kunnen gaan.

Referenties

- Aarts, R., S. Demir & T. Vallen (2011). "Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: Development and validation of a coding scheme". In: *Language Learning*, 61 (4), p. 1173-1221.
- Biggs, J. (2012). "What the student does: Teaching for enhanced learning". In: *Higher Education Research & Development*, 31 (1), p. 39-55.
- Clarke, D. & H. Hollingsworth (2002). "Elaborating a model of teacher professional growth". In: *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), p. 947-967.
- Dokter, N. (2021). *Stimuleren van schoolse taalvaardigheid bij rekenen*. Tilburg: Tilburg University.

Ronde 2

Bert Jurling
 Hogeschool Utrecht
 Contact: bert.jurling@hu.nl

Bert en Ernie in literatuur en leraarschap

1. Inleiding

Bert en Ernie debuteerden op televisie in de Amerikaanse versie van *Sesamstraat* in 1969. Ze maakten oorspronkelijk deel uit van een groep poppen, 'the Muppets', van Jim Henson. Tot op de dag van vandaag vormen Bert en Ernie een vast onderdeel van *Sesamstraat*-uitzendingen over de hele wereld.

Diverse Bert en Ernie-scenes zijn inmiddels klassiek geworden. Een interessant aspect is dat de filmpjes tegelijkertijd zowel voorspelbaar als origineel zijn. Bert en Ernie zijn altijd precies zoals je van ze verwacht: ze zitten verankerd aan hun karaktertrekken. Ondanks dat zijn de video's waarin deze vaste patronen telkens terugkomen altijd weer verrassend en hilarisch.

De grote lijn in veel van de filmpjes is weer te geven in drie stappen of variaties daarop:

1. Bert en Ernie belanden in een situatie waar ze heel verschillend tegen aankijken. Daarbij gebeurt het regelmatig dat Ernie dingen doet, of wil gaan doen, waar Bert helemaal geen zin in heeft.

2. Bert laat op duidelijke toon weten hoe hij over de zaak denkt. Meestal probeert hij Ernie te corrigeren of vertelt hij hoe Ernie moet handelen. Ernie blijft ondertussen zijn visie aan Bert opdringen.
3. Ernie geeft, door een briljante woordspeling of een onverwachte actie, een wending aan de situatie die daardoor in zijn voordeel kantelt. Bert blijft dan verbijsterd en soms zelfs wanhopig achter.

2. Koekjes eten

1 *Ernie:* [eetgeluiden]

Bert: Ernie!

Ernie: Ja Bert.

Bert: Ernie, wat... wat doe je toch met die koekjes in bed hè.

Ernie: Nou, ik had honger Bert, dus ik dacht, ik eet een paar koekjes voor het slapengaan.

2 *Bert:* Ernie, Ernie, je moet geen koekjes eten in je bed hè.

Ernie: Waarom niet Bert?

Bert: Omdat je dan kruimels in je bed krijgt. Dáárom.

Ernie: Oei, kruimels in bed?

Bert: Ja Ernie, en die kruimels komen ook in je pyjama.

Ernie: Kruimels in mijn pyjama?

Bert: Ja Ernie, en die kruimels in je pyjama gaan erg vervelend kriebelen.

Ernie: Daar hou ik niet van.

Bert: Nee, en door die kriebel kan je niet slapen dus hou op met eten. Slaap lekker.

Ernie: Oei. Als ik koekjes eet in bed komen er kruimels in mijn bed. En als ik kruimels in mijn bed krijg, krijg ik ook kruimels in mijn pyjama. En die kruimels in mijn pyjama, die kriebelen. En dan kan ik niet slapen. Foei Bert, fijn dat je me verteld hebt van die kruimels in bed.

Bert: Jaa, 't is goed, ga nu maar slapen.

Ernie: Oké... [stapt uit zijn bed] Ik zal nooit meer koekjes in mijn bed opeten hoor.

Bert: Goed.

3 [Ernie staat met een schotel koekjes naast het bed van Bert]

Bert: Ernie... wat doe je nou?

Ernie: Ik ga mijn koekjes in jouw bed opeten.

Bert: Ooooww [diepe zucht, kreunt].

3. Bert en Ernie: $1+1 = 3$

In zijn boek, *De kracht van het tweetal*, analyseert Joshua Wolf Shenk een aantal bekende duo's die elkaar versterken omdat ze elkaars tegenpolen zijn. Enkele voorbeeld-duo's die Wolf-Shenk bespreekt zijn Vincent & Theo van Gogh en John Lennon & Paul McCartney. In de meeste gevallen is het niet overdreven om te stellen dat de partners als individu minder succesvol waren geweest of, bijvoorbeeld in het geval van Vincent van Gogh, het helemaal niet gered zouden hebben. Wolf Shenk schrijft: "Creatief werk is afhankelijk van uitwisselingen die een kloof overbruggen". Hij citeert William Blake uit zijn boek, *Het huwelijk tussen hemel en hel*: "zonder tegenstellingen is er geen vooruitgang".

Een zoektocht in kunst en literatuur naar tegenstellingen die verwant zijn aan het contrast tussen Bert en Ernie levert verrassend veel interessante voorbeelden op. Deze voorbeelden bestrijken een veel groter gebied dan de komische video's uit *Sesamstraat* op het eerste gezicht misschien doen vermoeden.

4. Bert en Ernie en leraarschap

Op de vraag 'ben jij een Bert of een Ernie?' kan vrijwel iedereen direct, en zonder al te veel na te denken, een antwoord geven. Blijkbaar is het betrekkelijk eenvoudig om jezelf in één van de twee te herkennen. Je kunt je afvragen of het voor een leerling prettig is om een Bert of juist een Ernie voor de klas te hebben. Het is leuk om eens terug te denken aan één van je beste docenten: was dat een Bert of een Ernie? En was degene die je noemt als beste docent ook dezelfde als je meest geliefde docent?

Een eenzijdige 'Bert-docent' kan saai of onpersoonlijk zijn, maar daar staat tegenover dat structuur en voorspelbaarheid ook veiligheid en rust brengen, en dat is iets waar heel veel leerlingen baat bij hebben. Een 'Ernie-docent' biedt enthousiasme en spontaniteit. De orde bewaren zal niet zijn specialiteit zijn. De zaken kunnen uit de hand lopen. Het pedagogische klimaat en de werksfeer komen mogelijk onder druk te staan. De conclusie ligt voor de hand: de docent die een prettige dosis Bert in evenwicht kan brengen met een portie Ernie lijkt ideaal.

Ook voor leerlingen van de leeftijd waarop niet meer elke avond naar *Sesamstraat* wordt gekeken, geldt dat ze in opvoed- en lessituaties nog steeds graag Bert en Ernie terugzien. Voor de klas moeten die dan samenkomen in de persoon van de docent.

Referenties

- Brandt Corstius, A. (2017). “In elke relatie heb je een Bert en een Ernie”. In: *De Volkskrant*, 3 november 2017. Online raadpleegbaar op: <https://www.volkskrant.nl/mensen/aaf-brandt-corstius-in-elke-relatie-heb-je-een-bert-en-een-ernie-b1ec45e0/>.
- Grimm, J., C. Dematons & W. Grimm (2005). *Grimm: volledige uitgave van de 200 sprookjes verzameld door de gebroeders Grimm*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Schwab, G. (2008). *Griekse mythen en sagen*. Amsterdam: Het Spectrum.
- Wolf Shenk, J. (2015). *De kracht van het tweetal*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas Contact B.V.

Ronde 3

Daan Debuysere, Justine Pillaert & Lien Vanopstal
VIVES Hogeschool
Contact: daan.debuysere@vives.be
justine.pillaert@vives.be
lien.vanopstal@vives.be

(Graag) lezen op school

1. Inleiding

Al enkele jaren blijkt dat het met de leesvaardigheid van Vlaamse kinderen bergaf gaat (PIRLS 2016; peiling lezen 2018; PISA 2018). Op verschillende niveaus werd nagedacht over de versterking van de didactiek begrijpend lezen, wat resulteerde in een reeks belangrijke publicaties over wat werkt in onderwijs in begrijpend lezen (Gobyn e.a. 2019; Houtveen e.a. 2019; Pereira & Nicolaas 2019; Onderwijsinspectie 2020).

Een vraag die vanuit het werkveld vaak gesteld wordt, is hoe die inzichten op een haalbare en duurzame manier vertaald kunnen worden naar de klaspraktijk. Het project *Lezen op school: lezen doe je samen!*, een samenwerking tussen de lerarenopleiding van VIVES en zes partnerbibliotheken, werkt sinds begin september 2020 aan zo'n concrete vertaling op achttien West-Vlaamse basisscholen. De focus ligt op leesmotivatie: hoe krijg ik kinderen intrinsiek gemotiveerd om te lezen? Wie graag leest, leest immers vaker en doorgaans ook beter. In deze sessie bekijken we concrete voorbeelden van hoe een school kan werken aan een motiverend leesbeleid. Want ja, lezen is echt de leukste reis die je tegenwoordig kunt boeken.

2. Kader

Het project gaat aan de slag met succesfactoren voor leesbevordering (Stichting Lezen 2013) en maakt gebruik van de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan 2000) als raamwerk om met de leesmotivatie van leerlingen aan de slag te gaan. Stichting Lezen onderscheidt acht succesfactoren voor leesbevordering. Vier van die succesfactoren hebben betrekking op de leesomgeving, drie op de werkvormen en eentje op de didactische aanpak.

Lezen op school: lezen doe je samen! zet in op het creëren van een boeiende en uitdagende leesomgeving en heeft oog voor een divers boekenaanbod, voor de ondersteunende rol van de professional – lees: de leraar en de bibliotheekmedewerker die fungeert als coach en gids – en voor de stimulerende rol voor ouders en vrienden. Er is uiteraard ook voldoende tijd en aandacht voor het lezen zelf.

Het project gaat aan de slag met diverse werkvormen en zet in op ‘voorlezen’, ‘vrij lezen’ en ‘de organisatie van boekgesprekken’. Voorlezen zorgt voor positieve ervaringen met boeken en geeft een stevige impuls aan de taal- en leesvaardigheid van kinderen. Zo is voorlezen een stimulerende factor bij impliciete woordenschatverwerving. Zeker voor kinderen met een andere thuistaal vormt dit een rijke stimulans. Vrij lezen creëert een vast moment om met een zelfgekozen boek, tijdschrift of krant aan de slag te gaan, en zorgt voor een groeiend tekstbegrip. Boekgesprekken zetten in op gedeelde leeservaringen en verhogen het leesplezier.

Tot slot streeft het project naar differentiatie en ambieert het op die manier om het juiste boek bij het juiste kind te krijgen. Dat wil zeggen dat de leesteam, die aan de basis liggen van het activiteiten aanbod, rekening houden met de leesmotivatie van de kinderen, met hun interesses en genrevoorkeuren, met hun leesvaardigheid en met de verschillen tussen jongens en meisjes.

De zelfdeterminatietheorie onderscheidt ‘autonomie’, ‘verbondenheid’ en ‘competentie’ als psychologische basisbehoeften en dient als kader bij het uitdenken van leesmotiverende interventies. Onderzoek toont aan hoe autonome leesmotivatie – lezen voor het plezier en persoonlijke betekenis – zorgt voor een positiever leesgedrag en een betere leesvaardigheid (De Naeghel et al. 2012). Binnen dit raamwerk kunnen leesinterventies worden ingebed. Kinderen krijgen bijvoorbeeld de autonomie om boeken te kiezen en te beslissen waar, wanneer, met wie of waarover ze lezen. Verbondenheid kan worden bereikt door samen met medeleerlingen, leraren, kinderen uit andere klassen of mensen buiten de school te lezen en inhouden van boeken te verwerken. Uitdagende teksten voorlezen en feedback geven op de boekenkeuze van medeleerlingen versterkt dan weer het competentiegevoel.

3. Aanpak

Het project, een samenwerking tussen de lerarenopleiding van VIVES, zes lokale bibliotheken en achttien basisscholen, gaat uit van een tweejarig traject waarin die scholen in eerste instantie met leesbevordering en leesmotivatie aan de slag gaan. De verschillende leesinterventies worden duurzaam verankerd in het taal- en leesbeleid van de school en kunnen doorheen het traject bijgestuurd, herhaald en opnieuw uitgetest worden.

Lezen op school: lezen doe je samen! wil door de vorming van leesteam (leraren, directies, beleidsondersteuners, coaches vanuit de lerarenopleiding en medewerkers van de bib) inzetten op de verplaatsing van onderwijsonderzoek naar de onderwijspraktijk en verschillende expertises samenbrengen. Door lokale bibliotheken te betrekken bij die leesteam wil het project de doelstellingen van de bib op het vlak van lezen en leesmotivatie mee ondersteunen en zorgen voor de nodige expertiseopbouw en professionalisering van elk van de betrokkenen.

Dit team brengt, door middel van de Leesscan (Hebbrecht & Van Severen 2021), het leesonderwijs en het leesbeleid van elk van de scholen in kaart. Die analyse helpt scholen om in te zetten op een sterk leesbeleid, met oog voor effectieve leesdidactiek (leesbegrip, leesmotivatie, leesgedrag), leesmonitoring en een uitdagende leesomgeving. De leesinterventies die elk lees- en lerarenteam uitdenkt, bouwen verder op de bevindingen vanuit de leesscan, en vormen zo het vertrekpunt voor een nieuw en geactualiseerd leesbeleid.

4. Meten

De motivatie om te lezen wil het project kwantitatief opvolgen bij de oudste leerlingen, door middel van een *Self-Regulation Questionnaire Reading Motivation* (De Naeghel et al. 2012). Uit onderzoek blijkt immers dat, net bij die oudste leerlingen, de motivatie afneemt (Van Coillie & Raedts 2014). Het project wil door middel van de leesinterventies inzetten op hun leesmotivatie en de uitdaging van het project is om die leesmotivatie te monitoren. *Lezen op school: lezen doe je samen!* wil ook jongere leerlingen en kleuters niet uit het oog verliezen. Zo blijkt bijvoorbeeld dat voorlezen bij die doelgroep een blijvende positieve invloed heeft op de leesvaardigheid en het leesplezier (Kalb & van Ours 2014). Door middel van observaties wordt ook de leesmotivatie bij jonge lezers opgevolgd.

5. Begrijpend lezen?

Het project *Lezen doe je samen!* wil de leesmotiverende interventies ook verbinden met een effectieve leesdidactiek. De vijf sleutels voor effectief begrijpend lezen (VLOR 2019) en de kernthema's voor effectief leesonderwijs (Taalraad 2019) krijgen dus ook hun plek in het project. Zo duiken sleutels als 'functionaliteit', 'interactie' of 'leesmotivatie' en thema's als 'urgentiebesef' of 'taal-leesbeleid' op als insteek voor het bedenken van interventies en het sleutelen aan het leesbeleid.

6. Besluit

Het eerste jaar van het project *Lezen doe je samen!* toont alvast aan hoe leesteamsgedreven op zoek gaan naar interventies om in te zetten op leesmotivatie. De samenwerking met de lerarenopleiding en de bibliotheken zorgt voor een boeiende dynamiek die nieuwe prikkels met zich meebrengt. Niet alleen zijn de partners een trigger om lezen, leesmotivatie en het leesbeleid centraal te stellen, ze versterken elkaar ook. De coaches uit de lerarenopleiding zijn bij uitstek geplaatst om *evidence-based* interventies voorop te stellen, bib-partners zetten hun expertise in op het vlak van een boeiend en recent boekenaanbod en schoolteams bewaken de inzetbaarheid op de klasvloer. In de sessie '(Graag) lezen op school' lichten we enkele interventies uit het eerste projectjaar toe en bekijken we hoe de dynamiek tussen de partners tot stand komt.

Referenties

- Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Leuven: KU Leuven.
- Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie (2019a). *PIRLS, de peilingen begrijpend lezen en loopbanen doorheen het lager onderwijs. De impact van alternatieve trajecten op de interpretatie van prestatiemetingen*. Leuven: KU Leuven.
- Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie (2019b). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016*. Leuven: KU Leuven.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". In: *Psychological Inquiry*, 11 (4), p. 227-268.

- De Naeghel, J., H. Van Keer, M. Vansteenkiste & Y. Rosseel (2012). “The Relation Between Elementary Students’ Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective”. In: *Journal of educational psychology*, 104 (4), p. 1006-1021.
- 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.
- Guyonne, K. & J.C. van Ours (2014). “Reading to Young Children: A Head-Start in Life.” In: *Economics of Education Review*, 40 (6), p. 1-24.
- Hebbrecht, J. & L. Van Severen (2021). *De leesscan: beter en liever leren lezen*. Brussel: Odisee.
- Houtveen, A., R. van Steensel & S. de la Rie (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpen lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Onderwijsinspectie (2020). *Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol? Sterke en zwakke punten van de huidige praktijk*. Brussel: Onderwijsinspectie.
- Pereira, C. & M. Nicolaas (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en leesmotivatie*. Den Haag: Nederlands Taalunie.
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2018). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018*. Leuven: STEP.
- Stichting Lezen (2013). *Samen werken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013–2016*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Vakgroep Onderwijskunde (2018). ‘Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA218’. Gent: Universiteit Gent.
- Van Coillie, J. & M. Raedts (2014). *Zijn digikids nog boekenbeesten? Onderzoek naar de leesattitude, het (digitale) leesgedrag en de vrijetijdsbesteding van Vlaamse jongeren tussen 9 en 12*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Bernard Bloem & Jan Rijkers

Vlaams-Nederlandse Taalraad Begrijpend Lezen Basisonderwijs

contact: *b.h.bloem@pl.hanze.nl*

jan@rijkers.nl

Leesonderwijs en de rol van de opleiding

1. Inleiding

Uit enkele internationale onderzoeken van de laatste tijd blijkt dat Vlaamse en Nederlandse jongeren, zowel 10- als 15-jarigen, steeds meer moeite krijgen met goed begrijpend lezen en lezen steeds minder interessant vinden. Daar dient wat aan te gebeuren. De maatschappij, en daarbinnen met name het onderwijs, staat daarmee voor een uitdaging, ook het basisonderwijs.

In juni 2018 werd door de gezamenlijke ministers van Onderwijs in Nederland en Vlaanderen de Taalraad Begrijpend Lezen ingesteld. De neergaande lijn in de internationale PIRLS-onderzoeken was hiervoor een duidelijke aanleiding. Met name in Vlaanderen was sprake van een duidelijke daling, terwijl de resultaten voor de Nederlandse leerlingen in de laatste PIRLS-metingen zeker ook niet zijn gestegen. De Taalraad Begrijpend Lezen kreeg als opdracht een actieplan op te stellen met suggesties voor de verbetering van de leesvaardigheid en de leesmotivatie.

Omdat beter (lees)onderwijs staat of valt met beter toegeruste leraren, denken we dat er een significante rol is weggelegd voor de lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen bij de verbetering van de kwaliteit van het leesonderwijs op de basisscholen.

2. Knelpunten voor goed (begrijpend) leesonderwijs

Wat is er aan de hand met het leesonderwijs? Moeten we het leesonderwijs herzien? Of moeten we didactisch gezien een andere koers varen? Zo is bekend dat we nog veel meer gebruik kunnen maken van recente, op wetenschappelijke basis getoetste, effectieve leesstrategieën (Houtveen, van Steensel & de la Rie 2019). In deze reviewstudie worden ‘het opbouwen van kennis’, ‘werken aan een woordenschat’, ‘het gebruik van verschillende typen teksten’, ‘strategisch leren lezen’ en ‘het praten met leerlingen over teksten’ genoemd. Maar ook is het van belang het lezen en schrijven meer te integreren. Ten slotte zouden we moeten nadenken over hoe we het lezen monitoren en toetsen, en over de manier waarop we willen differentiëren.

Waarom slagen we er niet in deze effectieve aanpakken oftewel een effectieve leesdidactiek in ons onderwijs in te voeren?

Leraren zijn vaak niet tevreden over hun eigen onderwijs in begrijpend lezen en zijn teleurgesteld over de resultaten. De leerlingen zijn dat nog meer. Daarbij komt dat ook steeds minder wordt gelezen door leerlingen vanaf ongeveer groep 6 (in VL: leerjaar 4). Leerlingen vinden lezen saai en zijn niet gemotiveerd om te lezen (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2019). Hoewel leerlingen best veel tekstjes lezen (smartphone/internet), wordt er minder 'diep gelezen' (= het geconcentreerd lezen en begrijpen van langere en complexere teksten). Hierdoor gaat de leesvaardigheid achteruit, met de nodige gevolgen voor het functioneren op school en in de maatschappij, aldus de Raden in de publicatie 'Lees' (2019).

Volgens de Raden moet de motivatie voor 'diep lezen' worden gemotiveerd. Dat kan alleen als de verschillende actoren (leraren, pedagogisch medewerkers, bibliotheekmedewerkers) krachtig samenwerken.

De Raden komen dan ook tot een drietal aanbevelingen:

- voer een krachtig en samenhangend leesbeleid;
- zorg voor een rijk leesaanbod en langere verhalende teksten (ook digitaal);
- breng een leescultuur tot stand (met behulp van leesspecialisten/ leesbevorderaars).

Naast de Onderwijsraad en de Raad van Cultuur heeft ook de Taalraad Begrijpend Lezen een aantal knelpunten geïdentificeerd, actiepunten geformuleerd en aanbevelingen gedaan voor het verbeteren van het leesbegrip en de leesmotivatie (Pereira & Nicolaas 2019).

3. Werken aan kernthema's

De Taalraad Begrijpend lezen constateert, evenals de eerdergenoemde publicaties, dat er veel aandacht nodig is voor leesmotivatie, omdat leerlingen het lezen als saai ervaren en te weinig spontaan tot lezen komen. Daarnaast ziet de Taalraad dat de gehanteerde didactiek tekortschiet en de 'evidence based' didactiek de werkvloer niet voldoende bereikt. Ook het geven van formatieve feedback wordt door het onderwijs weliswaar van belang geacht, maar komt nog maar moeizaam van de grond. Een laatste belangrijk knelpunt is dat het begrijpend lezen te geïsoleerd wordt behandeld. De logisch daaruit voortvloeiende kernthema's bij de verbeteraanpak worden door de Taalraad als volgt geformuleerd (Pereira & Nicolaas 2019: 11):

- werk vanuit urgentiebesef;
- werk met een schoolbreed taal- en leesbeleid;

- werk met effectieve leesdidactiek met rijke teksten;
- werk aan het vergroten van de leesmotivatie;
- geef formatieve feedback.

Bovenstaande kernthema's kunnen niet los van elkaar worden gezien en zullen in samenhang met elkaar vorm moeten krijgen.

4. Een rol voor de lerarenopleidingen

Vanwege de overtuiging van de Taalraad dat de lerarenopleidingen een significante rol kunnen spelen bij het verhogen van de kwaliteit van het leesonderwijs, is zij op zoek gegaan naar goede praktijkvoorbeelden en heeft ze noden en wensen van de opleidingen geïnventariseerd. De Taalraad is daarom in gesprek gegaan met vijftien pabo's en lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen over hun noden en wensen ten aanzien van het leesonderwijs. Hoe kunnen we het tij keren? Zijn er voorbeelden van opleidingen die het lezen en de leesdidactiek op een goede manier in het curriculum hebben verweven? Hoe doen zij dat?

Uit de gesprekken heeft de Taalraad mooie onderwijsvoorbeelden kunnen ophalen, maar constateerde ze ook dat er nog veel uitdagingen zijn. Op de pabo en de lerarenopleiding zelf, maar ook in de samenwerking met de overheid, de besturen en de directies. Die uitdagingen gaat de Taalunie meenemen in een actie-agenda voor het Nederlandse Leesoffensief. En de mooie onderwijsvoorbeelden van rijk leesonderwijs op de pabo gaat de Taalraad ontsluiten in een inspirerende publicatie.

Vooruitlopend daarop: de Taalraad Begrijpend Lezen acht het van belang om een effectieve leesdidactiek in de lerarenopleidingen basisonderwijs te ondersteunen. Ook in de lerarenopleiding blijkt het lezen van de studenten op de lerarenopleidingen immers een heikel punt. Studenten in de lerarenopleidingen lezen weinig. Het is van belang om juist deze toekomstige leraren tot blijvende lezers te maken. Goed voorbeeld doet goed volgen; de voorbeeldfunctie van een enthousiaste leraar die zelf leest, is van groot belang voor de leerlingen.

5. Inhoud workshop

In de workshop op de HSN-conferentie 2021 zoekt de Taalraad, samen met de deelnemers, naar mogelijkheden om een effectieve leesdidactiek op de lerarenopleidingen basisonderwijs te ondersteunen. Eerst wordt een korte inleiding gegeven over de 'missie' van de Taalraad (kort gezegd: 'Een geïntegreerde en structurele aanpak van het leesonderwijs, de urgentie is hoger dan ooit') en over de actiepunten. Ook wordt verder ingegaan op de resultaten van de voornoemde gesprekken die de Taalraad met vijftien

lerarenopleidingen basisonderwijs heeft gehad. Enkele goede praktijkvoorbeelden worden gedeeld en de opgehaalde noden en wensen van de opleidingen worden toegelicht. Vervolgens gaan de deelnemers aan de slag rond deze noden en wensen. Herkennen zij die noden en wensen? Wat moet er op de lerarenopleidingen worden gedaan aan de effectieve leesaanpak? Hoe maken we dat concreet? En hoe moet dat geïmplementeerd worden?

Aan het eind van de workshop hebben zowel de Taalraad als de deelnemers de verzamelde noden en wensen verder verkend, gerelateerd aan de praktijk van de eigen opleiding, eventueel aangevuld en van mogelijke oplossingen en andere ideeën voorzien. Deze oplossingen en ideeën zullen door de Taalraad worden verspreid en kunnen door de deelnemers worden benut in hun eigen omgeving.

Referenties

- Houtveen, A.A.M., R.C.M. 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 Onderwijs*. Den Haag: NWO.
- Pereira, C. & M. Nicolaas (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2019). *Lees: Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Onderwijsraad & Raad voor Cultuur.

Ronde 5

Marjo Schillings (a) & Henriëtte op den Brouw (b)
(a) Pabo HAN University of Applied Sciences
(b) Pabo HZ University of Applied Sciences
Contact: marjo.schillings@han.nl
hbrouw@hz.nl

Vakintegratie taal en muziek, een succes!

1. Inleiding

‘Taalvaardigheden ontwikkelen bij alle vakken’, ‘Meer Muziek in de Klas’ en ‘Onderzoekend en Ontwerpend Leren’ (OOL). Het zijn *hot items* in het onderwijs die het uit-

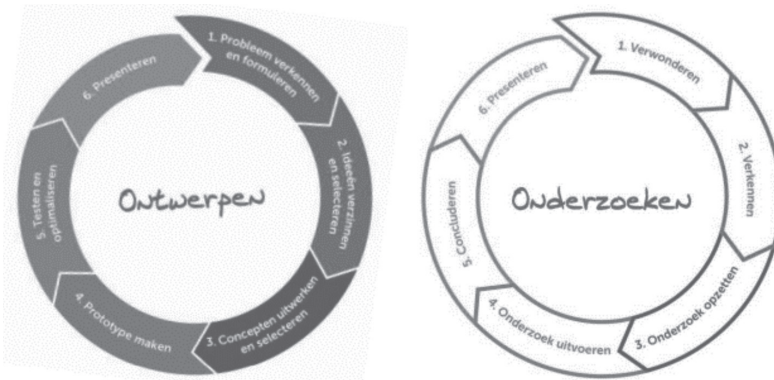
gangspunt vormden voor verschillende interventies die we de afgelopen jaren hebben kunnen ontwikkelen voor studenten op lerarenopleidingen basisonderwijs.

Het begon met de mogelijkheid om in gastlessen tijdens internationale weken (onder andere in Scandinavië, Vlaanderen, Verenigd Koninkrijk en Spanje) activiteiten te ontwerpen en in workshops uit te voeren met studenten waarin vakintegratie van taal, muziek, wetenschap en technologie centraal stond. Daarbij werden de stappen van OOL gevolgd. Het resulteerde in een aantal interventies die nu opgenomen zijn in het curriculum van onze opleiding.

2. Theoretische achtergrond

Vakintegratie is een onderwerp dat zowel binnen de lerarenopleiding basisonderwijs als in het curriculum van het basisonderwijs actueel is. Recente ontwikkelingen als ‘Curriculum.nu’, ‘de focus op 21^{ste}-eeuwse vaardigheden’ en ‘Meer Muziek in de Klas’ hebben ervoor gezorgd dat aandacht voor vakintegratie bij muziek en taal in het onderwijs is toegenomen. Stichting *Méer Muziek in de Klas* speelt daarbij een belangrijke rol. Zij heeft als doel: structureel muziekonderwijs voor alle basisschoolkinderen in Nederland. Vanuit deze stichting is er de laatste jaren veel aandacht geweest op lerarenopleidingen basisonderwijs en basisscholen om het muziekonderwijs structureel kwalitatief te verbeteren en te vernieuwen, en ervoor te zorgen dat van daaruit kennisdeling plaatsvindt.

OOL is een methodiek waarmee leerlingen en studenten interactief kennis verwerven. Naast verschillende onderzoeks- en ontwerpvaardigheden (vertrekkend vanuit de stappen van de onderzoeks- en ontwerpcyclus; Klapwijk & Holla 2018) ontwikkelen ze ook belangrijke concepten, wordt creatief denken gestimuleerd en wordt aandacht besteed aan vakoverstijgende vaardigheden. Taal is onlosmakelijk verbonden met deze methodiek. Ze dient als middel om te communiceren met anderen, om processen te beschrijven en om betekenis te geven aan begrippen.



Figuur 1 – Cycli ‘onderzoekend en ontwerpend leren (Klapwijk & Holla 2018).

Veel aandacht voor muziek en taal bij andere vakken is één ding, maar daarnaast is kennis (en het delen van kennis) over kwalitatief goede manieren van het toepassen van vakintegratie belangrijk. Een belangrijke bron daarbij is Gresnigt (2018) die verschillende vormen van vakintegratie beschrijft.

Naam (alternatieve benaming)	Omschrijving
Geïsoleerd (gefragmenteerd, cellulair, monodisciplinair)	Geen integratie. De verschillende vakken worden apart van elkaar onderwezen en getoetst.
Verbonden (relatie, geharmoniseerd, parallel)	De vakken bestaan naast elkaar, maar zijn wel op elkaar afgestemd. De leerkracht maakt de leerlingen ervan bewust dat er een verband bestaat tussen verschillende vakken. De leerlingen worden er bijvoorbeeld aan herinnerd dat ze bij rekenen/wiskunde iets hebben geleerd dat ook nuttig is bij aardrijkskunde.
Genest (gefuseerd)	De doelen van het ene vak worden (deels) opgenomen in het andere vak. Er wordt bijvoorbeeld aandacht besteed aan begrijpend lezen bij het vak Geschiedenis. De vakken zijn hierbij niet gelijkwaardig: één vak met de bijbehorende doelen staat duidelijk centraal, doelen van het andere vak worden daarin 'ingelijfd'.
Multidisciplinair (thematisch, gedeeld, web)	Meerdere vakken worden gekoppeld door bijvoorbeeld een thema of project. De vakken zijn gelijkwaardig geïntegreerd. De afzonderlijke vakken behouden hun eigen leerdoelen binnen het thema, maar de context is overkoepelend. Er ontstaat geen synergie tussen de vakken door het thema. Ze blijven los van elkaar bestaan.
Interdisciplinair (vakoverstijgend, project-onderwijs)	Door te kiezen voor een authentieke context (bijvoorbeeld: een casus of een probleem) is de identiteit van de afzonderlijke vakken in de integratie niet meer zichtbaar en de vakken worden ook niet als zodanig benoemd. De vakken die geïntegreerd zijn, hebben elkaar nodig. Bij het werken aan de casus of het probleem hebben de leerlingen/studenten kennis en vaardigheden uit meerdere vakken nodig om tot een goed eindresultaat te komen. Daardoor zijn er (ook) vakoverstijgende leerdoelen.
Transdisciplinair (authentiek, volledig geïntegreerd)	De opdrachten waar leerlingen/studenten aan werken, sluiten aan bij hun belevingswereld. Vragen worden door hen zelf aangedragen. Het grootste verschil met interdisciplinair onderwijs ligt in de mate van leerling-/studentgerichtheid. Het is niet meer de docent die kant-en-klare themaopdrachten voorschotelt; de lerende heeft (in grote) mate invloed op de casus die centraal staat bij het leren.

Tabel 1 – Vormen van vakintegratie (Gresnigt 2018).

3. Praktijk

Door de professionaliseringsregeling voor muziek op de lerarenopleiding basisonderwijs, die in 2018 gestart is, was het mogelijk om ons theoretisch te verdiepen in het onderwerp ‘vakintegratie’. Binnen onze lerarenopleiding basisonderwijs zijn er bij taal en muziek op het niveau van geïsoleerd en verbonden aanbod diverse voorbeelden te vinden. De uitdaging was om op de hogere niveaus van vakintegratie verbinding te zoeken tussen taal en muziek. Dat betekende dat er op die hogere niveaus overstijgende doelen geformuleerd moesten worden, waardoor niet alleen de doelen van de afzonderlijke vakken, maar juist de gemeenschappelijke of overkoepelende doelen centraal kwamen te staan. Belangrijk was om ook de mogelijkheden in het opleidingsprogramma en de leeruitkomsten van de curriculumonderdelen die bij taal en muziek horen niet uit het oog te verliezen.

Vanuit de samenwerking met Wetenschap en Technologie is vanaf het begin de ontwerpcyclus (Klapwijk & Holla 2018) de basis geworden van de vakintegratie. Daarbij wordt het creatieve proces gestimuleerd. De stappen helpen de studenten van een probleem tot een prototype te komen. Deze cyclus is tijdens de lessen en workshops gebruikt om het proces te sturen om tot een creatief ontwerp te komen. Afhankelijk van het doel van de workshop en de tijd die beschikbaar was, zijn de stappen voor de studenten uitgediept.

Uitgangspunt in de workshops zijn prentenboeken, maar er wordt begonnen met aandacht voor de manier waarop studenten zich presenteren. Vaardigheden zoals ‘voorlezen’ of ‘een lied aanleren’ vragen om aandacht voor onder andere ‘lichaamshouding’, ‘mimiek’, ‘stemgebruik’ en ‘articulatie’. Door er met studenten de nadruk op te leggen, ervaren ze hoe ze hun lichaam (hun instrument als het ware) kunnen inzetten als leerkracht. Daarna wordt gewerkt met (tekstloze) prentenboeken, waarmee spreekteksten, raps, *yells* of muziekstukken worden ontworpen door de stappen in de ontwerpcyclus te volgen. Tijdens onze workshop op de HSN-conferentie zullen we hier verder op ingaan.

4. Afsluiting

De mogelijkheid om buiten het opleidingsprogramma om – zowel op andere hogescholen als in het buitenland – activiteiten te ontwikkelen en uit te proberen die effectief en passend zouden kunnen zijn bij de leeruitkomsten van het eigen opleidingsprogramma was een gouden kans om bezig te zijn met vakintegratie. Het leidde tot workshops waarin op verschillende niveaus van integratie aan taal en muziek (en soms ook andere vakken) wordt gewerkt. Uiteindelijk is ook de implementatie in onze opleiding gelukt en is vakoverstijgend onderwijs een *hot item* geworden in onze opleiding!

Referenties

- Grensig, R. (2018). “Vakintegratie 1 – Welke vormen van integratie zijn er?”. Online raadpleegbaar op: <https://wij-leren.nl/vakintegratie-kennis-verbinden.php>.
- Klapwijk, R. & E. Holla (2018). ‘Leidraad onderzoekend en ontwerpend leren’. Online raadpleegbaar op: <https://www.wetenschapsknooppuntzh.nl/uploads/Leidraad-onderzoekend-en-ontwerpend-leren-Wetenschapsknooppunt-ZH-2018-1.pdf>.
- Van der Wegen, S. (2018). “Onderzoekend en Ontwerpend Leren: wat vraagt dit van de leerkracht?”. Online raadpleegbaar op: <https://wij-leren.nl/onderzoekend-en-ontwerpend-leren.php>.







Ronde 6

Marlies van Hofwegen & Nick de Vos
Hogeschool Inholland, Den Haag
Contact: marlies.vanhofwegen@inholland.nl
nick.devos@inholland.nl

De kennisbasis Nederlands (pabo) tot leven: taalme.nu

1. Achtergrond

Lerarenopleidingen werken overstijgend met elkaar samen om het eindniveau te borgen. Wat een student moet kennen en kunnen, wordt gevangen in een kennisbasis. Ieder vakgebied dat op de lerarenopleiding een plek heeft, kent zo’n kennisbasis. Een aantal vakken kent zelfs landelijke toetsing aan het einde. Voor het vak Nederlands op de pabo is er ook zo’n landelijke kennistoets. Deze bestaat uit 80 meerkeuzevragen, die vooral kennis, inzicht en toepassing operationaliseren (10voordeleraar.nl 2021).

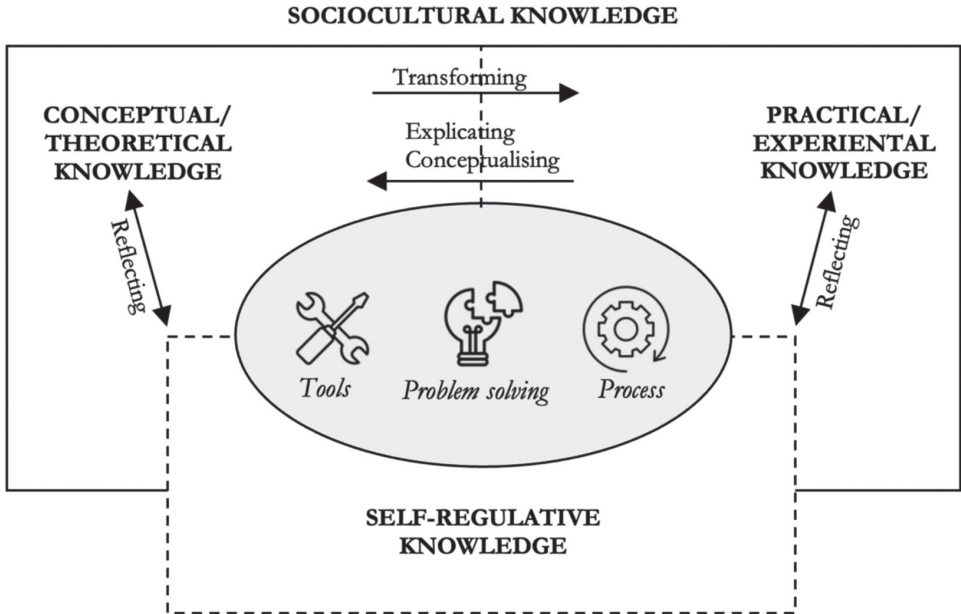
 KENNIS/ ONTHOUDEN	 INZICHT/ BEGRIJPEN	 TOEPASSEN	 ANALYSEREN	 EVALUEREN	 CREËREN
<i>lagere orde</i>			<i>hogere orde</i>		
Informatie herinneren	Ideeen of concepten uitleggen	Informatie in een andere context gebruiken	Informatie in stukken opdelen om de verbanden en relaties te onderzoeken	Motiveren of rechtvaardigen van een besluit of gebeurtenis	Nieuwe ideeën, producten of gezichtspunten genereren
Herkennen, beschrijven, benoemen	Interpreteren, samenvatten, hernoemen, classificeren, uitleggen	Bewerkstelligen, uitvoeren, gebruiken, toepassen	Vergelijken, organiseren, uit elkaar halen, ondervragen, vinden	Controleren, hypothetiseren, bekritisieren, experimenteren, beoordelen	Ontwerpen, maken, plannen, produceren, uitvinden, bouwen

Figuur 1 – Taxonomie van Bloom.

Studenten moeten op de toets vooral aan de slag op de eerste twee lagen van de taxonomie van Bloom (zie: Figuur 1). Uit een rondgang langs collega-lerarenopleiders blijkt wat ook in de literatuur (Frederiksen & Kollins 1989) naar voren komt: studenten passen zich aan aan de toetsing. Ze leren uit samenvattingen van kennisbasisbegrippen, maken gebruik van bronnen waarin de begrippen worden toegelicht en maken proeftoetsen. In deze situaties is de verbinding met de praktijk louter te vinden in de casuïstiek die in het studieboek aan bod komt. Het werkelijke gebruik van de begrippen in de eigen onderwijspraktijk blijft uit. De kennisbasis Nederlands op de pabo krijgt hiermee als vanzelf een sterk conceptueel karakter.

2. Geen doel, maar middel

Een sterk conceptuele benadering, zonder daarbij aandacht te hebben voor de context van de praktijk van de leraar-in-opleiding, leidt niet automatisch tot leerkrachten die toepassen wat zij in de opleiding hebben geleerd. Onderzoek toont aan dat afgestudeerde leerkrachten weinig gebruikmaken van de theorie uit hun initiële opleiding. Ze bestempelen veel van de kennis als irrelevant voor de praktijk (Koster 2013). Het verband tussen theorie en praktijk wordt vaak niet zonder meer door studenten gelegd (Snoek, Kool & Walraven 2016). Ook relaties tussen begrippen onderling ontstaan niet als vanzelf (den Brok e.a. 2016). Studenten moeten worden aangezet om de theorie in te zetten die passend is voor hun eigen onderwijspraktijk. Tegelijkertijd moeten studenten worden bewogen om theorie in hun dagelijkse onderwijspraktijk te herkennen en te verbinden aan theoretische concepten. Bij deze integratieve wijze van opleiden (zie: Figuur 2) kunnen hulpmiddelen worden ingezet die mogelijkheden verduidelijken en reflectie bevorderen.



Figuur 2 – Model voor integratieve benadering (Heikkinen, Tynj & Kiviniemi 2011).

3. Lesintaal.nl

Eén van de middelen die lerarenopleiders tot hun beschikking hadden, was de website Lesintaal.nl. Deze website, ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands, werd na de herijking van de kennisbasis in 2018 niet meer geactualiseerd. In de eigen opleidingspraktijk werd ook direct een lacune ervaren: studenten konden voor begripsondersteuning bij het oplossen van praktijkproblemen, het ontwerpen van lessen en het reflecteren op hun handelen niet langer op het platform van het Expertisecentrum Nederlands terecht. Even snel een kennisbasisbegrip opzoeken, was niet langer mogelijk.

Om in kaart te brengen of meer lerarenopleiders dezelfde ervaring hadden, verspreidden we een vragenlijst onder de leden van de Vlaams-Nederlandse vereniging voor Lerarenopleiders Nederlands en Nederlands als Tweede Taal (LOPON²). In de enquête vroegen we naar de gebruikers van de website (studenten/docenten), naar het gebruik van de website en naar eventuele gewenste aanpassingen. Tot slot was er nog ruimte voor algemene opmerkingen.

Alle pabo's die hebben gereageerd (n = 10) maakten gebruik van de website om de kennisbasisbegrippen aan hun studenten te leren. Meer dan de helft van de instellingen (n = 7) gaf aan dat zowel docenten als studenten gebruikmaakten van het platform, terwijl de andere instellingen (n = 3) aangaven dat alleen studenten met de site werkten. Alle

instellingen noemden de website in relatie tot het leren voor een tentamen of voor de kennisbasistoets, waar een aantal instellingen (n = 2) aangaf de website actief te hebben ingezet bij het stellen van leervragen of het voorbereiden van lessen.

Er werden verschillende wensen voor doorontwikkeling uitgesproken, waaronder een betere relatie met de onderwijspraktijk, meer ruimte voor verbinding met actuele (wetenschappelijke) inzichten en een rijker palet aan voorbeelden. Opleiders (n = 2) gaven aan graag de structuur uit de kennisbasis zelf gehanteerd te zien. Uit interviews met studenten (n = 6) bleek ook veel aandacht voor de structuur van het platform. Wat opviel, is dat studenten (n = 5) het ontwerp van de site als eerste noemden. Zij benoemden 'aantrekkelijkheid' en 'overzichtelijkheid' als belangrijke aandachtspunten. Onder studenten was ook behoefte aan meer interactie tussen theorie en praktijk. Zij (n = 5) gaven aan graag foto's en filmpjes bij begrippen te zien. Verder noemden zij (n = 3) lesideeën/-uitwerkingen als doorontwikkelwens.

Lesintaal.nl kende een eenvoudige constructie: door te klikken op één van de negen kennisbasisdomeinen, kwamen bezoekers op een lijst terecht met kennisbasisbegrippen. Deze begrippen waren opgedeeld in het zogeheten 'klaverblad': 'leerinhoud', 'domeindidactiek', 'fundament' en 'taaldidactiek & taalbeleid'. Bezoekers van de website konden op een begrip klikken, waarna de definitie van dat begrip op het scherm verscheen. Via een tabblad boven aan de pagina (zie: Figuur 3) konden, per kennisbasisdomein, filmpjes bekeken worden. Doorklikken vanuit het begrip zelf was niet mogelijk.

Figuur 3 – Lesintaal.nl.

Het Expertisecentrum Nederlands gaf op haar website aan tot doel te hebben “de kennisbasis Nederlands voor de pabo toegankelijk te maken voor pabostudenten en aan de

hand van beelden deze kennisbasis tot leven te wekken”. Uit de eerder genoemde inventarisatie en uit interviews met studenten bleek dat dit doel niet (meer) werd bereikt. Het platform bleek ‘te plat’. Een inhoudelijke update alleen zou dan ook niet volstaan.

4. Taalme.nu

Het besluit viel al snel om tot een nieuw platform te komen. Een platform in eigen beheer van lerarenopleiders: Taalme.nu (zie: Figuur 4). Een eigen platform maakt het niet alleen mogelijk om updates (nieuw materiaal, wetenschappelijke inzichten, doorontwikkeling kennisbasis, enz.) tijdig te realiseren, maar ook om het in te richten volgens de wensen van collega’s en studenten.



Figuur 4 – Taalme.nu.

Om aan de ontwikkelwensen van collega's en studenten te voldoen, besloten we om de structuur van de kennisbasis te hanteren: vanuit de negen domeinen kunnen de kennisbasisbegrippen worden bereikt. Voor het ontwerp hanteren we voor de hele website dezelfde paginaopbouw, kleurinstellingen, titels en iconen. Hiermee beogen we voorstelbaar te zijn en de gebruikerservaring te verhogen (Garett et al. 2016).

Het grote verschil ligt besloten in de eigenlijke begripspagina's, waarop we niet alleen uitleggen, maar ook semantiseren door uit te beelden en uit te breiden ('de drie uitjes', Van den Nulft & Verhallen 2009). Door vanuit de basis (begripsdefinitie) te laten zien wat het begrip 'doet' in de praktijk, beogen we bij te dragen aan een meer integratieve didactiek (zie: Figuur 2). De student kan immers makkelijker, vanuit de zelfregulerende processen (Heikkinen, Tynj & Kiviniemi 2011), bedenken wat het begrip 'kan doen' in de eigen praktijksituatie.



5. Hoe verder?

In de presentatie gaan we in op het ontwikkelproces. De eerste stappen hebben we in 2019 gezet, vlak voor een pandemie zijn intrede deed. Aan de ene kant vielen de vele hulptoezeggingen weg, aan de andere kant werden we aangemoedigd om vooral door te gaan: nut en noodzaak voor een uitgebreider en geactualiseerd platform werd meer dan ooit gevoeld. Separaat aan deze actualiteit hoorden we in contacten met collega's ook de toenemende flexibilisering van de lerarenopleiding als argument: studenten doorlopen niet zonder meer een vast programma, maar zoeken zelf passende theorie en activiteiten om uitkomsten aan te tonen (Rijksoverheid 2020). Uiteraard is het dan van groot belang om de handvatten voor studenten op orde te hebben, zodat zij hun leren kunnen sturen en kunnen duiden.

De vraag hoe we verder gaan, beantwoorden we graag met elkaar. Op dit moment is er een website met nog veel open plekken. Om het beoogde effect te bereiken, bekijken we graag met elkaar hoe we de ingeslagen weg het beste kunnen voortzetten. Ook is er aandacht voor de praktische toepassingsmogelijkheden in de opleidingspraktijk. We brengen onze kennisbasis graag met elkaar tot leven!

Referenties

10voordeleraar.nl (2021). 'Toetsgids Nederlands'. Online raadpleegbaar op: https://publicaties.10voordeleraar.nl/publicaties/Toetsgidsen/toetsgids_pabo_nederlands_2122.pdf.

- Den Brok, P., J. van Tartwijk, M. Opdenakker & T. Wubbels (2016). 'Effectief leraars-gedrag'. In: D. Beijaard (red.). *Weten wat werkt: onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Meppel: Ten Brink, p. 17-26.
- Frederiksen, J.R. & A. Collins (1989). "A systems approach to educational testing". In: *Educational Researcher*, 78 (9), p. 27-32.
- Garett, R., J. Chiu, L. Zhang & S.D. Young (2016). "A Literature Review: Website Design and User Engagement". In: *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 6 (3), p. 1-14.
- Heikkinen, H., P. Tynj & U. Kiviniemi (2011). 'Integrative pedagogy in practicum: Meeting the second order paradox of teacher education'. In: M. Mattsson, T.V. Eilertsen & D. Rorrison (eds.). *A Practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense, p. 91-112.
- Koster, B. (2013). *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Tilburg: Fontys Lerarenopleidingen.
- Onderwijsraad (2017). *Doordacht digitaal, Onderwijs in het digitale tijdperk*. Den Haag: Excelsior.
- Rijksoverheid (2020). 'Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen'. Online raadpleegbaar op: <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2020/10/12/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen.pdf>.
- Snoek, M., Q. Kool & A. Walraven (2016). 'Vraagstukken bij het opleiden van leraren'. In: J. Dengerink & M. Snoek (red.). *De context van het opleiden van leraren*. Utrecht: VELON, p. 39-50.
- Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2009). *Met woorden in de weer: Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Marlies Algoet (a), Sanne Feryn (a), Lieve Van Severen (a), Edith De Bock (b), Eva Staels (c) & Willem Van den Broeck (c)

(a) Odisee

(b) Onderwijscentrum, Brussel

(c) Vrije Universiteit Brussel

Contact: Marlies.algoet@odisee.be

Lieve.vanseveren@odisee.be

***Klank klaar voor de leesstart!* Een wetenschappelijk onderbouwde taaldidactiek en professionaliseringstraject om voorbereidende technische leesvaardigheden bij jonge kinderen (3 tot 6 jaar) te stimuleren**

1. Probleemstelling



Vlaamse kleuters staan minder ver in voorschoolse geletterdheid dan kleuters in andere West-Europese landen (Vandenbroeck e.a. 2016). Zo scoren ze minder goed op tests over voorbereidend (technisch) lezen (VTL) in vergelijking met bijvoorbeeld Nederlandse kleuters (Van Vreckem & Callens 2016). In het Vlaamse kleuteronderwijs wordt weinig systematisch en doelgericht aan VTL gewerkt (Thomas More 2019).

Vooraf jonge kleuters en risicokleuters die weinig interesse in klanken en letters tonen, missen de broodnodige stimulansen (Van Druenen e.a. 2017). Want, om een goede lezer te worden, is een goede leesstart op kleuterleeftijd essentieel (Van den Branden e.a. 2011). Een kwaliteitsvolle leesstart bied je onder meer door al in de kleuterklas sterk in te zetten op belangrijke VTL, zoals letterkennis, klankbewustzijn en spontaan schrijven (Geudens e.a. 2018). Dat gebeurt uiteraard best in een rijk leesklimaat. Het is echter geen sinecure om als individuele school of leerkracht te weten welke vaardigheden belangrijk zijn voor welke leeftijd en hoe je daaraan kunt werken. *Klank klaar voor de leesstart* komt hieraan tegemoet.

2. Kaatje Klank

In een eerder praktijkonderzoek werd de taaldidactiek *Kaatje Klank* ontwikkeld om bij 4-jarige kleuters het klankbewustzijn en de articulatievaardigheden te stimuleren (Van Severen e.a. 2015). *Kaatje Klank* onderscheidt zich van andere methodes door de integratie van wetenschappelijke inzichten, door de doelgerichte en systematische opbouw met aandacht voor risicokleuters en door het speelse karakter van de activiteiten. Kleuteronderwijzers bevestigen dat kinderen tot op het einde gemotiveerd zijn voor de *Kaatje Klank*-activiteiten. Ze houden van de grapjes en versprekingen die Kaatje maakt. Op die manier verzoent *Kaatje Klank* de recente wetenschappelijke inzichten over het belang van gesystematiseerd en doelgericht taalonderwijs met de speelse aanpak van het Vlaamse kleuteronderwijs. Bovendien toont een quasi-experimentele studie een significant positief effect van de taaldidactiek *Kaatje Klank* op het foneembewustzijn van de kleuters (Buntinx e.a. 2016).

3. Projectdoelen

Het eerste doel van het project *Klank klaar voor de leesstart* is om *Kaatje Klank* voor de tweede kleuterklas aan te passen en uit te breiden met de nieuwste wetenschappelijke inzichten omtrent VTL. We voorzien bovendien in een leerlijn van de eerste kleuterklas tot en met het eerste leerjaar, met bijzondere aandacht voor de ondersteuning van kwetsbare kinderen met een verhoogd risico op leesproblemen. Daarnaast willen we nagaan wat de effecten zijn van de toepassing van *Klank klaar voor de leesstart* en het bijhorende professionaliseringstraject op de VTL-vaardigheden van de kinderen.

4. Resultaten

4.1 Didactisch kader

Kaatje Klank 2.0 kookt met vier essentiële VTL-ingrediënten: 'klank(bewustzijn)', 'letters', 'klank- tekenkoppeling' en 'spontaan schrijven'. Drie tot vier keer per week oefenen de kinderen deze vaardigheden gedurende 20 minuten binnen een krachtige en motiverende lees- en schrijffomgeving.

4.2 Klankbewustzijn

In de eerste kleuterklas speelt Kaatje geluid- en klankspelletjes en leren de 3-jarige kinderen



EF: executieve functies WS: woordenschat ART: articulatie WK: wereldkennis
TB: taalbewustzijn MT: mondelinge taalvaardigheden

geconcentreerd te luisteren en (non-) verbale geluiden te onderscheiden. In de tweede kleuterklas of groep 1 leren de kinderen minimale woordparen (= woorden die in 1 klank van elkaar verschillen) te onderscheiden en herkennen ze enkele klanken in korte woorden, zoals bijvoorbeeld /r/ in 'rok'. In de derde kleuterklas of groep 2 gaat Kaatje een stapje verder met auditieve analyse (hakken), synthese (plakken) en manipulatie (klank weglaten of veranderen).

Kaatje Klank 2.0 houdt rekening met een geleidelijk toenemende moeilijkheidsgraad bij de keuze van klanken en woorden. Zo is de klank /s/ gemakkelijk te herkennen in het woordbegin (bv. 'soep') en komt deze klank daarom in de tweede kleuterklas reeds aan bod. De klank /b/ is veel moeilijker te discrimineren in woorden zoals 'beer' en wordt daarom pas in de derde kleuterklas aangereikt (Geudens e.a. 2018).

Omdat bovenstaande auditieve vaardigheden voor de kleuters niet eenvoudig zijn, zet *Klank klaar voor de leesstart* in op een krachtige leerkrachtbegeleiding. Zo zal de leerkracht de aandacht op de zintuigen 'horen' en 'zien' richten, de oefening 'modelen', de instructie herhalen en laten herhalen door de kleuters en belangrijke klanken zelf benadrukken. Naarmate de vaardigheden meer verworven worden, bouwt de leerkrachtbegeleiding stapsgewijs af (= *scaffolding*, Ukrainetz et al. 2011).

4.3 Letters, klank-tekenkoppeling en spontaan schrijven

Het is belangrijk dat kinderen vroeg in contact komen met geschreven taal en letters. Doorheen de hele kleuterperiode krijgen kinderen de kans om met lettermaterialen te spelen (bv. blokken met letters, letterstempels) en om functionele schrijftaken te maken (bv. wenskaarten 'schrijven', reclameboodschappen maken voor de winkelhoek, enz.).

De klank van de week wordt alzijdig verkend: auditief, visueel en articulatorisch. Ook de koppeling met de letter wordt expliciet gemaakt. Bijvoorbeeld: de kleuters maken grote en kleine letters met hun lichaam en met losse materialen zoals touwtjes, stenen en klei. De geïnteresseerde leraar benoemt heel vaak de klank die bij de letter hoort: "Knap, jullie maakten met de hele klas een reuzeletter S!".

4.4 Zorgkleuters

Kinderen met een risico op leesproblemen krijgen extra ondersteuning in de vorm van *preteaching*. Complexe VTL-oefeningen worden op voorhand in kleine groep en met sterke leerkrachtbegeleiding aangereikt. Bovendien is er aandacht voor het begrijpen van de instructies, voor de opbouw van de nodige wereldkennis en voor bijhorende woordenschat. Ook onvoldoende ontwikkelde executieve functies, zoals impulscontrole en werkgeheugen, worden ondersteund door bijvoorbeeld de stop-denk-doe-strategie en het elimineren van storende auditieve en visuele prikkels (Feryn 2021).

5. In de praktijk

Kaatje Klank en *Klank klaar voor de leesstart* werden uitgewerkt en uitgetest in verschillende Vlaamse en Brusselse klascontexten in het kader van de PWO-onderzoeksprojecten ‘Spreken verfijnen in de kleuterklas’ en ‘Klank Klaar voor de leesstar’. We gaan na wat de effecten zijn van *Kaatje Klank 2.0* en het bijhorende professionaliseringstraject in de tweede kleuterklas (schooljaar 2020-2021) en de derde kleuterklas (schooljaar 2021-2022).

Referenties

- Buntinx, J, A. Vandensande, I. Zink, H. Taelman & H. Van Severen (2016). “Het effect van de klassikale interventie ‘Kaatje Klank’ op het foneembewustzijn van normaalontwikkellende, een- en meertalige kleuters uit de tweede kleuterklas”. In: *Logopedie*, 30 (1), p. 37-54.
- Feryn, S. (2021). *Kleuters laten groeien in executieve functies. Hoe? Zo! Zet je EF-bril op. Praktijkboek*. Leuven: Lannoo.
- Geudens, A., E. Van Kerckhove & M. Noé (2018). “Klank-tekenkoppelingen verkennen. Doelbewust én kleutervriendelijk”. In: *Tijdschrift Taal*, 9 (13), p. 28-30.
- Thomas More (2019). ‘Fit-voor-lezen’. Online raadpleegbaar op: www.fit-voorlezen.thomasmore.be.
- Ukrainetz, T., J. Nuspl, K. Wilkerson & S. Beddes (2011). “The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1), p. 50-60.
- Van den Branden, K., J. Van Damme, M. Verhelst, B. Belfi, L. Cortois, G. Vanlaar, P. Verhaeghe, C. Moons, K. Van Gorp & K. Verachtert (2011). ‘Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands. Beleidsamenvatting en aanbevelingen’. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven / Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Van Druenen, M., F. Scheltinga, H. Wentink & L. Verhoeven (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Severen, L., H. Taelman & I. Zink (2013-2015). ‘Spreken verfijnen in de kleuterklas’. Brussel: Odisee. [PWO onderzoeksproject].
- Van Vreckem, C. & S. Callens (2016). “Voorbereidende lees- en spellingsvaardigheden van Vlaamse en Nederlandse kleuters: meer verschillen dan gelijkenissen”. In: *Logopedie*, 28 (6), p. 31-45.
- Vandenbroeck, M., G. Vanlaar, K. Bellens, J. Van Damme & B. De Fraine (2016). *Het Vlaams lager onderwijs in TIMSS 2015*. Leuven: CO&E.

Ronde 8

*Boukje Bruins, Hugo van den Ende, Wenckje Jongstra & Bertjaap van der Ploeg
Hogeschool KPZ*

Contact: *b.bruins@kpz.nl*

h.ende@kpz.nl

w.jongstra@kpz.nl

b.vanderploeg@kpz.nl

Domeinoverstijgend werken met rijke, schurende en naburige teksten op de lerarenopleiding

1. Inleiding

Leraren hebben een niet te onderschatten rol als leesbevorderaars. Het is dus van belang om in de lerarenopleiding gemeenschappelijke ambities te hebben om studenten voor te bereiden op deze rol (Jongstra, Pool & Pauw 2021). Een cruciale kwaliteit van leesbevorderaars is dat zij domeinoverstijgend leesonderwijs kunnen realiseren, waarbij betekenisvolle teksten rondom een thema ingezet worden (Stichting Lezen 2020).

Rijke, schurende en naburige teksten zijn beloftevol als vertrekpunt om domeinoverstijgend te werken (Jongstra, Bastemeijer & Pauw 2020). Deze teksten lijken niet alleen de leesmotivatie en het leesbegrip te versterken, maar ook bij te dragen aan kennisopbouw en aan het versterken van metacognitieve vaardigheden, zoals redeneren, evalueren en reflecteren. Op Hogeschool KPZ werken hogeschooldocenten taal samen met hogeschooldocenten uit andere leer- en ontwikkelgebieden bij de inzet van dit type teksten. In de presentatie lichten we deze methodiek verder toe en vertellen we over onze ervaringen met het inzetten van deze teksten bij Geschiedenis en Taal in de lerarenopleiding.

2. Rijke, schurende en naburige teksten

Rijke, schurende en naburige teksten zijn goed geschreven en weten lezers te prikkelen om de informatie tot zich te nemen. Daarnaast hebben de schrijvers ervan vanzelfsprekend hun bronnen gecheckt. De teksten kunnen elkaar aanvullen, maar het kan ook voorkomen dat ze elkaar op een onderdeel tegenspreken.

In de methodiek werken leerlingen samen met één vragenblad. De vragen beogen onder meer informatie uit verschillende tekststukken bij elkaar te brengen – bijvoorbeeld in een schema – en ze zijn zo bedacht dat er vanzelf een gesprek op gang komt tussen de lezers met en over de tekst. Elke lezer is verantwoordelijk voor het lezen én bespreken van één van beide teksten. Dat zorgt voor een wederzijdse afhankelijkheid: elke lezer voelt zich genoodzaakt de tekst goed te doorgronden. Mocht daarbij een tegenstrijdigheid aan het licht komen, dan stuurt een vervolgvraag de beide lezers naar een andere bron die het gesprek in een bepaalde richting kan sturen of uitkomst kan bieden aan de discussie.

De teksten zijn geselecteerd op hun diepgang: wanneer de inhoud uitdagend is, wordt het samenwerkend leren bevorderd. Ook zijn de teksten goed en beeldend geschreven, waardoor de lezer verleid wordt om de informatie tot zich te nemen. Deze rijke teksten hebben nog een ander gunstig effect: ze kunnen de lezer verleiden om meer te willen lezen over het onderwerp, en wanneer de leraar de boeken waaruit de teksten gehaald zijn achter in de groep legt, kan deze aanpak ook leesbevorderend werken.

3. Gemeenschappelijk denkkader voor geschiedenisonderwijs en leesbegrip (leesmotivatie)

Teksten lees je niet zozeer om tekstvragen te beantwoorden, maar om iets nieuws te leren over de wereld. Vandaar dat we samenwerking hebben gezocht met collega's Geschiedenis, zodat we weten wat de kern van hun vakgebied is en welke vragen helpend zijn om een tekst doelgericht te lezen. Historisch redeneren is daarbij een belangrijk aandachtspunt. Dat houdt onder andere in dat leerlingen bepaalde historische gebeurtenissen kunnen verklaren en in de tijd kunnen plaatsen (Van Boxtel & Van Drie 2008).

Om historisch te redeneren, hebben leerlingen naast historische kennis ook historische vaardigheden nodig, zoals contextualiseren. De leerling weet de historische gebeurtenis in de tijd te plaatsen en kan daarbij, indien gewenst, een historisch perspectief innemen, waardoor de redenering genuanceerd en met oog voor onderlinge verhoudingen gevoerd kan worden. Begripsvragen zullen ook vragen naar de contextkennis van de leerlingen – die is nodig om gebeurtenissen beter te kunnen duiden (van der Ploeg & Huijgen 2020). De inzet van rijke schurende en naburige teksten lijkt beloftevol in het vergroten van historisch redeneren.

Leesbevorderende (aankomende) leraren die domeinoverstijgend leesonderwijs willen realiseren, dienen te werken vanuit gemeenschappelijke denk- en werkwijzen, waarin vakdidactische uitgangspunten met elkaar in verbinding gebracht worden. Hieronder is een overzicht opgenomen van gemeenschappelijke denk- en werkwijzen van Ge-

schiedenis en Taal (leesbegrip/leesmotivatie), op basis van inzichten uit respectievelijk Huijgen et al. (2018), Sinnige (2018) en Houtveen, van Steensel & de la Rie (2019).

Geschiedenis	Taal: leesbegrip en leesmotivatie
<p><i>Gebruik van beeldvormers</i> Het contact met de historische gebeurtenis is altijd indirect. Daarom is het van belang dat de leraar beeldvormers gebruikt. De leerling krijgt zo een concreter beeld van een historische gebeurtenis.</p>	<p>Aandacht voor kennisopbouw door de inzet van rijke, verhalend-informatieve jeugdliteraire teksten (eventueel in combinatie met andere genres) als beeldvormers.</p>
<p><i>Standplaatsgebondenheid</i> Het contextualiseren van historische gebeurtenissen en je kunnen inleven in historische personen relateert het eigen perspectief op de geschiedenis. Expliciete aandacht voor historisch redeneren door de inzet van historische vragen over continuïteit en verandering, oorzaken en gevolgen, overeenkomsten en verschillen is belangrijk.</p>	<p>Inzet van vragen die het begrip van een concept versterken (constructie-integratie) in combinatie met interactie over de tekst. Evalueren van en reflecteren op de tekst, met aandacht voor de bedoeling van de auteur. Interactie over de tekst en de inzet van meerdere teksten met verschillende perspectieven leidt tot multiperspectiviteit en tot dieper tekstbegrip.</p>
<p><i>Oproepen van verwondering</i> Een koppeling maken met de eigen leefwereld, bijvoorbeeld door inleving in leeftijdsgenoten uit een andere tijd is belangrijk.</p>	<p>Aandacht voor het creëren van een leesmotiverende omgeving, waarin lezers geprikkeld worden door teksten en door vragen over teksten.</p>

Tweedejaarsstudenten van Hogeschool KPZ ontwerpen zelf domeinoverstijgende lessen waar rijke, schurende en naburige teksten het vertrekpunt zijn. Ze selecteren de teksten en bedenken er denkstimulerende vragen bij. Ze leren hierbij niet alleen hoe ze rijke teksten kunnen selecteren en hoe ze kunnen werken aan het vergroten van leesbegrip, maar krijgen ook kennis aangereikt over de inhoud van de tekst (vak kennis). Daarnaast leren ze hoe ze vakdidactisch te werk kunnen gaan, met oog voor Wereldoriëntatie én Taal, zodat ze de les succesvol in hun stagegroep kunnen inzetten.

4. Tot besluit

Aankomende leraren opleiden tot leesbevorderaars die domeinoverstijgend leesonderwijs kunnen realiseren, vraagt van hogeschooldocenten een hoge mate van samenwerking en afstemming. Dat kost tijd en inzet, maar biedt inspiratie: het werken met rijke, schurende en naburige teksten lijkt motiverend te zijn voor leerlingen, studenten én hogeschooldocenten. Een groeiende repertoirekennis van rijke, jeugdliteraire teksten is wel een voorwaarde. Naast kennis van jeugdliteratuur is bewustwording over eenieders aandeel bij het versterken van de student als leesbevorderaar een voorwaarde.

Jeugdliteratuur is daarbij gemeengoed en een vanzelfsprekende bron van kennis voor alle lerarenopleiders.

Referenties

- Houtveen, A., R. van Steensel & S. de la Rie (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Den Haag/Utrecht: NRO/Inspectie van het Onderwijs.
- Huijgen, T., W. van de Grift, C. van Boxtel & P. Holthuis (2018). “Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy”. In: *Journal of Curriculum Studies*, 50 (3), p. 410-434.
- Jongstra, W., J. Pool & I. Pauw (2021). ‘De leesbevorderende leraar als actor in het voorsorteren en ontsluiten van verrijkende teksten’. In: I. Pauw & W. Jongstra (red.). *Een leraar met een eigen kleur; ontwikkeling van professionele identiteit*. Sint-Niklaas: Gompel & Svacina, p. 159-171.
- Jongstra, W., L. Bastemeijer & I. Pauw (2020). *De waarde van schurende en naburige teksten voor de versterking van leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren; een niet experimenteel kwaliteitsonderzoek naar inzet en impact*. Zwolle: Hogeschool KPZ.
- Sinnige, A. (2018). *Historisch bewustzijn op de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Boxtel, C. & J. van Drie (2008). “Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten”. In: *Hermes*, 12 (43), p. 45-56.
- Van der Ploeg, B. & T. Huijgen (2020). “Breaking the bubble. Hoe historisch redeneren kan bijdragen aan inleven en begrijpen van andere perspectieven”. In: *Veerkracht*, 17 (3), p. 10-13.

3. Lerarenopleiding secundair/ voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Dennis Van der Kuylen (AP Hogeschool, Antwerpen)

Eva Faes (AP Hogeschool, Antwerpen)

Evi Rosiers
ZinDerDing
Contact: evi@zinderding.be

Is een leerkracht ook verteller? De kracht van verhaal en vertelling in de klas

1. Inleiding

In een permanente toestroom van informatie en onbeperkt entertainment in onze broekzak, is het een gevecht om aandacht. Of niet? Iedereen houdt van een goed verhaal. Hoe moeilijk kan het dan zijn om anderen te bereiken?

Daarvan getuigen de miljoenen die geïnvesteerd zijn in *corporate brand identity* of *content marketing*. Zonder vernuftige *storytellers* vinden bedrijven geen publiek. Veeleer dan leerkrachten aan te moedigen te gaan ‘marketeren’, is het zinvol om na te gaan of zij de kracht van ‘een goed verhaal’ of een authentieke vertelling inzetten in hun didactische praktijk.

2. Wat maakt een verhaal?

Je uitleg mag nog zo helder wezen, je vergelijking nog zo gevelegeld, het is niet per se een verhaal. Maar... er is iets aan het wezen van een verhaal dat makkelijker doordringt in het DNA van onze geest. Zelfs zonder consensus over een sluitende definitie, gehoorzaamt ‘een verhaal’ schijnbaar aan enkele natuurwetten die de basis vormen voor zijn succes.

2.1 Een verhaal lost een probleem op

Een verhaal presenteert de luisteraars een probleem op vrijwel identieke wijze als de wetenschapper die zich buigt over een wetenschappelijk probleem.

Voorbeeld:

Er was eens een koning en een koningin die geen kinderen konden krijgen. Na vele jaren baarde de koningin een zoon, maar al snel bleek dat de jongen blind was. De koning vond dat een blinde niet kan regeren. Daarom werd de jongen achtergelaten in de jungle als prooi voor wilde dieren.

Het zit in onze natuur te willen weten hoe dit afloopt: of de koning een fout gemaakt heeft; of de blinde jongen werkelijk zinloos sterven moet. En het verhaal ‘klopt’ pas als de blinde jongeman op het einde een waardige troonopvolger blijkt, en de koning zijn volwassen zoon aan de borst drukt.

2.2 Een verhaal dient een ongrijpbaar soort waarheid

Ook al is het bovenstaande verhaal niet realistisch; het klopt met alles wat wij ‘menselijk’ zouden noemen. Verhalen getuigen van een soort waarheid die zich niet laat vangen in feiten en die ook heel vaak culturele verschillen overstijgt. Wanneer het verhaal dat niet doet, ervaren we het als moralistisch. Dan is het verhaal verzonnen of aangepast om slechts één waarheid te dienen. Als we die menselijke hand in een verhaal voelen, voelt het vaak minder ‘waar’. Volksverhalen zoals dat van de blinde minstreel uit het voorbeeld, geven spelers de ruimte om zichzelf te zijn. Zo kan je je afvragen of de blinde jongeman wel de waardige troonopvolger was geworden, mocht zijn vader hem niet verstoten hebben. Het overstijgt bedoelde moraliteit.

Toch kan je ook zelf dit soort verhalen verzinnen.

Voorbeeld:

Een leerkracht chemie vertelt liefdesverhalen. Hij stelt atomen voor als wezentjes met een eigen karakter en de verbindingen die ze aangaan met andere atomen als relaties die hun leven veranderen.

Zijn verhaal resoneert met een waarheid die in ons mens-zijn besloten ligt. Bovendien gaat er van de vertelling iets humoristisch uit: de projectie van onze eigen beweegredenen op iets ongrijpbaars als een atoom wijst ons op onze menselijke beperkingen wanneer wij de fysische werkelijkheid willen doorgronden.

“Myth is a wild way of telling the truth” (Martin Shaw).

2.3 Een vertelling opent de verbeelding van zowel verteller als luisteraar(s)

Probeer eens een verhaal te vertellen dat je niet goed kent, een mop waarvan je je de clou nauwelijks herinnert, enz. Er gebeurt nauwelijks iets. Het lukt niet om je te verplaatsen naar het verhaal: de magische poort tot de verbeelding blijft gesloten.

Maar ook het omgekeerde komt voor. Stel: je zit te trekken en te sleuren aan een klas. Misschien ben je al tevreden met vier man die er werkelijk met hun aandacht bij zijn. Dan schiet er je een verhaal te binnen. Voor die vier gewillige toehoorders lukt het je het magische rijk van de verbeelding te ontsluiten en je vertelt... hoe je aan een inzicht

kwam, een moment dat je leven veranderde... En – *ingeplugd* op je innerlijke wereld (‘authentiek’ noemen ze dat) – merk je dat één voor één alle leerlingen stilvallen om mee te luisteren naar je vertelling.

Op het moment dat iemand de schatkamer van zijn verbeelding opent, willen de meesten mee. Op deze bijzondere plek herleven we emotie, proberen we de waarheid te grijpen, worstelen we dapper met woorden. En wanneer de verteller zijn verhaal neerlegt, sluit die magische wereld weer. Je kan er niet langer toeven dan de rit van die vertelling, maar het is quasi onmogelijk om als toeschouwer niet ‘mee te gaan’ wanneer iemand de moed (of kwetsbaarheid) opbrengt om die wereld te betreden.

Dan is een leerkracht een verteller: als zij/hij er in de aanwezigheid van de leerlingen of studenten in slaagt om haar verbeelding te ontsluiten voor iedereen die op zoek is naar wat het betekent om mens te zijn.

3. De verteller in je voeden

Niet iedereen wandelt zijn verbeelding makkelijk binnen. Niet voor niks gebeurt *storytelling* vaak in rituelen: bij een vuur, vóór het slapengaan, in mannen- of vrouwencirkels... Ook in je lespraktijk zal je ruimte moeten maken of nemen om de verteller in jou een kans te geven. Iedere verteller behartigt daarvoor zijn voorwaarden. Is het een toemaatje of een inleiding? Durf je te improviseren of vertel je pas nadat de woorden bijna vanzelf over je lippen rollen?

4. Waarom kiezen voor verhalen vertellen?

Waarom zou een leerkracht de moeite doen om zich een verhaal eigen te maken of er zelfs één te verzinnen? Volstaat het niet om ze voor te lezen?

Woorden op papier verschaffen ook toegang tot de verbeelding. Dat is zeker. Maar lezen is doorgaans een individuele activiteit, waarbij je je eigen tempo en focus kiest. Dat sluit niet uit dat een goede voorlezer je ook ‘mee kan nemen’, maar evident is het zeker niet. De inspanning die een luisteraar levert, is relatief groot. Hij doet afstand van zijn ‘natuurlijke’ verwachting inzake verhaalopbouw en moet vaak ook cognitieve vaardigheden inzetten om syntaxis en lexicon te vatten. Vaak loont het de moeite, maar dat is zeker niet voor elke groep weggelegd.

Terwijl... de vertelling van een verhaal surft op de emoties van de verteller. Er vallen pauzes, er is mimiek en oogcontact... En daardoor zelfs de mogelijkheid tot interactie.

Een frons van een toehoorder kan voldoende zijn voor een verteller om zijn verhaal te staken en in dialoog te gaan.

Een laatste belangrijke reden om te vertellen in je lessen is de band die je opbouwt met je klasgroep. Het volstaat om rond te vragen in je omgeving naar welke leerkrachten het meest zijn bijgebleven om te ontdekken dat het de verhalenvertellers zijn; zij die anderen hebben binnengelaten in de schatkamer van hun verbeelding, zij die hun leerlingen hebben aangesproken als mens en niet alleen als leerling; zij die wijsheid hebben gedeeld en niet alleen kennis, zij die het wonderbaarlijke instrument van de menselijke verbeelding voor hen hebben laten werken.

5. Van spreekvaardigheid naar vertelvaardigheid

Tot slot is het de moeite te overwegen of we het vertellen ook kunnen inzetten als invalshoek voor spreekvaardigheid. Leg je evaluatiefiche aan de kant en probeer, samen met je leerling, te zoeken naar een verhaal dat eruit wil in plaats van een zoveelste relaas van afgelopen gebeurtenissen. Waarom zoomen we niet in op een beeld uit iemands herinnering om te onderzoeken wat het betekende in plaats van te hameren op bronvermelding?

De angstvalligheid waarmee spreekbeurten tot in de puntjes worden voorbereid, is soms absurd. De beweging die veel jongeren proberen maken, is het spreken véder van zich af duwen in plaats van het moment te pakken om iets te delen, een emotie te plaatsen, de humor te ontdekken in zijn/haar eigenheid.

Van een verteller verwachten we dat hij je ‘meeneemt’; een natuurlijke timing; een sprekend beeld... Van een spreker verwachten we vaker een correcte taalbeheersing, een heldere structuur. Door het ‘spreken’ los te laten, kunnen we zaken gaan waarderen in leerlingen die anders onderbelicht blijven: ‘expressie’, ‘timing’, ‘verbeeldingskracht’, ‘empathie’... Zijn deze zaken niet essentieel om zelfverzekerde, begeisterende sprekers af te leveren?

Referenties

Mondelinge overlevering van grote en kleine verhalenvertellers in de mondelinge traditie zoals:

- Raymond den Boestert, *oprichter en docent Vertelacademie*
- Jan De Maeyer, *verteller aka Meneer Zee*
- Mitch Ditkoff, *‘Storytelling at work’*

- Marin Millenaar, *verteller en begeleider vertelateliers*
- Veva Gerard, *docent Storytelling Podiumacademie Lier, Vertelacademie en FEST*
- Marijke Goossens, *Vertelster van 1001 Verhalen*
- Paul Groos, *Verteller Paul met cursus Narratologie*
- Hilde Rogge, *vertelster*
- Tom Van Mieghem, *verteller en docent Vertelacademie*
- Mia Verbeelen, *vertelster docent Vertelacademie*
- Katty Wtterwulghe, *verteller en docent storytelling aan Academie Ekeren*

Ronde 2

An De Moor

Departement Onderwijs en Vorming / Odisee

Contact: an.demoor@ond.vlaanderen.be

Het Leesoffensief van de Vlaamse overheid: naar een grote leessprong

Internationale onderwijsonderzoeksrapporten (o.a. PIRLS-2016 en PISA-2018) onderstrepen al te lang de dalende leesvaardigheid bij 10- en 15-jarigen. De resultaten zijn algemeen bekend en tegelijk stellen we ons nog steeds de vraag hoe het komt dat de jeugd, maar ook de bredere samenleving, steeds minder geïnteresseerd is in lezen. Ligt het probleem bij het onderwijs? Bij de lerarenopleiding? Bij de jeugd zelf? Of bij de sociale media en de algemene cultuur van vluchtigheid waarin we leven? Taal- en leesvaardigheid vormen echter de absolute basis voor alle leren en zijn essentieel in alle aspecten van het leven: van werk over vrije tijd, over gezondheid en cultuurbeleving. Lezen is in zijn volle breedte één van de belangrijkste culturele en maatschappelijke competenties. De Vlaamse regering vond daarom – terecht – dat een Vlaams leesoffensief (LOF) hoogdringend was, met een geïntegreerde aanpak op verschillende niveaus en met een innovatief communicatieplan dat is aangepast aan de diverse doelgroepen. Dat het mogelijk is om slechte prestaties op het vlak van lezen om te buigen naar een succesverhaal bewijst alvast Ierland dat erin slaagde om via zijn *National Strategy on Literacy and Numeracy for Learning and Life (2011-2020)* het tij te keren.

Het actieplan van Het Leesoffensief Vlaanderen is ambitieus en werpt zijn netten breed uit. Het omvat maar liefst 30 operationele doelstellingen en 50 acties. In deze uiteenzetting wordt – naast de grote lijnen van het LOF – toegelicht welke acties er specifiek voor het secundair onderwijs opgenomen zijn.

Ronde 3

Janneke Louwerse
 Hogeschool Rotterdam
 Contact: j.l.louwerse@hr.nl

Zo kennen we elkaar: samenwerkend leren in online leerteams

Binding, binding, binding... Sinds de coronacrisis word je ermee om de onderwijsoren geslagen. En terecht, want binding is een cruciale factor voor succesvol studeren. Een succesvolle student heeft een gevoel van verbondenheid met de opleiding, de docenten en medestudenten. Deze academische en sociale binding komt niet vanzelfsprekend tot stand, zeker niet in het geval van deeltijdstudenten die maar weinig naar school komen en een flexibel studiepad bewandelen. Dit gegeven was de inspiratie om een project te starten (mogelijk gemaakt door een Comeniusbeurs van NRO) rondom online leerteams voor deeltijdstudenten in een digitale leeromgeving. De coronacrisis heeft het belang van online binding nog urgenter gemaakt.

Deze presentatie is voor iedereen die geïnteresseerd is in online samenwerkend leren en zich wil voorbereiden op een toekomst met meer *blended* onderwijs.

Ronde 4

Inge Umans
 Rode draad
 Contact: Inge.umans@telenet.be

Aan de slag met kamishibai

In deze interactieve workshop neemt Inge Umans je mee naar de oorsprong van kamishibai en licht ze een aantal mogelijkheden toe om kamishibai als werkvorm in te zetten in verschillende vakgebieden in het secundair onderwijs. We onderzoeken hoe kamishibai het verhalend onderwijs kan voeden, aanvullen en versterken, in vakken als Geschiedenis, Burgerschap, Nederlands en andere talen (bijvoorbeeld: woordenschat in context). We bekijken hoe het de creativiteit van leerlingen kan aanboren en stimuleren om zelf aan de slag te gaan met het maken van verhalen en vertelplaten, en hoe het hun spreek- en vertelvaardigheden kan aanscherpen.

Catherine van Beuningen
Hogeschool van Amsterdam
Contact: c.g.van.beuningen@hva.nl

Kansrijk omgaan met meertaligheid in onderwijspraktijk en opleiding

1. Inleiding

Steeds meer leerlingen groeien op in een omgeving waar meer dan één taal en/of taalvariëteit wordt gesproken (thuis, school, sportclub, etc.). Denk daarbij niet alleen aan het gebruik van verschillende landstalen, maar ook van regionale talen, straattaal, gebarentaal, chattaal, etc. Bovendien leren alle leerlingen op school nieuwe registers (of 'vaktalen') én vreemde talen. Dat betekent dat alle leerlingen in feite meertalig zijn: iedereen ontwikkelt een persoonlijk repertoire aan talen, taalvarianten en/of registers, afhankelijk van de situaties waarin hij terechtkomt en de contexten waarin hij moet functioneren (o.a. Delarue 2018).

Hoewel theorie en onderzoek wijzen op de voordelen van het erkennen en benutten van de meertalige bagage die leerlingen meebrengen, staan er in de onderwijspraktijk 'hekjes' om talen. Ten eerste worden andere thuistalen dan het (Standaard)Nederlands vaak liever buiten de schoolmuren gehouden, vanuit het idee dat ze eerder een belemmering voor schoolsucces zijn dan een verrijking. Ten tweede wordt in het talenonderwijs nog te weinig doelgericht voortgebouwd op al aanwezige kennis van andere (thuis- en/of vreemde) talen. Ook systematische aandacht voor het ontwikkelen van een open houding ten aanzien van taaldiversiteit is nog geen vanzelfsprekendheid.

In deze bijdrage staan we onder andere stil bij de volgende vragen:

- Welke kansen laten we liggen in de huidige eentalige benadering?
- Hoe kun je, als docent Nederlands (in opleiding), de talige rijkdom die in je klas aanwezig is positief en doelgericht benaderen?
- Hoe kunnen lerarenopleidingen hun studenten de kennis en handvatten bieden die ze daarvoor nodig hebben?

2. Waarom meertaligheid aandacht verdient in het (talen)onderwijs

Wanneer we in het onderwijs weg bewegen van de huidige eentalige focus, en meertaligheid meer (expliciete) aandacht geven, levert dat zowel sociaal-emotionele als cognitieve voordelen op. Ten eerste is het voor de persoonsvorming van leerlingen met andere thuistalen dan de schooltaal van belang dat op school positief wordt omgegaan met die talen, omdat de talen die je spreekt onderdeel uitmaken van je identiteit. Wanneer de taalachtergrond van leerlingen genegeerd of negatief benaderd wordt, kan dat hun welbevinden, identiteitsontwikkeling en leerprestaties in de weg staan (o.a. Van Avermaet 2015). Een positieve omgang met de talige diversiteit op school en in de klas draagt bovendien bij aan de socialisatie van alle leerlingen. Door de talige repertoires die leerlingen meebrengen te (v)erkennen en waarderen, ontwikkelen zij bewustzijn en begrip ten aanzien van de aanwezige taaldiversiteit en de verschillende culturen en perspectieven die daarmee samenhangen. Zo stimuleer je sociale cohesie in de klas en bereid je leerlingen voor op een maatschappij waarin talige en culturele diversiteit een feit is. Ten derde kan het doelgericht aanspreken van de meertalige repertoires waarover leerlingen beschikken een impuls geven aan hun (taal)leerproces (kwalificatie). Door leerlingen bijvoorbeeld expliciet te stimuleren om voort te bouwen op de taalkennis die ze al hebben of door hen overeenkomsten en verschillen te laten analyseren tussen de verschillende talen die ze spreken en/of leren, ondersteun je de ontwikkeling van hun taalvaardigheid en taalbewustzijn (o.a. Duarte & Günther-Van der Meij 2018). Met kleine ingrepen in je lesprogramma kan je al veel bereiken. In Figuur 1 worden enkele flexibel inzetbare lessuggesties beschreven waarmee je recht kunt doen aan de talige rijkdom in je klas.

- Laat leerlingen een taalportret maken (zie bijvoorbeeld: <http://3mproject.nl/assets/activiteit-taalportretten.pdf>).
- Inventariseer (bijvoorbeeld naar aanleiding van een taalportretactiviteit) welke talen er binnen de klas allemaal gesproken worden en voer een gesprek over meertaligheid (bijvoorbeeld: Wie beschouwt zichzelf als één-/meertalig? Waarom? Zien leerlingen meertaligheid als een kans of als een hindernis? Waarom? Etc.).
- Laat leerlingen al hun talige bagage benutten door hen een meertalig gedicht te laten schrijven.
- Laat leerlingen een klein onderzoekje doen naar grammaticale verschillen tussen het Nederlands en hun thuistaal.
- Laat leerlingen het '(meer)talige landschap' (vergelijk '*linguistic landscape*') rondom de school in kaart brengen (zie bijvoorbeeld: http://www.holi-frysk.nl/assets/4_presentatie_linguistic_landscape_nl_isk.pdf).

Figuur 1 – Voorbeelden van meertalige lesactiviteiten (ontleend aan: Van Beuningen & Polišínská 2020).

Uit verkenningen van de huidige onderwijspraktijk blijkt echter dat talendocenten nog weinig gebruik maken van dergelijke meertalige werkvormen en strategieën. Dat komt enerzijds doordat ze daartoe de concrete handvatten missen, maar ook door wijdverbreide misvattingen ten aanzien van meertaligheid – bijvoorbeeld dat het spreken van een andere thuistaal de verwerving van het Nederlands in de weg zou staan (Van Beuningen & Polišíenská 2019).

Dat veel (toekomstige) docenten handelingsverlegenheid ervaren en kennis ten aanzien van meertaligheid missen, is niet verwonderlijk. In lerarenopleidingen wordt vooralsnog weinig systematische aandacht besteed aan de ontwikkeling van de houdingen, de kennis en de vaardigheden die nodig zijn om de meertalige repertoires van leerlingen te valoriseren (Van Beuningen & Polišíenská, in voorbereiding; De Jong 2021). In het vervolg van deze bijdrage staan we daarom stil bij de vraag hoe lerarenopleidingen de meertalige handschoen kunnen opnemen.

3. Ruimte voor meertaligheid in de lerarenopleiding

Lerarenopleidingen zijn belangrijke schakels tussen toekomstige leraren en hun leerlingen. Wanneer we in het (talen)onderwijs een omslag willen realiseren van een eentalig naar een meertalig model, is het daarom van belang dat het thema meertaligheid stevig verankerd wordt in opleidingscurricula. Daarbij kunnen onderstaande bouwstenen richtinggevend zijn:

1. *Laat studenten kennis nemen van wetenschappelijk onderbouwde inzichten.* Veel docenten (in opleiding) stellen zich, vanuit bezorgdheid of onwetendheid, vragen over de rol die meertaligheid moet/kan spelen in hun onderwijs. Inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek over meertalige ontwikkeling en meertalig leren helpen om bestaande vragen en misconcepties over meertaligheid weg te nemen.
2. *Laat studenten zicht ontwikkelen op hun onderliggende ‘belief systems’.* Door een dialoog te voeren over overtuigingen, kennis, attitudes en denkgewoonten krijgen docenten zicht op hun eigen ‘belief systems’ rondom meertaligheid. Deze zijn meestal alleen impliciet aanwezig, maar zijn wel sterk bepalend in het denken en handelen van docenten.
3. *Laat studenten meertalige activiteiten uitproberen in de klas.* Het is belangrijk dat docenten (in opleiding) weten hoe inzichten uit theorie en onderzoek zich laten vertalen naar hun praktijk. Het uitproberen van aangereikte meertalige lesactiviteiten laat hen ervaren hoe zulke activiteiten een bijdrage kunnen leveren aan het creëren van een motiverende, inclusieve leeromgeving.
4. *Laat studenten materiaal aanpassen en/of ontwerpen:* Het is belangrijk dat studen-

ten nadenken over manieren waarop een meertalige aanpak kan bijdragen aan het behalen van eigen, specifieke vakdoelen, aan het welbevinden van hun eigen leerlingen, etc. Zelf meertalige activiteiten (her)ontwerpen voor de eigen specifieke context versterkt de motivatie en betrokkenheid bij de thematiek.

5. *Laat studenten gezamenlijk reflecteren op (ontwikkeling in) eigen houdingen, kennis en vaardigheden.* Studenten gestructureerd en gezamenlijk laten reflecteren op de manier waarop ze in hun klassen omgaan met meertaligheid, op hun successen en op de groei die ze daarin doormaken, maar ook op de vragen en hindernissen die ze tegenkomen, zorgt voor verdieping in het leren.

Omdat we, als opleiders, een voorbeeldfunctie vervullen, verdient een positieve en bewuste benadering van meertaligheid niet alleen aandacht in het curriculum, maar ook een plek in de opleidingsdidactiek. Verken met studenten bijvoorbeeld de talige diversiteit in de groep, laat hen nadenken en vertellen over de rol die verschillende talen spelen in hun leven of bespreek hoe zij hun meertalige bagage zouden kunnen benutten ten bate van hun opleiding en/of (toekomstig) beroep.

Referenties

- De Jong, K. (2021). 'Meertaligheid in het hoger onderwijs: Een inventarisatie naar de attitudes van docenten aan eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen Nederlands ten opzichte van meertaligheid'. Enschede/Groningen: SLO/Rijksuniversiteit Groningen. [stageverslag].
- Delarue, S. (2018). "Tien cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving". Online raadpleegbaar op: <https://www.neerlandistiek.nl/2018/04/10-cruciale-inzichten-over-meertaligheid-en-taalverwerving/>.
- Duarte, J. & M. Günther-Van der Meij (2018). "A holistic model for multilingualism in education". In: *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5 (2), p. 24-43.
- Van Avermaet, P. (2015). "Waarom zijn we bang voor meertaligheid?". In: *Levende Talen Magazine*, 102 (7), p. 6-10.
- Van Beuningen, C. & D. Polišenská (2019). "Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (4), p. 25-36.
- Van Beuningen, C. & D. Polišenská (2020). "Durf meer met meertaligheid". In: *Levende Talen Magazine*, 107 (7), p. 10-14.
- Van Beuningen, C. & D. Polišenská (in voorbereiding). "Meertaligheid in de lerarenopleiding: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken in tweedegraads lerarenopleidingen Nederlands, Fries en vreemde talen".

Carolien Koopman

CSG Prins Maurits

Contact: Carolien.koopman@outlook.com

Maak een spel over je leesboek!

Spelletjes, wie houdt er niet van? Bij veel leerlingen valt het spelen van spellen in de smaak. Het maken van spellen is dan ook een werkvorm die bruikbaar is voor het verwerken van bepaalde lesstof en die de creativiteit van leerlingen stimuleert. Dat kan ook naar aanleiding van jeugdliteratuur!

De motivatie om boekverslagen te maken, is niet altijd even groot, zowel bij leerlingen als bij docenten. Daarom is het, als docent, goed om kritisch te kijken naar hoe je je fictieonderwijs wilt vormgeven. Er is veel meer mogelijk dan een boekverslag. Men komt dan al snel op creatieve opdrachten of werkvormen uit, maar er kan ook gekeken worden naar de mogelijkheid om meerdere aspecten van het vak Nederlands te combineren, zoals 'schrijfvaardigheid', 'spelling' en 'presenteren'. Tot slot is het belangrijk om de opdracht betekenisvol te maken. Graag deel ik hier twee voorbeelden: een lesidee en een lessenserie over het maken van een spel dat betrekking heeft op jeugdliteratuur.

Lesidee 1 – Maak een kwartet over een leesboek

De docent legt belangrijke begrippen met betrekking tot fictie aan de leerlingen uit. Te denken valt aan 'hoofd- en bijfiguren', 'ruimte', enz. De leerlingen hebben een boek gelezen en verwerken daarna de begrippen van fictie in een kwartet. Bij elk begrip komt een set van vier kaartjes. Doe dit voor door vier woorden die bij een personage passen op het bord te schrijven. Deze woorden vormen dan de kenmerken van de hoofdpersoon. Denk aan 'uiterlijk', 'eigenschappen', 'gewoontes' en 'hobby's'.

Voorbeeld n.a.v. hoofdpersoon Tiuri van *De brief voor de Koning* (Tonke Dragt):

Hoofdpersoon	Hoofdpersoon	Hoofdpersoon	Hoofdpersoon
Tiuri	Tiuri	Tiuri	Tiuri
dapper	behulpzaam	was schildknaap	beschikt over een belangrijke brief

Andere voorbeelden van kaartjes voor het kwartet: vier bijfiguren, vier voorwerpen, vier gebeurtenissen, vier plaatsen die in het boek een belangrijke rol spelen.

Lesidee 2 – Maak een eigen spel (lessenserie)

Deze opdracht is uitgebreyder dan de vorige opdracht. De leerlingen hebben een boek gelezen en maken naar aanleiding daarvan een eigen spel waarin ze informatie over het verhaal verwerken. Te denken valt aan quiz-kaarten met vragen over de personages of gebeurtenissen. Voor dit spel schrijven ze ook een handleiding – zakelijk schrijven, (werkwoord)spelling, formuleren. Daarnaast kunnen ze aan een groepje (of de hele klas) kort presenteren waarom ze dit spel gemaakt hebben. Ze spreken dan over waarom hun gemaakte spel bij hun boek past. Bij deze opdracht kan een lessenserie gemaakt worden.

Je kunt deze opdracht op twee manieren aanbieden. Je kunt leerlingen helemaal zelf een nieuw spel laten ontwerpen, maar je kunt ze ook wat meer sturen door hen hun eigen versie van *Monopoly* of ganzenbord te laten maken. Op het internet staan veel voorbeelden van lege spelborden. De leerlingen kunnen de spelborden dan aanpassen aan hun boek. Ze kunnen bijvoorbeeld ook vraag- en antwoordkaartjes maken over het verhaal en de personages. Ook denken ze na over een duidelijke instructie van hun spel. Een andere leerling zou het spel na het lezen van de handleiding moeten kunnen gaan spelen.

De opdracht krijgt nog meer betekenis als de spellen uiteindelijk in de klas gespeeld mogen worden. De docent kan *rubrics* gebruiken om de leerlingen duidelijk te maken waaraan het spel minimaal moet voldoen, opdat de leerlingen ook zouden weten waar ze naartoe werken.

Ronde 7

Aragorn Fuhrmann
 ADVN, Universiteit Antwerpen
 Contact: Aragorn.fuhrmann@advn.be

Wat een ‘foute’ schrijver ons kan leren. Pleidooi voor een pedagogisch verantwoorde verrijzenis van Cyriel Verschaeve in het klaslokaal

1. Inleiding

The odds are against Cyriel Verschaeve. De priester-dichter die ooit verplichte kost was in het Vlaamse katholieke onderwijs blijft vandaag in de regel onbelicht in de les Nederlands. Dat is een gemiste kans: het verhaal van Verschaeve raakt als geen andere

literaire casus in de Nederlandse literatuurgeschiedenis aan actuele thema's zoals 'radicalisering' en 'de opmars van extreemrechts'. Zeker nu onder Nederlandse en Vlaamse literatuurwetenschappers het inzicht groeit dat literatuuronderwijs gebaat zou zijn bij een literatuurhistorische benadering, lijkt daarom de tijd rijp voor een *comeback* van Verschaeve en andere 'foute' Vlaamse schrijvers in het klaslokaal.

2. De zaak Verschaeve: *trials and tribulations* van een 'foute' schrijver

Cyriel Verschaeve (1874-1949) staat vandaag om meer dan één reden als 'fout' geboekstaafd. Niet alleen eiste deze Vlaamse priester-dichter een hoofdrol op in de col-laboratie (met als gevolg dat de naar hem genoemde straten recentelijk voor heel wat controversie zorgden), ook zijn schrijfstijl heet tegenwoordig een aanslag op de goede smaak (Vanlandschoot 1998). Rhetorische *overkill*, eindimensionale personages en een wijdloperige verteltrant: het is maar een greep uit de literair-esthetische bezwaren die men de auteur ten laste zou kunnen leggen.

In weerwil van die bezwaren is het echter op zijn minst intrigerend dat de priester-dichter ooit om zijn poëzie, beschouwelijk proza en toneelwerk werd bewierookt. Sterker nog: iets in zijn naar huidige normen moeilijk verteerbare teksten werkte een eeuw geleden kennelijk zelfs zo goed dat hij er een grote politieke invloed door kon uitoefenen. Met zijn opzweepende verhalen over heldenmoed en offerdrang raakte de kapelaan van Alveringem een gevoelige snaar bij zijn toenmalige leespubliek en had hij een wezenlijk aandeel in de radicalisering in fascistische zin van nogal wat Vlaamse jongeren. Verschaeves aura was zelfs dermate krachtig dat hij na zijn overlijden in 1949 in een mum van tijd tot een martelaar uitgroeide voor een radicaal segment van het Vlaams-nationalisme, dat in hem de verlosser van Vlaanderen zag. In 1973 groef een groepje bewonderaars in het geheim zijn in Oostenrijk begraven lijk op en transporteerde het naar Vlaanderen, alsof de priester-dichter, net zoals de onsterfelijke helden in zijn fictie, was opgestaan uit de dood (Vanlandschoot 1998; Fuhrmann 2020).

De casus Verschaeve roept daarmee vragen op die vandaag nog steeds actueel zijn en een tweede – ditmaal pedagogisch verantwoord – verrijzenis van de kapelaan in het klaslokaal rechtvaardigen: hoe kan het gebeuren dat burgers in een democratisch bestel beginnen te fantaseren over de absolute macht en hun toevlucht nemen tot de verheerlijking van geweld? Hoe gevaarlijk is in dit verband de literaire verbeelding van heldendaden en sneuvelen voor een ideaal? Is literatuur wel zo politiek onschuldig als we soms veronderstellen?

Het moet gezegd: een attractieve les die die inhoudelijke mogelijkheden ten volle benut, vereist niet alleen veel achtergrondkennis, maar ook specifiek didactisch materiaal, wat voor de meeste leraren ongetwijfeld een brug te ver is. Om die reden heb ik een lesmodule 'Radicale schrijvers' ontwikkeld waarmee ik wil laten zien hoe dit complexe

onderwerp vertaald kan worden naar het klaslokaal. Voor ik daar dieper op inga, is het evenwel goed om eerst uit te zoomen naar het bredere debat over literatuuronderwijs in Vlaanderen (en Nederland). De casus Verschaeve noopt namelijk tot een kritische *Auseinandersetzung* met het dominante, ervaringsgerichte model dat vandaag in zwang is.

3. Een paar kritische kanttekeningen bij het paradigma van de leeservaring

Eind vorige eeuw onderging het Vlaamse en Nederlandse literatuuronderwijs een metamorfose. Het oude, tekstgerichte model maakte plaats voor een aanpak waarin de leeservaring van de leerling voorop stond. De leraar moest leerlingen voortaan begeleiden in hun beleving van literatuur en hen leren om die beleving onder woorden te brengen (Dirksen 2000; 2005). Deze ervaringsgerichte benadering is niet gespaard gebleven van kritiek. Sceptici voerden aan dat tekstbestudering en analytische vaardigheden in het nieuwe model vaak een stiefmoederlijke behandeling genoten. Er werd onder meer op gewezen dat beide polen (tekstervaring en tekstbestudering) niet onverenigbaar zijn en elkaar idealiter juist zouden moeten versterken (Wuyts 2006; Bernaerts, Uyttersprot & Van der Haven 2018).

Verruiming van het dogma van de leeservaring of niet, de moedige leraar die een les aan Cyriel Verschaeve wil wijden, zal in het huidige, op beleving geënte model weinig houvast vinden. Daarvoor is de kloof tussen de belevingswereld van Verschaeves oorspronkelijke leespubliek en die van onze hedendaagse leerlingen-lezers gewoon te groot geworden. De vraag is echter of daarmee niet vooral een beperking van het op tekstervaring gefixeerde literatuuronderwijs zichtbaar wordt. Recentelijk waarschuwde de Antwerpse hoogleraar Kris Humbeek nog: “Voor jongere lezers zijn Vermeylen, Stijn Streuvels en Cyriel Buysse – en ik vrees eveneens Paul van Ostaijen, Louis Paul Boon en Hugo Claus – nauwelijks minder ‘oud’ dan Conscience of Gezelle” (Humbeek 2020: 79; zie ook: Van Kerckhove 2018). Betekent dat dan dat we leerlingen alleen nog maar de allerrecentste, meest modieuze romans mogen laten lezen? Volgens Humbeek is dat een contraproductieve strategie. Hij acht het verstandiger om “af en toe in te zetten op het vreemde, zelfs lichtjes exotische karakter” van zogenaamd verouderde, niet langer als esthetisch ervaren literatuur (Humbeek 2020: 79).

Tot een soortgelijke vaststelling komen de Nederlandse literatuurwetenschappers Sander Bax en Erwin Mantingh. De (historische) afstand tussen tekst en leerling willen zij niet uitsluitend als een te overbruggen hindernis zien, maar ook als een uitgangspunt. De crux bestaat er volgens hen in om literaire teksten te lezen in het licht van hun (literair-)historische context en juist op die manier invoelbaar te maken. Historisering en actualisering gaan daarbij samen (Bax & Mantingh 2018). Die accentverlegging naar historisering – en dus ook een sterker kennisgerichte benadering van literatuuronderwijs – is een tendens die de jongste tijd veld wint in de Nederlandse en Vlaamse literatuurwetenschap. Het gaat daarbij niet zozeer om een blinde terugkeer naar het

klassieke kennisgerichte onderwijs waar de ervaringsgerichte aanpak tegen reageerde, als wel om een evenwichtige synthese tussen beide benaderingen. Zo is de leerling in dit nieuwe model geen passieve toehoorder, maar een onderzoeker. Leerinhouden worden daarbij voortdurend benaderd vanuit prikkelende (onderzoeks)vragen en via urgente maatschappelijke kwesties (Van der Deijl, Dietz & Stronks 2018).

Deze nieuwe didactische concepten – ‘literatuurhistorisch redeneren’, ‘letterkundige onderzoeksvaardigheden’ – dienen als richtsnoer voor de lesmodule ‘Radicale schrijvers’. Ook de voornaamste principes die aan dit onderwijspakket ten grondslag liggen (‘thematische structuur’, ‘multimediaal materiaal’ en ‘intermediale verbanden’), heb ik ontleend aan de hierboven behandelde theorievorming. Hetzelfde geldt voor enkele principes die hieronder niet nader worden toegelicht, maar eveneens hun weg hebben gevonden naar de lesmodule: ‘samenwerkend leren’, ‘productiviteit en creativiteit’ en ‘differentiatie’ (Bax & Mantingh 2018). Een belangrijke rol is ten slotte weggelegd voor de derde en digitale *Encyclopedie van de Vlaamse beweging* (EVB), die in de loop van 2023 zal verschijnen. Met een aanbod van duizenden lemma’s, tientallen overzichtsartikelen en een rijke databank van audiovisueel materiaal (Fuhrmann 2021), vormt dit nieuwe online naslagwerk een handzaam hulpmiddel voor leraren Nederlands die niet terugdeinzen voor een historiserende benadering van literatuur.

4. De lesmodule ‘Radicale schrijvers’

Een eerste component is ‘de thematische structuur’ van deze lesmodule. Het werk van Verschaeve wordt benaderd via het thema ‘radicalisering’. Zo dient de analyse van een passage uit de *Dietse gestalten* (1933-1934) als uitgangspunt voor een meer algemene reflectie op de verheerlijking van geweld en de totstandkoming van extremistische ideeën. Daarbij bekijken de leerlingen onder meer een interview door het Hannah Arendt Instituut over extreemrechtse radicalisering vandaag. Overigens wordt hier niet toevallig een tekst aan een videofragment gelinkt.

Een tweede, onderliggende principe van de lesmodule zet in op ‘multimedialiteit’. Bijzonder bruikbaar in dit verband is de omvangrijke verzameling foto’s, prenten en audiovisueel materiaal die de digitale *Encyclopedie van de Vlaamse beweging* beschikbaar zal stellen. De analyse van Verschaeves werk kan op die manier afgewisseld worden met het beluisteren van zijn beladen radiotoespraak “De strijd om ons erfgoed” in 1944 of met een individuele opdracht, waarbij leerlingen zelfstandig in de EVB op zoek gaan naar een, in literair-historisch opzicht, interessant beeld, en het van een korte verantwoording voorzien.

Behalve multimediaal, is de lesmodule ten slotte ook ‘intermediaal’ van opzet: de leerlingen onderzoeken hoe de analyse van literatuur ook toegepast kan worden op andere media en culturele contexten. Bij het inzoomen op Verschaeves literaire verbeelding

heb ik daarom gekozen voor de lens van de man-vrouwbeelden in diens werk: hoe gebruikt de schrijver beelden van ideale mannen en vrouwen als glijmiddel voor zijn politiek-ideologische ideeën? De analyse kan vervolgens verrijkt worden door in te zetten op een vergelijking met eigentijdse discoursen over mannelijkheid en vrouwelijkheid, bijvoorbeeld reclameadvertenties of een populaire serie zoals *Game of Thrones*. In hoeverre zijn de fantasieën die deze cultuurproducten construeren verschillend van die van Verschaeve? Zijn er ook raakvlakken?

Onder meer met behulp van deze principes wil de lesmodule ‘Radicale schrijvers’ leraren over hun koudwatervrees voor bedaagde, niet-canonieke én politiek incorrecte literatuur heen helpen. Cyriel Verschaeves verrijzenis in het klaslokaal mag dan een ongemakkelijk vooruitzicht zijn, saai en klassiek zal het er in een les over deze ‘foute’ schrijver in ieder geval niet aan toe gaan. Zij die de duik in Verschaeves literaire verbeelding aandurven, zullen kennis maken met een even gevaarlijke als intrigerende kant van literatuur, die we vandaag nog zelden te zien krijgen. Is dat geen ervaring waar leerlingen iets van kunnen opsteken?

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). “Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Bernaerts, L., V. Uyttersprot & K. Van der Haven (2018). “Leren door literaire kennis. Een transhistorische blik”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 331-357.
- Dirksen, J. (2000). “Een beheerste revolutie. Theorie en praktijk van het nieuwe literatuuronderwijs”. In: R. Rymenans & H. De Jonghe (red.). *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Amsterdam: Stichting Het Schoolvak Nederlands. p. 113-119.
- Dirksen, J. (2005). “Literatuuronderwijs en emotionele intelligentie”. In: A. Mottart (red.). *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de vijfde conferentie*. Amsterdam: Stichting Het Schoolvak Nederlands. p. 47-50.
- Fuhrmann, A. (2020). “En vandaag kunnen wij verzekeren: Verschaeve is niet dood! Discours en retoriek tijdens de bedevaarten naar Solbad Hall (1950-1973)”. In: *WT. Tijdschrift over de geschiedenis van de Vlaamse beweging*, 79 (4), p. 221-292.
- Fuhrmann, A. (2021). “Een eerste proeve. Nieuws over de encyclopedie van de Vlaamse beweging”. In: *ADV-N-Medelingen*, 71, p. 10.
- Humbecck, K. (2020). “Natieconstructie als kleine provocatie van onze literatuurwetenschap”. In: G. Willems & B. De Wever (red.). *De verbeelding van de leeuw. Een geschiedenis van media en natievorming*. Antwerpen: Peristyle, p. 73-116.

- Van der Deijl, L., F. Dietz & E. Stronks (2019). “Literatuur leren onderzoeken in de klas. Hoe de *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur* en *LitLab.nl* scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (1), p. 235-256.
- Van Kerckhoven, M. (2018). “Cyriel Buysse? Neen, die ken ik niet!”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 311-330.
- Vanlandschoot, R. (1998). *Kapelaan Verschaeve*. Tiel: Lannoo.
- Wuyts, R. (2006). “Tekstervaring en tekstanalyse: aparte werelden of toch één?”. In: *Vonk*, 36 (1), p. 21-28.

Ronde 8

Steven Vanhooren & Leonie Wulfange
Algemeen Secretariaat Taalunie
Contact: svanhooren@taalunie.org
lwulfange@taalunie.org

De taalcompetente leraar. Aan de slag met het nieuwe referentiekader voor taalcompetenties van leraren

1. Inleiding

Leraren hebben verschillende taken en rollen. Ze staan voor de klas, hebben contact met leerlingen, collega's en ouders, en leren zelf ook nog elke dag. Bij alles wat ze doen, maken ze gebruik van taal. Sterker nog: de manier waarop ze taal gebruiken, is mee bepalend voor de kwaliteit van hun didactisch, pedagogisch en professioneel handelen. Leraren worden daarom niet alleen geacht bij te dragen aan de taalontwikkeling van hun leerlingen, maar om zelf ook taalcompetent te zijn. Maar wat betekent dat precies? Welke taalcompetenties kan een taalcompetente leraar aanspreken? En welke specifieke kennis, vaardigheden en attitudes gaan met deze taalcompetenties samen? Het zijn vragen die worden beantwoord in *De taalcompetente leraar*, het nieuwe referentiekader van de Taalunie voor taalcompetenties van leraren.

2. Een opvolger voor *Dertien doelen in een dozijn*

Met *Dertien doelen in een dozijn* verscheen in 2006 voor het eerst een systematische beschrijving van de taalcompetenties waarover elke leraar minimaal moet beschikken

om goed onderwijs te kunnen geven: in vakdidactisch opzicht, maar ook in bredere, algemene zin. De beschrijving vertrok vanuit de context waarin op dat moment werd lesgegeven.

Een context die, sinds het verschijnen van *Dertien doelen in een dozijn*, en aangedreven door demografische, technologische en economische ontwikkelingen, aanzienlijk is veranderd. Nederland en Vlaanderen zijn meertaliger en multicultureler geworden, slimme apparaten en digitale media beïnvloeden de manier waarop kinderen en jongeren denken en leren, de arbeidsmarkt stelt nieuwe eisen, enz. Het zijn stuk voor stuk ontwikkelingen die zorgen voor verandering in de samenleving en tegelijkertijd ook van invloed zijn op ons onderwijs: op de manier waarop les wordt gegeven, op de rol die de leraar heeft in de klas, op de leerinhouden die aan bod moeten komen, op de mogelijkheden van leraren en directie om met leerlingen, ouders, collega's en vakgenoten te communiceren en te interageren, maar ook op de keuze van lesmateriaal en de methodieken om taalsteun te bieden. Ontwikkelingen, dus, die ook doorwerken op de taalcompetenties waar een leraar een beroep op moet kunnen doen. Dat heeft er mee toe aangezet om *Dertien doelen in een dozijn* na vijftien jaar te herzien en door te vertalen naar de samenleving en het onderwijs van vandaag. Het resultaat ervan is neergeschreven in *De taalcompetente leraar*.

3. Wat kan je van het nieuwe kader verwachten?

De taalcompetente leraar richt zich nadrukkelijk op alle leraren: leraren basisonderwijs, leraren secundair/voortgezet onderwijs, leraren taal, leraren in zaakvakken, in technische vakken, in wetenschappelijke vakken, enz. Die insteek ligt voor de hand: taalcompetenties maken immers integraal deel uit van de competenties van elke leraar en dienen dus ook als dusdanig te worden beschouwd.

Om de herkenbaarheid van het kader te verhogen en het voor lerarenopleidingen makkelijker te maken om het kader in te bouwen, is ervoor gekozen om de taalcompetenties zoveel mogelijk aan te laten sluiten bij de competenties die in de Nederlandse bekwaamheidseisen voor leraren en in de Vlaamse basiscompetenties van leraren zijn vastgelegd. De taalcompetenties die in *De taalcompetente leraar* worden beschreven, zijn daarom gerubriceerd naar de manier waarop competenties doorgaans in lerarenopleidingen worden ingedeeld, namelijk volgens het handelen van de leraar. Het kader onderscheidt daarbij drie soorten handelen: 'didactisch handelen', 'pedagogisch handelen' en 'professioneel handelen'. Bij elk soort handelen worden de taalcompetenties die ermee samengaan, benoemd.

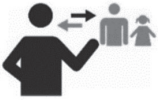
De taalcompetente leraar is in eerste instantie bedoeld als een handreiking voor lerarenopleidingen, maar is daar uiteraard niet toe beperkt. Naast in opleidingen kan het kader bijvoorbeeld ook prima worden ingezet voor de begeleiding en (zelf)professi-

onalisering van ervaren leraren en/of lerarenteams, voor het verfijnen van de (talige) startcompetenties van leraren of bij discussies over taalbeleid.

In *De taalcompetente leraar* worden geen beheersingsniveaus beschreven. Die verschillen immers naargelang de context of het soort opleiding. Het is dan ook aan de gebruikers van het kader om bij implementatie te bepalen wat het verwachte eindniveau bij elk van de taalcompetenties is.

4. De taalcompetenties in een notendop

In *De taalcompetente leraar* worden zes taalcompetenties onderscheiden die cruciaal zijn voor elke leraar om kwalitatief en aansprekend onderwijs te geven. Dat zijn:



De leraar gaat adequaat in interactie met leerlingen, collega's en ouders.



De leraar formuleert helder en concreet voor verschillende doelgroepen.



De leraar geeft heldere uitleg.



De leraar biedt taalsteun. geschikt lesmateriaal.



De leraar zorgt voor talig



De leraar blijft de eigen taalcompetenties ontwikkelen.

Deze worden verder uitgesplitst en daarmee ook verfijnd naar de talige handelingen die de leraar uitvoert:

1. De leraar gaat adequaat in interactie met leerlingen, collega's en ouders		
Didactisch handelen	Pedagogisch handelen	Professioneel handelen
1.1 De leraar lokt taalproductie bij de leerlingen uit.	1.3 De leraar organiseert ruimte voor interactie in de klas.	1.5 De leraar communiceert open en eerlijk met collega's en ouders over de ontwikkeling van leerlingen.
1.2 De leraar stimuleert leerlingen om met elkaar en met anderen in interactie te gaan.	1.4 De leraar communiceert positief en waardevol met leerlingen over hun gedrag, prestaties en leerontwikkeling.	1.6 De leraar communiceert begrijpelijk over schoolzaken en onderwijskundige thema's.

2. De leraar formuleert helder en concreet voor verschillende doelgroepen		
Didactisch handelen	Pedagogisch handelen	Professioneel handelen
2.1 De leraar formuleert heldere en concrete leerdoelen.	2.5 De leraar formuleert heldere, concrete en doelgerichte afspraken en verwachtingen.	2.7 De leraar formuleert helder, concreet en doelgericht in de brede context van het onderwijs.
2.2 De leraar formuleert heldere, concrete en doelgerichte vragen en opdrachten.	2.6 De leraar vertelt verhalen om bij te dragen aan een positief klasklimaat.	
2.3 De leraar formuleert heldere, concrete en doelgerichte feedback.		
2.4 De leraar vertelt verhalen ter ondersteuning van de leerinhoud.		

3. De leraar geeft heldere uitleg		
Didactisch handelen	Pedagogisch handelen	Professioneel handelen
3.1 De leraar geeft heldere uitleg bij de leerinhoud.	3.3 De leraar licht afspraken en verwachtingen op een heldere manier toe.	3.4 De leraar geeft heldere uitleg over onderwijskundige zaken.
3.2 De leraar geeft heldere uitleg bij taken en opdrachten.		

4. De leraar biedt taalsteun		
Didactisch handelen	Pedagogisch handelen	Professioneel handelen
<p>4.1 De leraar houdt rekening met de talige beginsituatie van leerlingen.</p> <p>4.2 De leraar helpt leerlingen om school- en vaktaal te begrijpen en te gebruiken.</p> <p>4.3 De leraar ondersteunt leerlingen bij tekstproductie en tekstbegrip.</p> <p>4.4 De leraar geeft constructieve feedback op de taalproductie van leerlingen.</p>	<p>4.5 De leraar creëert ruimte voor leerlingen om zich te uiten en om taalsteun te vragen.</p>	<p>4.6 De leraar geeft mee vorm aan taalbeleidsacties die zich richten op taalsteun aan leerlingen.</p>

5. De leraar zorgt voor talig geschikt lesmateriaal		
Didactisch handelen	Pedagogisch handelen	Professioneel handelen
<p>5.1 De leraar selecteert lesmateriaal dat past bij het talig begripsniveau van leerlingen.</p> <p>5.2 De leraar beoordeelt lesmateriaal op de mogelijkheden om taalontwikkelen te werken.</p> <p>5.3 De leraar creëert talig geschikt lesmateriaal.</p>	<p>5.4 De leraar selecteert en ontwikkelt lesmateriaal dat aansluit bij de leefwereld van leerlingen.</p>	<p>5.5 De leraar bespreekt geselecteerde en eigen ontwikkelde lesmaterialen in teamverband.</p>

6. De leraar blijft de eigen taalcompetenties ontwikkelen		
Didactisch handelen	Pedagogisch handelen	Professioneel handelen
		<p>6.1 De leraar blijft de eigen taalvaardigheid en taalkennis verder ontwikkelen.</p> <p>6.2 De leraar blijft de taalcompetenties die samengaan met goed didactisch, pedagogisch en professioneel handelen verder ontwikkelen.</p> <p>6.3 De leraar werkt aan de eigen taal om over onderwijs te communiceren.</p> <p>6.4 De leraar werkt samen met collega's aan een gedeelde taal om over onderwijs te communiceren.</p>

De competenties (en hun uitwerkingen) zijn bewust handelingsgericht geformuleerd, en niet als zogenoemde ‘*can-do-statements*’ (De leraar kan ...), omdat daarmee de nadruk wordt gelegd op de concrete handeling die de leraar stelt.

5. Workshop op HSN

Tijdens onze workshop op de HSN-conferentie lichten we het kader verder toe, staan we stil bij de kennis, vaardigheden en attitudes die met de verschillende taalcompetenties samengaan en gaan we actief met de taalcompetenties aan de slag.

6. Meer weten?

- *De taalcompetente leraar* kan gedownload worden via de website van de Taalunie op <https://taalunie.org/publicaties/196/de-taalcompetente-leraar>.
- In de gelijknamige podcast gaan radiojournaliste Charlotte Krul en podiumkunstenaar Sjaak Hartog in gesprek met leraren en lerarenopleiders over de hierboven genoemde taalcompetenties. In zes aflevering gaan zij op zoek naar verhalen uit de praktijk waarin de taalcompetenties tot leven komen. De afleveringen zijn te beluisteren via *Spotify* en *Apple Podcasts*.

4. Hoger onderwijs

Stroomleiders

Mit Leuridan (Universiteit Gent)

Wilma van der Westen (Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid)

Pieterjan Bonne (a), Joke Vrijders (a) & Jordi Casteleyn (b)

(a) Arteveldehogeschool, Gent

(b) Universiteit Antwerpen

Contact: Pieterjan.bonne@arteveldehs.be

Joke.vrijders@arteveldehs.be

Stap voor stap, woord voor woord – op zoek naar een kern van academische woordenschat

1. Inleiding

Bij de overgang naar het hoger onderwijs komen studenten in contact met academische taalvaardigheid. Een aspect van deze academische taalvaardigheid is woordenschat (Cajot, Heeren & Vrijders 2018). Academische woordenschat is tweeledig. Naast echte vaktaal – bijvoorbeeld *gameten* en *zygoten* voor een student Biologie – is er ook het algemeen academisch Nederlands dat over verschillende vakdomeinen wordt gebruikt, bijvoorbeeld *hypothese* of *relateren*.

Academische woordenschat is een belangrijke sleutel om teksten te begrijpen of lessen te kunnen volgen. Voor tekstbegrip moet volgens onderzoek 95% van de woorden gekend zijn; voor gedetailleerd begrip zelfs 98% (Laufer & Ravenhorst-Kalovski 2010; Nation 2006).

Om (toekomstige) studenten te ondersteunen bij de start in het hoger onderwijs, hebben veel scholen uit het secundair of voortgezet onderwijs, hogescholen en universiteiten aandacht voor algemeen academische woordenschat in het Nederlands. Ze doen dat onder andere met woordenlijsten en oefeningen. Een bekend naslagwerk met een woordenlijst is *Wijze Woorden* (Giezenaar & Schouten 2002).

Veel scholen en instellingen hebben ook hun eigen lijsten. Als basis om die lijsten te maken, gebruikt men soms een eigen corpus, maar die zijn vaak beperkt tot geschreven materiaal of materiaal uit de eigen instelling. Zo is *Wijze Woorden* gebaseerd op een corpus met materialen uit wetenschapsbijlagen van dagbladen en uit studiemateriaal van een groot aantal universitaire studierichtingen aan een Noord-Nederlandse universiteit.

Er bestaat geen algemeen gesproken en geschreven corpus academisch Nederlands, waardoor er geen stevige basis is om uitspraken te doen over welke woorden de moeite zijn om te leren. Deze bijdrage wil een eerste stap zetten in de zoektocht naar een

kern van algemene academische woordenschat. Als verkenning verzamelden en analyseerden we 35 verschillende bronnen met een focus op het ondersteunen van (toekomstige) studenten bij de verwerving van algemene academische woordenschat. Na een korte toelichting over de woordenlijsten zelf, geven we een korte analyse van de resultaten. Welke woorden zijn de moeite om te leren?

2. De woordenlijsten

Van maart tot juni 2018 deden we verschillende oproepen om bronmateriaal rond woordenschat academisch Nederlands te delen. De oproepen werden verspreid via het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, het Netwerk Didactiek Nederlands en het Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs. We ontvingen 30 antwoorden met documenten of verwijzingen naar – soms dezelfde – materialen. Deze vulden we aan met websites en naslagwerken rond overgang naar het hoger onderwijs en academisch taalgebruik. We kwamen tot 35 verschillende bronnen.

De 35 bronnen kwamen zowel uit het hoger ($n = 28$) als het secundair onderwijs ($n = 5$), en zowel uit Vlaanderen ($n = 25$) als uit Nederland ($n = 9$). De bronnen richtten zich echter niet per definitie op een niveau of een land. Een Vlaamse bron uit het hoger onderwijs kon ook gebruikt worden in een Nederlandse school voor voortgezet onderwijs, bijvoorbeeld. Slechts drie bronnen richtten zich specifiek op het hoger onderwijs.

De bronnen waren, naast woordenlijsten, ook oefeningenbundels of -websites, lesmaterialen of hoofdstukken uit boeken. Uit deze bronnen selecteerden we de woorden die als voorbeeld van academische woordenschat werden gegeven, die als antwoord of antwoordsuggestie op multiplechoicevragen werden meegegeven, die waren gearceerd of gemarkeerd als academische woordenschat in teksten, enz. Op die manier werd elke bron in een woordenlijst omgezet.

De lengte van de woordenlijsten verschilde. De kortste lijst telde slechts 12 (instructie) woorden; de langste telde 1.472 woorden. De gemiddelde lengte van de lijsten is 324 woorden, de mediaan ligt op 258.

3. Op zoek naar een gedeelde kern

Om richting een gedeelde kern te kunnen gaan, zijn we vertrokken van deze woordenlijsten als een corpus. We combineerden alle woordenlijsten tot een omvattende woordenlijst. Deze lijst bevatte 11.976 zogeheten *tokens* (= alle woorden of woordcombinaties, dus inclusief dubbels, verbogen of vervoegde vormen). Hiervan waren er 7.463 uniek of zogeheten *types*. 1.113 ervan waren collocaties of woordcombinaties.

We brachten alle woorden en woordcombinaties onder in woordfamilies. Een woordfamilie bevat het woord en alle afleidingen van dat woord. Bijvoorbeeld: *resultaat-resulteren-resultante*. In de lijst staan 5.875 woordfamilies.

De woordenlijst werd op twee manieren geanalyseerd. Eerst keken we wat de overlap was tussen de verschillende bronnen in de woordenlijst. Vervolgens bekeken we welke types en woordfamilies overlaptten. Hiermee vormden we een eerste gedeelde kern.

Uit analyse van de woordenlijst bleek dat er weinig overlap is in types en woordfamilies. Er is dus slechts een beperkte gedeelde kern over de verschillende bronnen. We keken hiervoor zowel naar het totale aantal keren dat een woord voorkomt als naar het aantal keren dat een woord voorkomt in een specifieke bron. Voor het totale aantal keren dat een woord voorkomt, werd meer of minder dan 10 als grens genomen. Voor het aantal keren dat een woord voorkomt in een specifieke bron werd in eerste instantie gekeken naar een overlap van 50% (meer dan 18 bronnen), maar geen enkel type of geen enkele woordfamilie bleek in minstens de helft van de bronnen voor te komen. Vervolgens werd dit bijgesteld naar minstens 30% van de bronnen (meer dan 10 bronnen).

Tabel 1 geeft een overzicht van de analyses op ‘voorkomen op type’ en ‘voorkomen op woordfamilie’. Van de types komt ongeveer 75% slechts 1 keer of in 1 bron voor. Slechts 30 woorden (0,40%) komen meer dan 10 keer voor, waarvan sommige meermaals in dezelfde bron. Slechts 10 woorden (0,05%) komen in meer dan 10 bronnen voor. *Hypothese* komt in het meeste aantal verschillende bronnen voor. Het komt in de lijst 16 keer voor in 15 verschillende bronnen (43%). Van de woordfamilies komt ongeveer 66% amper 1 keer of in 1 bron voor. 116 woordfamilies (1,97%) komen meer dan 10 keer voor, waarvan sommige in verschillende vormen in dezelfde bron. 33 woordfamilies (0,56%) komen in meer dan 10 bronnen voor. De verschillende vormen van de woordfamilie *relateren-relatie-gerelateerd-relatief-relationeel* komen het meest voor: 29 keer in de lijst in 13 verschillende bronnen. *Hypothese-hypothetisch* komt in het meeste aantal verschillende bronnen voor. In 16 verschillende bronnen (46%) komen de twee vormen samen 20 keer voor.

	komt slechts 1 keer voor	komt in slechts 1 bron voor	komt meer dan 10 keer voor	komt in meer dan 10 bronnen voor
Types	73,48%	74,88%	0,40%	0,05%
Woordfamilies	66,72%	70,94%	1,97%	0,56%

Tabel 1 – Overzicht analyses voorkomen op type en woordfamilie.

Samenvattend zien we dat de types en de woordfamilies voor het leeuwendeel in slechts één bron voorkomen. Nog geen procent van de types of woordfamilies komt in min-

stens 30% van de bronnen voor en geen enkel type of geen enkele woordfamilie komt in meer dan de helft van de bronnen voor.

Om te kijken welke types en woordfamilies overlappen, en zo de gedeelde kern in kaart te brengen, werkten we op bron-niveau en keken we naar zowel type als woordfamilie. We werkten op bron-niveau omdat sommige bronnen meerdere keren hetzelfde woord aanbrenge(n), bijvoorbeeld in oefeningen, instructies en teksten. Dat geeft een vertekend beeld van het belang. Het is waardevol om naar woordfamilies te kijken, omdat de vorm waarvoor gekozen wordt niet noodzakelijk de vorm is die het meest of als enige voorkomt of gebruikt wordt. Naast woordfamilies vinden we ook type interessant. Het is immers niet altijd evident dat een student van een woord alle afgeleiden kent of herkent.

De grens van voorkomen die we hebben getrokken in de analyses – in meer dan 30% van de bronnen – is arbitrair. Voor een breder overzicht namen we ook de types en woordfamilies op die in slechts 10 verschillende bronnen voorkwamen. Zo bestaat het overzicht uit 21 types en 50 woordfamilies. Meer gedetailleerde informatie hierover is te vinden op: www.arteveldehogeschool.be/taal bij ‘Tools voor docenten’.

4. Conclusie

Er circuleren veel materialen voor academische woordenschat in het secundair of voortgezet onderwijs en in het hoger onderwijs. Deze zijn telkens pogingen van betrokken onderzoekers, docenten en taalbeleidsmedewerkers om de woordenschat van het hoger onderwijs te vatten en door te geven. Welke lijst nu het beste het academisch Nederlands weerspiegelt, is niet te bepalen. Ook is het lastig vaststellen welke lijsten wel of niet betrouwbaar zijn.

Wat we wel kunnen vaststellen, is dat de academische woordenschat die je als (toekomstig) student voor ogen krijgt in deze materialen enorm verschilt. Er is slechts beperkte overlap tussen een beperkt aantal lijsten.

Om verder zicht te krijgen op wat (toekomstige) studenten echt nodig hebben, moet verder werk gemaakt worden van een corpus gesproken en geschreven academisch Nederlands.

Referenties

Cajot, G., J. Heeren & J. Vrijders (2018). “Academische taalvaardigheid in het hoger onderwijs: Een sleutel voor een succesvolle overgang”. Mondelinge presentatie voor de VLOR, Brussel. Online raadpleegbaar op: <https://assets.vlor.be/www>.

vlor.be/attachment/Academische%20Taalvaardigheid_Presentatie%20VLOR%20241018_0.pdf.

Giezenaar, G. & E. Schouten (2002). *Wijze woorden. Woordenlijst academisch Nederlands met idioom oefeningen*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.

Laufer, B. & G.C. Ravenhorst-Kalovski (2010). "Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension". In: *Reading in a foreign language*, 22 (1), p. 15-30.

Nation, I. (2006). "How large a vocabulary is needed for reading and listening?". In: *Canadian modern language review*, 63 (1), p. 59-82.

Ronde 2

Tamar Israël & Evelyne van der Neut
Hogeschool Rotterdam
Contact: werkplaatstaal@hr.nl

WERKplaats Taal: sleutelen aan een taalgericht curriculum voor alle opleidingen

1. Inleiding

Taalvaardigheid in brede zin is van belang in het hoger onderwijs: taalbewustzijn, taalgevoeligheid en strategische taalvaardigheid zijn onmisbaar bij leren en werken. Hogeschool Rotterdam (HR) erkent dit belang en kent sinds januari 2020 de *WERKplaats Taal*. In *WERKplaatsen* op HR werken docenten uit verschillende opleidingen aan innovatie en ontwikkeling van hun onderwijs rond vastgestelde thema's. *Bottom-up* werken zij met zelfgekozen onderdelen en werkwijzen om veranderingen te initiëren en te onderzoeken in het curriculum of bij teamprofessionalisering. De onderwerpen variëren dan ook: van scriptie schrijven tot trainingen taalontwikkeland lesgeven voor (vak)docenten, co-teaching en taalfeedback door vakdocenten.

In de *WERKplaats Taal* sleutelen docenten, onder begeleiding van taalexpersten, aan hun onderwijs. Deze *bottom-up* benadering is een succesfactor voor taalbeleid (Vanbuel & Van den Branden 2019). In het traject vooraf aan de oprichting van de *WERKplaats* zijn door het project 'Taal & Studiesucces' zeven sleutels voor succesvol implementeren van een taalverandering geformuleerd (Van 't Wout & Veenman-Verhoeff 2020; Van der Neut 2021). Anders dan bijvoorbeeld Van den Branden (2010) en De Clercq, Van Achter & Bonne (2019) beginnen wij bij het formuleren van een visie.

2. ‘Al het goede komt in zevens’

Sleutel 1 – Visie

Experimenten in de *WERKplaats* starten vanuit een helder geformuleerde visie, die aansluit bij breed taalbeleid (Daems & Van der Westen 2008). Samen met de eerste lichten docenten en taalexperts is de HR-visie op taalbeleid geformuleerd (Van der Neut e.a. 2018). Uitgangspunt hierbij is de rol die taal speelt gedurende de studie en het uiteindelijke beroep.

Sleutel 2 – Doel

Vanuit de visie formuleren de docenten een haalbare en concrete doelstelling. Voor de haalbaarheid is een goede analyse van de beginsituatie noodzakelijk (Van 't Wout & Veenman-Verhoef 2020). De doelstelling wordt bij sommige projecten tussentijds aangepast, vaak vanwege externe factoren. De doelstelling is altijd, direct of indirect, gerelateerd aan de winst voor de student en/of het toekomstige beroep, en beoogt een duurzame verandering. Een belangrijke succesfactor is dat de doelstelling niet aan één docent of één studiejaar is gerelateerd.

Sleutel 3 – Focus

Docenten kiezen een duidelijke focus voor hun project, waarbij ze zich richten op docenten, studenten of het curriculum. Hoewel deze drie samenhangen, is het voor de concrete aanpak een goede afkadering; docenten hebben daardoor meer zicht op de resultaten en kunnen een meerjarenplanning maken waarbij ze zich op een van de andere aspecten richten. Vanuit de projectleiding wordt ingezet op een spreiding van deze focus over de verschillende experimenten.

Sleutel 4 – Omgeving

Voor het slagen van een experiment is de steun van de (onderwijs)manager onontbeerlijk. Experimenten waaraan meerdere docenten uit een opleiding werken en waarbij curriculumcommissies worden betrokken, hebben meer impact. Ook draagvlak creëren bij collega's blijkt een belangrijke sleutel tot succes. Daarnaast draagt het betrekken van externe partijen (zoals lectoraten, staf en het beroepenveld) bij aan de kwaliteit van de interventie.

Sleutel 5 – Aanpak

In de aanpak is het essentieel om voldoende tijd uit te trekken voor de ontwikkeling en de evaluatie, om een duidelijke structuur aan te geven en om concreet tijd in de agenda te blokkeren. Door *WERKsessies* en intensieve begeleiding kan de aanpak tussentijds nog verfijnd worden, maar een gedetailleerd plan waarin meerdere partijen zijn betrokken en waarbij tijd is gereserveerd voor samenwerking die bovendien in de jaartaken is opgenomen, levert het meeste succes op. De *WERKplaats* heeft voor het plan van aanpak een format ontwikkeld, waarin ook de overige sleutels zijn verwerkt.

Sleutel 6 – Evaluatie

In de procesbegeleiding van elk experiment zet de *WERKplaats* in op voortdurende evaluatie en tussentijdse bijsturing. Het proces wordt voortdurend geëvalueerd, met name op draagvlak, samenwerking en zichtbaarheid van de interventie in het curriculum. Daarnaast is er ruim aandacht voor evaluatie van de inhoudelijke resultaten, bijvoorbeeld door het uitvoeren van een nul- en een eindmeting. Aan de start denken docenten al na over hoe ze hun experiment gaan evalueren. Bovendien vindt ook voortdurend evaluatie van de werkwijze van de *WERKplaats* zelf plaats. Dat gebeurt door overkoepelend onderzoek (Van der Neut 2021) en via een klankbordgroep van onderwijsmanagers.

Sleutel 7 – Kennisdeling

Ten slotte is het belangrijk om relevante kennis en ervaring te delen met andere opleidingen. Dat voorkomt dat elke opleiding het wiel opnieuw uitvindt. Docenten worden er dus op aangestuurd om hun kennis te delen, het liefst in concreet bruikbare producten (denk aan feedbackformulieren). Bovendien werkt het goed om kennis te delen met docenten als boegbeeld. Zij kennen de praktijk en kunnen daarmee hun collega's inspireren en enthousiasmeren. Na afloop van een experiment is de docent automatisch opgenomen in 'het Netwerk Taalexpertise' van HR, waarin op informele momenten en tijdens netwerkbijeenkomsten *state-of-the-art*-kennis, nieuwe initiatieven en instrumenten worden gedeeld.

3. Conclusie

De zeven sleutels zijn gebaseerd op onze werkwijze en aanpalend onderzoek naar succesfactoren (Van 't Wout & Veenman-Verhoeff 2020; Van der Neut 2021). Het vernieuwde lectoraat 'Taalontwikkeling' start in 2022 met een onderzoek naar resultaten van experimenten bij de *WERKplaats*. De lerarenopleidingen starten, in samenwerking met de *WERKplaats*, een experimenteel onderzoek naar de resultaten van het professionaliseren van lerarenopleiders in taalgericht lesgeven en naar hun taalgerichte interventies bij verschillende vakken.

Inmiddels hebben 32 opleidingen met de zeven sleutels gewerkt om een deel van hun taalonderwijs te verbeteren. Het taalbewustzijn bij docenten is aangewakkerd, curricula zijn aangepast en ondersteuning voor studenten is verbeterd. In netwerkbijeenkomsten en taalconferenties inspireren opleidingen elkaar, wat leidt tot nieuwe experimenten. Binnen opleidingen wordt taal in het curriculum een vanzelfsprekender gespreksonderwerp. Door deze aanpak en de kennisdeling komen niet alleen docenten maar inmiddels ook onderwijsmanagers met vragen naar de *WERKplaats*.

Een concrete vorm om met deze sleutels te werken, is het bijgevoegde werkblad, aan het eind van deze tekst (zie: Figuur 1). In de workshop kunt u aan de slag met dit

werkblad. Elke sleutel lichten we toe met praktijkvoorbeelden. We geven ook concrete aanbevelingen voor de praktijk.

Referenties

- 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 (red.). *Tweëëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- De Clercq, L., L. Van Achter & P. Bonne (2019). ‘Slotbeschouwing: Wat werkt? Zeven aanbevelingen voor taalvaardigheidsondersteuning’. In: D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdagh & J. Vrijders. *Taalbeleid & taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Leuven: Lannoo Campus, p. 277-287.
- Van den Branden, K. (2010). ‘Taalbeleid in het hoger onderwijs’. In: E. Peeters & T. Van Houtven. *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 213-223.
- Van der Neut, E. (2021). *Werken aan taal. Onderzoek naar de activiteiten, succesfactoren en belemmeringen bij WERKplaats Taal 2019-2020*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. [interne publicatie].
- Van der Neut, E., C. Pleisner, R. Huysmans, E. Wertenbroek, K. Van den Heuij & T. Israel (2018). *Taal centraal bij Hogeschool Rotterdam. Hogeschoolbrede visie op taalontwikkeling van studenten*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Van ‘t Wout, N. & C. Veenman-Verhoeff (2020). *Eindrapportage Monitor Taal en Studiesucces. Evaluatie van acht projecten binnen Hogeschool Rotterdam*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Vanbuel, M. & K. Van den Branden (2019). ‘Taalbeleid implementeren: gemakkelijker gezegd dan gedaan?’. In: D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdagh & J. Vrijders (2019), *Taalbeleid & taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Leuven: Lannoo Campus, p. 29-36.

WERKplaats Taal Werkblad

Naam:

Functie:

Instelling:

Opleiding:

Opleidingsjaar/-onderdeel:

Doelstelling
Aan het einde van dit project

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Wat merkt een student van de veranderingen die jij hebt gerealiseerd?

.....
.....
.....
.....
.....

Aanpak
Welke acties ga je uitvoeren en wie heb je daarvoor nodig? Waar moet je mee beginnen en wat volgt daarop?

Actie	Wanneer?

Visie
Mijn visie op taal binnen onze opleiding in drie zinnen:

.....
.....
.....

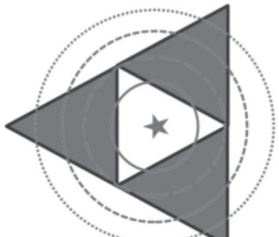
Gericht op:

Docenten

Studenten

Curriculum

Omgeving
Noteer de namen van belangrijke betrokkenen bij jouw project en geef aan waar zij zich in de driehoek bevinden. Met wie ga je te maken krijgen en hoe ver staan deze personen van je af? Denk aan: manager, directeur, collega's, studenten, lectoraat, projectbegeleiding, diensten.



Evaluatie
Hoe ga je meten of je successen behaald hebt?

Verwachte uitkomst

Instrument	Tool
Vragenlijst Nul- en eindmeting
Tekstuele verplichting Nul- en eindmeting
Gevalideerde toets Nul- en eindmeting
Interviews

Instrumenten: Houding (o.v. taalonderwijs), Taalvaardigheid, Taalbewustzijn Studenten/docenten

Kennisdeling
Welke kennis en materialen ga je delen?

Lesmateriaal

Professionaliseringsactiviteit

Feedbackformulier

Workshop

Presentatie

Artikel

Conferentie Het Schoolvak Nederlands,
19 en 20 november 2021

Hoe evalueer je het proces?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Doelstelling en resultaten

- Werkwijze
- Samenwerking
- Draagvlak
- Planning en tijdsbesteding
- Begeleiding
- Persoonlijke leeropbrengst



Figuur 1 – Taalwerkblad.

Ilse Mestdagh & Gerti Wouters
 Hogeschool West-Vlaanderen
 Contact: *ilse.mestdagh@howest.be*
gerti.wouters@howest.be

Taalbeleid en teamcoaching. Hoe samenwerking in een team structureel ingebed raakt in het curriculum en een meerwaarde is voor student en docent

4

1. Inleiding

Uit het taalbeleid van de opleiding Journalistiek aan Howest is een vanzelfsprekende onderwijstdynamiek gegroeid waaraan de leden van het opleidingsteam enthousiast meewerken, ten gunste van de studenten. Die kunnen aan de slag met methodieken en instrumenten zoals ‘de teksttrainer’, ‘*rubrics*’ en ‘(*peer*)feedbacksystemen’ die de docenten van het team kennen en gebruiken. *Teamteaching* groeide daarbij uit tot een sleutelrol. Met drie concrete voorbeelden die transfereerbaar zijn naar andere opleidingen en onderwijscontexten, laat deze tekst zien hoe de aanpak werkt.

In *teamteaching* werken verschillende onderwijsprofessionals samen aan kwalitatief onderwijs voor hun studenten. De samenwerking zit zowel in de lessen zelf als in de voorbereiding ervan en in de reflectie op hun gezamenlijke onderwijsopdracht (Ruys & Meirsschaut 2018a; 2018b). Een specifieke vorm hiervan is *co-teaching*. Daarbij werken collega’s met verschillende expertises samen. Dat kunnen bijvoorbeeld een docent en een collega met expertise over studenten met specifieke onderwijsbehoeften zijn. De duopartner kan zelf ook docent zijn of een andere onderwijsachtergrond of functie hebben, zoals onderwijsondersteuner, taalbeleidsmedewerker, enz. In de literatuur, de media en de praktijk lopen ‘*teamteaching*’ en ‘*co-teaching*’ vaak door elkaar (Ruys & Meirsschaut 2018a; 2018b).

2. Uitgangspunt

De opleiding Journalistiek aan de Howest heeft sinds ze een taalbeleid heeft ingevoerd aandacht voor taal in de brede zin van het woord, werkt inclusief en concentreert zich op de talige aspecten die haar studenten nodig hebben voor studie en beroep. Daartoe heeft de opleiding verschillende instrumenten ingezet die zowel docenten als studenten beter maken in de beoogde competenties. Voorbeelden daarvan zijn ‘*checklists*’, ‘de

tekstrainer’, ‘*charters* of (*peer*)feedbacksystemen’. Daarbij is de taalbeleidsverantwoordelijke de sleutelfiguur in de teamwerking. Medewerking én samenwerking tussen de teamleden om deze tools uit te rollen, is immers noodzakelijk om een taalbeleid te doen slagen.

Hoe krijg je een team zover dat iedereen aan hetzelfde zeel trekt? Om te beginnen, moet de opleidingsverantwoordelijke achter de strategie staan. Daarnaast is het zaak dat een taalbeleidsverantwoordelijke het opzet goed duidt en zelf voorbeeldmateriaal en/of basismateriaal uitzet dat getest kan worden in diverse opleidingsonderdelen, waardoor al vanaf het begin samenwerking met de docenten ontstaat. Bovendien is het een grote hulp als taalbeleidsverantwoordelijken deel uitmaken van het team én zelf ook lesgeven. Zo leren ook zij waar welke instrumenten tegenaanlopen of wat vlot gaat. Het helpt natuurlijk ook als de collega in deze functie daar inschaling voor krijgt.

3. Modellen

In de literatuur zijn verschillende modellen te vinden (Ruys & Meirsschaut 2018a; SERC 2017). ‘Het sequentiële model’, net als ‘het interactieve model’ en ‘het observatie- en coachingmodel’ spelen in de praktijk van de komende *cases* zeker een rol. Twee modellen lenen zich tot de naam interrelationeel en circulair (zie verder). Tussen de verschillende modellen in lopen *team-* en *co-teaching* door elkaar. Bij alle modellen wordt de voorbereiding van het lessenpakket vooraf doorgesproken, werken de docenten samen tijdens de uitvoering en is een reflectie achteraf voorzien.

3.1 *Het sequentiële model*

Als eerstejaarsstudenten in de opleiding Journalistiek van Howest leren ‘spreken voor publiek’, doen ze dat volgens het sequentiële model van *teamteaching*. De docenten bereiden samen de lesfasen voor en spreken af hoe het leerproces van de studenten gefaseerd zal worden. Sommige leerstof wordt apart aangereikt (Ruys & Meirsschaut 2018a). Ook het evalueren gebeurt samen. In deze *case* geeft een docent de studenten een introductie over ‘spreken voor publiek’. De studenten gebruiken presentatieopdrachten van andere lessen om de leerstof in te oefenen en er feedback over te krijgen. De reeks wordt opgebouwd in groeifasen. De laatste in de reeks is een summatieve evaluatie.

Tijdens de verschillende oefensessies is telkens de lesgever ‘spreken voor publiek’ betrokken, samen met een vakdocent die de inhoudelijke opdracht geeft. Verschillende docenten evalueren formatief (meerpaarogenprincipe) met een heldere *checklist* die ze samen vooraf hebben opgesteld en ook de studenten geven hiermee *peerfeedback*. De docent ‘spreken voor publiek’ leert meer over wat in de verschillende vakken aan bod

komt en kan de theorie over spreken beter afstemmen op de studie en het beroep van de studenten. De vakdocenten leren wat in de opleiding beschouwd kan worden als basisprincipes voor spreken voor een groep, waardoor die principes ook verder in de opleiding toegepast worden in andere vakken. De *checklist* dient als basislijst en keert verder in de opleiding terug. Door samen te werken, krijgt de student meer en reële oefenmogelijkheden en kan in het traject gedifferentieerd worden.

3.2 Interrelationeel en interactief model

In het tweede semester schrijven de studenten een paper in de opleidingsonderdeel ‘*Research*’. Docent A geeft les over verschillende *research*methodieken voor journalisten en leert de studenten ook hoe je een paper schrijft. Docent B geeft lessen ‘Actuele geschiedenis’. In een gezamenlijke les geven de docenten de paperopdracht aan de studenten. De opdracht wordt tijdens het hele semester begeleid in verschillende sessies waarbij beide docenten aanwezig zijn.

Hier maken de docenten gebruik van het teksttrainerprincipe (Mestdagh 2019). Ze maken vooraf samen de opdrachtoomschrijving op basis van bepaalde richtlijnen die in het team zijn afgesproken en kiezen de papers uit het voorbije jaar die als voorbeeld dienen voor de nieuwe studenten. De docenten bereiden een *checklist* voor om feedback te geven en om de studenten te instrueren tijdens de verschillende (*peer*)feedbacksessies die tijdens het semester gepland zijn en plannen de drie tot vijf coachingmomenten. Beide docenten begeleiden de formatieve *peerevaluatie* tijdens de sessies en voeren de summatieve evaluatie uit (tweepaarogenprincipe).

De *case* is een voorbeeld van *co-teaching*. Het model is interrelationeel te noemen. Docent A en B zijn door het opzet van de opdracht en de sessies voor, tijdens en na intensief met elkaar in overleg én aan het werk. Voor, tijdens en na de sessies hebben ze een sterk complementaire rol. Daardoor leren ze van elkaar over de vorm en de inhoud van elkaars bijdragen. Een ander voordeel is dat het werk van de sessies verdeeld wordt: de organisatie komt op de schouders te liggen van twee mensen. Aangezien ze samen de feedbacksessies coördineren, op elkaar en op de studenten inpikken, en studenten observeren tijdens hun sessies, is dit ook een voorbeeld van het interactieve model en het observatiemodel. De studenten krijgen in- en output van twee verschillende docenten met elk hun eigen expertise, maar ze voelen ook aan dat die docenten volledig op elkaar zijn afgestemd door de intensieve samenwerking.

3.3 Circulair model

In hun laatste jaar schrijven de studenten een *bachelorpaper* die uit twee delen bestaat: een *researchpaper* en een journalistiek product, zoals een tv-reportage of een stuk voor een krant, een online stuk of een stuk voor de radio. Dat is een jaarmodule.

De bachelorproefcoördinator herhaalt en verfijnt de info over *paperschrijven* van het eerste jaar in een aantal sessies. Die sessies resulteren telkens in deelopdrachten. De studenten voeren de deelopdrachten uit en verschillende docenten (begeleiders/promotoren) in het team volgen elk verschillende studenten op voor die opdrachten. De coachingwerkwijze herhaalt zich zo vaak als er deelopdrachten zijn – vandaar: ‘circulair’.

De werkwijze veronderstelt dat de docenten de inhoud van de sessies kennen en dat ze dezelfde instrumenten gebruiken om de studenten op te volgen. Hulpmiddelen daartoe zijn een infosessie van de bachelorproefcoördinator voor docenten, een heldere *rubric* (ondersteund door het hele team) voor dossiers en producten, en een handleiding die elk jaar door het hele kernteam wordt nagelezen en, waar nodig, wordt bijgewerkt.

Het is bovendien belangrijk dat de coördinator de begeleiders tijdig informeert over de timing van de binnenkomende opdrachten en de deadlines voor de feedback, zodat de werking van de sessies netjes kan doorlopen. De feedback gebeurt via het leerplatform. Hoewel de studenten twee vaste begeleiders hebben (een voor het dossier en een voor het product), kunnen ze ook bij een andere begeleider te rade gaan voor een specifieke expertisevraag. Bij de summatieve feedback (na een semester) bespreken de begeleiders de resultaten nog eens samen om er zeker van te zijn dat de studenten gelijk beoordeeld worden.

4. Conclusie

De drie voorbeelden schetsen hoe instrumenten voor taalbeleid in de opleiding Journalistiek van Howest ertoe bijgedragen hebben dat een kernteam organisch ging samenwerken om de studenten beter te bedienen. Taal en inhoud gaan samen: door *team-teaching* weten docenten veel beter wat de studenten nodig hebben voor hun studie en beroep en kunnen ze daarop inspelen. Docenten gaan zich competentier voelen en studenten profiteren daarvan. Zelf geven studenten aan dat ze het nuttig vinden om zich tot verschillende docenten te kunnen wenden en hun expertise te kunnen benutten. Ook zij voelen zich daardoor sterker om hun opdrachten in te dienen of hun stukken te publiceren. De verregaande samenwerking in verschillende vakgebieden blijkt ook een fundamentele voedingsbodem voor een duurzame studentenbegeleiding in de opleiding.

Referenties

- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam/Goes: Bazalt Educatieve uitgaven.
- Mestdagh, I. (2019). “De teksttrainer als methodiek om betere teksten te produceren”. In: Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs (red.). *Taalbeleid en taalondersteuning. Wat werkt?* Leuven: Lannoo Campus, p. 87-100.

- Ruys, I. & M. Meirsschaut (2018a). ‘Teamteaching: samen onderweg (een leidraad voor de praktijk)’. Online raadpleegbaar op: www.steunpuntsono.be.
- Ruys, I & M. Meirsschaut (2018b). ‘Teamteaching: Beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=11592>.
- SERC (2017). “Six Approaches to Co-Teaching”. Online raadpleegbaar op: <https://ctserc.org/component/k2/item/50-six-approaches-to-co-teaching>.

Ronde 4

Bert De Groef (a), Elke Gilin (b), Inge Groeninckx (a), Inge Serdons (a), Lieve De Wachter (b) & Carolien Van Soom (a)

(a) KU Leuven, Faculteit Wetenschappen

(b) KU Leuven, Instituut voor Levende Talen

Contact: bert.degroef@kuleuven.be

elke.gilin@kuleuven.be

inge.groeninckx@kuleuven.be

inge.serdons@kuleuven.be

lieve.dewachter@kuleuven.be

carolien.vansoom@kuleuven.be

Bevorderen van de ontwikkeling van de academische taalvaardigheid in bacheloropleidingen wetenschappen

1. Aanleiding voor het project

Taalvaardigheid speelt een belangrijke rol in de opleiding van wetenschapsstudenten. Als voorbereiding op hun latere carrière moeten studenten geregeld wetenschappelijke verslagen schrijven of wetenschappelijke presentaties geven. Uit gesprekken met didactische teams in het kader van onderwijskwaliteitszorg blijkt echter dat de academische taalvaardigheid van veel studenten, en vooral dan hun schrijfvaardigheid, niet zo goed tot problematisch is. Bovendien is het voor zowel studenten als didactische teams soms onduidelijk wat de concrete verwachtingen voor taal zijn, en slagen studenten er vaak niet in om de feedback die ze bij een taak krijgen toe te passen op andere opdrachten. Daardoor investeren lesgevers veel tijd in vaak dezelfde feedback die zijn effect mist. Omgekeerd krijgen studenten te weinig kansen voor remediëring aangeboden

en evolueert hun taalvaardigheid dan suboptimaal. Om een antwoord te bieden op die pijnpunten, ontwikkelden we een leerlijn rond academische taalvaardigheid voor de bachelorstudenten van de Faculteit Wetenschappen aan KU Leuven, die weliswaar voldoende generiek is om ook in andere opleidingen in te zetten.

2. Aanpak

2.1. Beoordelingscriteria

Zowel studenten als didactische teams hebben nood aan een helder beeld van de concrete verwachtingen voor taal in wetenschappelijke verslagen en presentaties. Daarom legden we eerst een set concrete en uniforme beoordelingscriteria vast. Daartoe zochten we beoordelingscriteria die relevant zijn voor alle wetenschappelijke disciplines aan de faculteit (Biochemie, Biologie, Chemie, Geografie, Geologie, Informatica, Fysica, Wiskunde), maar ook daarbuiten.

Voor de evaluatie van schrijfopdrachten werden zes beoordelingscriteria vastgelegd:

1. *Spelling en woordenschat* – De tekst bevat geen spel- of tikfouten. De student gebruikt academische woordenschat in de correcte betekenis.
2. *Grammatica en interpunctie* – De tekst leest vlot dankzij het gebruik van correcte zinsstructuren en variatie in zinslengte. De student gebruikt leestekens correct.
3. *Wetenschappelijke schrijfstijl* – De student beschrijft wetenschappelijke informatie objectief en onpersoonlijk, bondig en kernachtig, precies, specifiek en ondubbelzinnig, en genuanceerd, in een formele taal.
4. *Microstructuur* – De alinea's focussen elk op één kerngedachte en bevatten een gepaste kernzin. De alinea's hebben inhoudelijk een goede samenhang (onder meer door een goed gebruik van structuurwoorden) en staan in een logische volgorde.
5. *Synthese van informatie* – De student integreert informatie van verschillende bronnen op een manier waarop voor de lezer duidelijk is wat de informatie betekent, wat de relevantie ervan is in de context, wat de onderlinge relaties zijn (oorzaak, gevolg...), waar de informatie overlapt, tegenstrijdig is of ontbreekt.
6. *Logisch argumenteren* – De student neemt een expliciet en ondubbelzinnig standpunt in en maakt duidelijk hoe elk van de bewijsstukken de conclusie ondersteunen.

De beoordelingscriteria voor de evaluatie van presentaties zijn:

1. *Structuur* – De kernboodschap van de presentatie is duidelijk. De presentatie/poster heeft een duidelijke inleiding, middenstuk en conclusie, elk met gepaste inhoud en structuur. De gedachtegang van de spreker is goed te volgen.

2. *Opmaak en taal van de slides/poster* – De slideshow/poster oogt verzorgd en ondersteunt de kernboodschap. De taal op de slides/poster is correct en aangepast aan het doelpubliek.
3. *Verbale presentatievaardigheden* – De student spreekt vlot, in een gepast tempo en met gepast stemgebruik: goed hoorbaar, met correcte en gevarieerde intonatie en goede articulatie. Het taalgebruik van de student is correct en aangepast aan het doelpubliek.
4. *Niet-verbale presentatievaardigheden* – De student presenteert enthousiast, heeft een goede houding en gebruikt gebaren en mimiek om de boodschap te ondersteunen. De student maakt veel oogcontact met het publiek en gebruikt geen spiekbriefjes of leest niet af. De student leidt de toeschouwers doorheen de slides/poster.

2.2. Leerlijn

De bovenstaande evaluatiecriteria werden in de praktijk gebracht via twee coherente leerlijnen academische taalvaardigheid: één voor schrijfvaardigheden en één voor presentatievaardigheden. In wat volgt focussen we ons op de leerlijn schrijven; de leerlijn presenteren volgt een gelijkaardig stramien.

In elke fase (jaar) van de betrokken bacheloropleidingen werd een opleidingsonderdeel geselecteerd, waarin de studenten één of meerdere schrijftaken uitvoeren (in die opleidingen zijn dat typisch wetenschappelijke verslagen en laboratoriumrapporten). Andere tekstgenres, zoals essays, werden niet mee opgenomen in deze leerlijn. In elk opleidingsonderdeel dat deel uitmaakt van de leerlijn, wordt (minstens) tweemaal talige feedback op schrijftaken gegeven: formatieve en summatieve feedback. Dat gebeurt over de verschillende bachelorfasen heen met hetzelfde feedbackformulier (zie verder), wat de herkenbaarheid van de leerlijn bevordert. In elk deelnemend opleidingsonderdeel wordt ook gebruikgemaakt van hetzelfde taalvaardigheidsportfolio (zie verder).

Om de leerlijn nog meer zichtbaarheid te geven, werden de talige leerdoelstellingen uitdrukkelijk vermeld in de ECTS-fiches van de deelnemende opleidingsonderdelen.

2.3. Feedbackproces en taalvaardigheidsportfolio

De studenten krijgen op de eerste schrijftaak (of eerste versie van de enige schrijftaak) niet alleen feedback over de inhoud en opmaak van de tekst, maar ook over de taal. Dat gebeurt aan de hand van semiautomatische feedbackformulieren, waarin voor elk van de talige evaluatiecriteria een *scorerange* aangeklikt wordt door de lesgever. Met ‘emoticons’ kan de lesgever bij verschillende subcriteria snel meer gedetailleerde feedback geven, zodat voor de studenten meteen duidelijk is welke taalaspecten ze goed onder de knie hebben en waar nog verbetering wenselijk is. Bijkomende feedback kan voorzien worden in het formulier of rechtstreeks in de tekst van de studenten.

Wanneer studenten hun formatieve feedback ontvangen hebben, laden ze die samen met hun taak op in een online, vakoverschrijdend taalvaardigheidsportfolio. Dat portfolio blijft gedurende hun hele opleiding beschikbaar en laat studenten dus toe om steeds terug te kijken naar vroegere taken en feedback. De studenten kunnen bovendien hun scores voor elk van de talige criteria telkens in het portfolio invoeren en zo hun vooruitgang in de loop van de opleiding opvolgen. Een derde functie van het portfolio is het stimuleren van reflectie. Bij elke opgeladen taak beantwoorden de studenten enkele korte reflectievragen die al dan niet door de lesgever nagekeken kunnen worden. De studenten wordt gevraagd om uit de verkregen feedback actiepunten te destilleren die bij een volgende, gelijkaardige taak toegepast kunnen worden. Op die manier proberen we de studenten te stimuleren om feedback ook toe te passen in andere opleidingsonderdelen en over de bachelorfasen heen.

De studenten krijgen meteen een kans om die feedback toe te passen in een tweede schrijftaak (of definitieve versie van de enige schrijftaak) binnen hetzelfde opleidingsonderdeel. Ditmaal krijgen ze summatieve talige feedback, waarmee ze opnieuw aan de slag gaan in hun portfolio. Die cyclus herhaalt zich minstens eenmaal in elke bachelorfase.

2.4. Hulpbronnen voor remediëring

In de opleidingsonderdelen die deel zijn van de leerlijn academische taalvaardigheid (maar ook in andere vakken) worden de studenten nadrukkelijk gewezen op de hulp die er aan de universiteit beschikbaar is om hun schrijfvaardigheden verder te ontwikkelen, zoals *de digitale Schrijfhelp* (D’Hertefelt & De Wachter 2019) en *het Schrijfcentrum* (ilt.kuleuven.be/schrijfcentrum). In het kader van de nieuwe leerlijn maakten we zelf nog twee bijkomende hulpbronnen. Een eerste is een uitgebreide website met tal van tips voor het schrijven van wetenschappelijke verslagen en het geven van wetenschappelijke presentaties, met nuttige koppelingen naar externe webpagina’s. Daarnaast maakten we ook drie online leermodules met theorie en oefeningen over (1) wetenschappelijke schrijfstijl, (2) microstructuur en (3) synthese en argumentatie. Daarbij kozen we bewust voor bondige theorie die in ‘hapklare’ stukken opgedeeld is en voor een goede afwisseling van snelle oefeningen met automatische correctie en oefeningen waarbij studenten zelf een stukje tekst moeten schrijven. Studenten kunnen de leermodules op eigen initiatief gebruiken om hun kennis bij te spijkeren, waar nodig. In alle opleidingsonderdelen van de leerlijn (en daarbuiten) wordt uitgebreid naar beide hulpbronnen verwezen.

De leerlijn academische taalvaardigheid, zoals hierboven beschreven, werd voor de eerste keer uitgerold in drie pilootopleidingen in het academiejaar 2020-2021. De eerste feedback van de studenten en didactische teams is overwegend positief, maar ongetwijfeld zullen de opzet van de leerlijn en de bijhorende tools in de komende jaren

nog verder verfijnd worden, zeker ook met het oog op een bredere uitrol in andere opleidingen.

Referenties

D’Hertefelt, M. & L. De Wachter (2019). ‘Digitale schrijfhulp: online ondersteuning tijdens het schrijfproces’. In: D. Berckmoes e.a. *Taalbeleid en Taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Tiel: Lannoo, p. 199-209.

Ronde 5

Jordi Heeren
 ILT, KU Leuven
 Contact: jordi.heeren@kuleuven.be

Zin en onzin van talige startscreenings: een academische woordenschat- en leesvaardigheidstest als voorspeller van studiesucces

De overgang naar het hoger onderwijs wordt vaak als moeilijk ervaren, als een transitie naar een nieuw soort cultuur, waarin ook het taalgebruik zijn eigen regels en conventies heeft (Van Kalsbeek & Kuiken 2014; Wingate 2015). De democratisering van het hoger onderwijs stelt nieuwe uitdagingen voor een diverse groep studenten. Taalvaardigheid speelt daarbij een rol, niet enkel bij internationale studenten, maar ook bij moedertaalsprekers (Van Kalsbeek & Kuiken 2014; Wingate 2015). Dat sluit aan bij de hypothesen van Hulstijn (2015) die stelt dat, wanneer het gesproken basisniveau van taal wordt verlaten, er ook tussen moedertaalsprekers relatief grote verschillen in taalvaardigheid naar voren komen. Onderzoek heeft bovendien duidelijk gemaakt dat een gebrek aan taalvaardigheid ook een drempel voor studiesucces kan vormen (De Wachter e.a. 2013; Elder, Bright & Bennet 2007; Read 2015; Van Dyk 2015).

Daarnaast geven sommige studies ook aan dat er voorzichtig omgesprongen moet worden met taaltesten aan de start. Uit onderzoek naar tweedetaalleerders, die meestal een officiële taaltest moeten afleggen om te mogen starten in het hoger onderwijs, weten we dat de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces eerder beperkt is en veel uitzonderingen bevat (Ginther & Yan 2018; Graham 1987). Dat is niet helemaal onlogisch:

studiesucces wordt immers door een complex geheel aan factoren beïnvloed. Daarnaast kunnen studenten ook evolueren in hun taalvaardigheid of kunnen ze een minder sterke taalvaardigheid compenseren met andere eigenschappen. Denk bijvoorbeeld aan ‘motivatie’, ‘doorzettingsvermogen’ of ‘vakinhoudelijke kennis’ (Davies 2007). Eenzelfde significant, maar eerder zwak verband met studiesucces zien we ook bij taaltesten en -screenings na instroom (De Moor & Colpaert 2019; De Wachter e.a. 2013; Elder et al. 2007; Heeren, Speelman & De Wachter 2020; Heeren, Speelman & De Wachter 2021; Read 2015; Van Dyk 2015). Deze instrumenten focussen meestal op ‘academisch taalgebruik’ (een formelere taalvariant met complexere teksten en minder frequente woorden) en hebben vaak ook moedertaalsprekers als doelpubliek.

In Vlaanderen, waar er, behalve voor Geneeskunde en Tandheelkunde, een open hoger onderwijssysteem heerst zonder voorafgaande selectiemechanismen, is het opvolgen van de instromende groep studenten belangrijk. De slaagkansen in het eerste jaar zijn immers laag. Aan de KU Leuven, bijvoorbeeld, behaalde in 2019-2020 net iets meer dan 40% van de generatiestudenten zijn totale aantal opgenomen studiepunten (KU Leuven 2021). Een van de initiatieven die aan de KU Leuven in dat licht werd genomen is de ontwikkeling van een academische taalscreening binnen het Aanmoedigingsfondsproject *Taalvaardig aan de Start* (TaalVaST 2009-2016). Dat is een relatief korte screening die focust op academische woordenschat en leesvaardigheid. Afhankelijk van de versie bevat de test 25 tot 31 items die moeten worden opgelost in 30 minuten. De items focussen op minder frequente woordenschat die voorkomt in academische contexten – de zogeheten ‘algemene academische woorden’ – en op teksten waarvan het niveau aansluit bij dat van de cursussen uit het eerste jaar. Studenten moeten onder andere het juiste synoniem aanduiden van een academisch woord, een woord in een andere vorm invullen in een zin, de juiste tekststructuur uit een academisch tekstfragment afleiden en een aantal zinnen van een tekst in de juiste volgorde slepen.

Mijn presentatie op de HSN-conferentie zal ingaan op de lessen die we kunnen trekken uit een valideringsstudie van deze screening. Centraal daarbij staat de vraag in welke mate een talige startscreening zinvol kan zijn voor de onderwijspraktijk en het instroombeleid. We gaan daarbij dieper in op de mogelijke gevolgen van de keuze voor een bepaald testconstruct (de onderliggende vaardigheid die een test beweert te meten). De keuze voor een construct heeft namelijk implicaties voor de interpretaties van test-scores en de acties of gevolgen die we aan de scores kunnen verbinden. Daarenboven heeft het gekozen construct ook gevolgen voor de relevantie van het instrument binnen een onderwijssysteem. Zo kan, wat getest wordt, invloed hebben op het curriculum en op de ondersteuning die studenten krijgen na de test. Daarnaast gaan we dieper in op de implicaties die verbonden zijn aan de voorspellende waarde van taaltesten en op de mate waarin die samenhangt met de achtergrondvariabelen van de studenten. Daarbij komt aan bod welke indicaties de resultaten van de valideringsstudie leveren met betrekking tot vormen van remediëring. Welke aspecten van academische taalvaardigheid

lijken belangrijk om op in te zetten, hoe kunnen we dat doen en welke doelgroep heeft hier mogelijk het meeste baat bij?

Referenties

- Davies, A. (2007). 'Assessing academic English language proficiency: 40+ years of U.K. language tests'. In: J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C.E. Turner & C. Doe (2007). *Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press, p. 73-86.
- De Moor, A. & T. Colpaert (2019). 'Taal telt. Taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen'. In: D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdagh & J. Vrijders (2019). *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Tiel: Lannoo, p. 267-275.
- De Wachter, L., J. Heeren, S. Marx & S. Huyghe (2013). "Taal: een noodzakelijke, maar niet de enige voorwaarde tot studiesucces. De correlatie tussen de resultaten van een taalvaardigheidstoets en de slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (4), p. 28-36.
- Elder, C., C. Bright & S. Bennet (2007). "The role of language proficiency in academic success: Perspectives from a New Zealand university". In: *Melbourne Papers in Language Testing*, 12 (1), p. 24-58.
- Ginther, A. & X. Yan (2018). "Interpreting the relationships between TOEFL iBT scores and GPA: Language proficiency, policy, and profiles". In: *Language Testing*, 35 (2), p. 271-295.
- Graham, J.G. (1987). "English language proficiency and the prediction of academic success". In: *TESOL Quarterly*, 21 (3), p. 505-521.
- Heeren, J., D. Speelman & L. De Wachter (2020). "A practical academic reading and vocabulary screening test as a predictor of achievement in first-year university students: Implications for test purpose and use". In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Online raadpleegbaar op: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2019.1709411>.
- Heeren, J., D. Speelman & L. De Wachter (2021). "Bepaalt taal wie het haalt? De samenhang tussen een academische taalvaardigheidscreening en het behalen van een bachelordiploma aan de universiteit". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39 (1), p. 39-54.
- Hulstijn, J.H. (2015). *Language proficiency in native and nonnative speakers: Theory and research*. Amsterdam: John Benjamins.

- KU Leuven (2020). “Studievoortgangscijfers aan de KU Leuven”. Leuven: KU Leuven. Online raadpleegbaar op: <https://www.kuleuven.be/toekomstigestudenten/studievoortgang.html>.
- Read, J. (2015). *Assessing English proficiency for university study*. London: Palgrave, Macmillan.
- Van Dyk, T. (2015). “Tried and tested: Academic literacy tests as predictors of academic success”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37 (2), p. 159-186.
- Van Kalsbeek, A. & F. Kuiken (2014). “Academisch taalgebruik in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs: stand van zaken en blik op de toekomst”. In: *Internationale Neerlandistiek*, 52 (3), p. 221-236.
- Wingate, U. (2015). “Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice. Bristol: Multilingual Matters”. In: *Journal of Student Affairs in Africa*, 3 (2), p. 61-64.

Ronde 6

Pauline Verhelst
Universiteit Gent
Contact: Paulineverhelst@live.be

Naar een inclusief en praktisch inzetbaar meertalig talenbeleid: attitudeonderzoek bij universiteitsdocenten

1. Inleiding

Vlaanderen wordt steeds diverser en het aantal thuishalen neemt elk jaar toe (Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor 2018). Die talige diversiteit zien we ook aan de universiteit. In het academiejaar 2020-2021 spreekt 13,3% van de instromende generatiestudenten thuis een andere taal dan of naast het Nederlands (Directie Onderwijsaangelegenheden 2021); een aantal dat de laatste jaren enkel is gestegen. Om die studenten voldoende te kunnen begeleiden en ondersteunen, zet de Universiteit Gent (UGent) sterk in op een inclusief talenbeleid. Maar bereikt dat beleid ook de praktijk? En in welke mate spelen de attitudes van de docenten zelf een rol?

In dit onderzoek onderzochten we hoe docenten tegenover meertalige studenten staan, en hoe die houding zich vertaalt naar de lescontext. De vaststellingen uit de praktijk koppelden we aan de verwachtingen die in het talenbeleid worden geschetst.

2. Talenbeleid UGent

In haar talenbeleid wijdt de UGent één doelstelling aan de meertalige achtergrond van haar studenten: “Anderstalige studenten krijgen extra taalondersteuning zodat gebrek aan Nederlandse taalvaardigheid geen drempel vormt voor studiesucces”. Deze vormen van ondersteuning houden onder meer in dat studenten workshops kunnen volgen of individuele (taal)begeleiding kunnen krijgen. Meertalige studenten kunnen ook op langere termijn begeleid worden bij het Universitair Centrum voor Taal. Verder kan een student een statuut aanvragen op basis van anderstaligheid. Met dat statuut kan een student extra tijd krijgen voor evaluaties en mag hij bij examens ook een vertalend woordenboek gebruiken.

Naast studenten worden ook docenten en monitoren begeleid. Lesgevers hebben bijvoorbeeld de mogelijkheid om een talenbeleidstraining te volgen en voor monitoren en begeleiders werd in het verleden onder andere de workshop ‘Hoe geef ik taalondersteuning’ georganiseerd. Aan lesgevers wordt ook gevraagd om rekening te houden met anderstalige studenten en om te streven naar “integratie van activerende werkvormen die die interactie bewerkstelligen, bv. samenwerkend leren, peerfeedback en communicatieve taken” (Directie Onderwijsaangelegenheden 2017). Daarnaast krijgen studenten, zoals gezegd, ook extra taalondersteuning.

3. Onderzoek: methode

De universiteit heeft dus een goed uitgewerkt talenbeleid voor meertalige studenten, maar de vraag is of dat beleid ook haar weg vindt naar de praktijk. We peilden in onze verkennende studie daarom naar de attitudes van universiteitsdocenten, en naar hoe die tot uiting komen in hun lessen. We hebben daarvoor een enquête opgesteld die we verspreidden over de lesgevers van één specifieke faculteit, namelijk de faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen. Van de gecontacteerde personen waren uiteindelijk 48 personen bereid om de enquête in te vullen in de maand waarin de enquête open stond.

4. Attitudes van docenten

Uit de resultaten blijkt dat de docenten algemeen een positieve attitude hebben ten aanzien van meertaligheid. Ze geven aan dat meertalige studenten een voordeel hebben op hun eentalige en moedertalige studenten en zien meertaligheid als een meerwaarde. Daarbij kan volgens de deelnemers vooral het grotere multiculturele kapitaal een voordeel zijn. Ook zouden de studenten een grote cognitieve flexibiliteit en een groter metalinguïstisch bewustzijn hebben.

Tegelijk zijn de docenten er zich van bewust dat meertalige studenten soms moeilijkheden kunnen ondervinden. De lesgevers geven van zichzelf aan dat ze proberen om aan die moeilijkheden tegemoet te komen door ondersteuning en een veilig leerklimaat aan te bieden. Slechts een minderheid vindt dat ze meer vormen van ondersteuning zouden kunnen aanbieden. De meerderheid heeft ook geen nood aan meer hulp of begeleiding om met meertaligheid in de lessen om te kunnen gaan, en de docenten voelen zich voldoende bekwaam in hun lespraktijken. Wel is er vraag naar meer concrete richtlijnen voor de manier van evalueren.

5. Kennis over het talenbeleid

Wat betreft kennis over het talenbeleid, waren de resultaten eerder teleurstellend. De helft van de docenten kent het talenbeleid niet en slechts één docent heeft het talenbeleid grondig doorgenomen. Hoewel de UGent sterk inzet op het doorvoeren van een talenbeleid, blijkt het een groot deel van de lesgevers niet te bereiken. De overgrote meerderheid voelt zich bovendien niet gemotiveerd om het beleid door te lezen. Dat getuigt van een desinteresse en kan wijzen op een gesloten houding ten opzichte van talen in de lespraktijk.

Toch zien we dat de meeste docenten wel (taal)ondersteuning aanbieden aan de studenten. Het talenbeleid is dus geen absolute voorwaarde voor een goede les of voor openheid naar meertalige studenten toe. Desondanks zijn de vormen van ondersteuning beperkt en gaat het vooral om initiatieven die voor alle studenten nuttig zijn.

6. Vertaling naar lespraktijk en evaluatiemethode

Hoewel de meerderheid van de docenten niet op de hoogte is van het talenbeleid, blijkt dat ze toch vaak één of meerdere vormen van taalondersteuning kunnen benoemen. Over de soorten initiatieven gaat het van het algemene hulpcentrum ‘Taalonthaal’ over het universitaire talencentrum UCT tot specifieke projecten zoals ‘het *buddy*-project’. Andere initiatieven die worden opgenoemd, zijn de taaltips van de UGent of de workshops rond ‘Academisch schrijven’. We zien echter wel dat docenten die het talenbeleid wél kennen, meer en meer specifieke functionaliteiten voor meertalige studenten kunnen opnoemen.

De meerderheid van de docenten biedt dergelijke initiatieven ook effectief aan. Uit de resultaten blijkt dat slechts twee respondenten geen enkele vorm van ondersteuning aanbiedt. De overige respondenten bieden wel een of meerdere functionaliteiten aan. De meest populaire zijn ‘het gebruiken van visueel ondersteunend materiaal’, ‘het taalgebruik bewust verzorgen’ of ‘activerende werkvormen gebruiken’. Hierbij willen we

onmiddellijk een kleine nuance maken. De vormen van ondersteuning die het meest worden aangeboden, zijn niet enkel gericht op meertalige studenten, maar komen ook andere studenten ten goede. ‘Activerende werkvormen gebruiken’, bijvoorbeeld, werd in de visie van de UGent in de afgelopen twee jaren sterk aanbevolen.

De redenen die de docenten aanhalen voor het niet-aanbieden van vormen van ondersteuning zijn dat ze zich er niet bekwaam voor voelen of dat er volgens hen geen noodzaak voor is bij de studenten. We stelden echter vast dat de meeste docenten niet op de hoogte zijn van de meertalige achtergrond van hun studenten. Eigenlijk weten ze dus niet of er nood is aan extra ondersteuning of niet. Ze vinden daarbij ook dat het vooral de verantwoordelijkheid is van de studenten om op zoek te gaan naar vormen van ondersteuning.

7. Conclusie

De UGent zet sterk in op haar inclusieve talenbeleid, maar in de vertaling van dat beleid naar de lescontext gaat het mis. Bijna de helft van de bevroegde docenten is niet op de hoogte van het talenbeleid dat de UGent heeft en bijna niemand heeft het beleid doorgelezen. Het is volgens ons dus belangrijk dat de universiteit inzet op de bekendheid van het talenbeleid alvorens te sleutelen aan het beleid zelf. Meer aandacht moet volgens ons gaan naar welke factoren de motivatie van docenten kunnen vergoten.

Een bijkomende moeilijkheid is de verantwoordelijkheid in dit verhaal. Docenten vinden dat studenten zelf op zoek moeten gaan naar ondersteuning en dat de universiteit deze ondersteuning moet aanbieden. Hoewel dat voor initiatieven zoals workshops of leerpaden zeker het geval is, is er ook een zekere vorm van ondersteuning nodig in de lessen. Docenten zouden hierin begeleid moeten worden. We stellen dus voor dat er bij het talenbeleid ook concrete tips meegegeven worden voor hoe docenten in de lessen een open houding tegenover meertaligheid kunnen aannemen.

In de presentatie gaan we dieper in op de concrete acties die de UGent opzette naar aanleiding van dit onderzoek.

Referenties

Directie Onderwijsaangelegenheden (2017). ‘Talenbeleidsnota: de Ugent-visie op Academische Taalvaardigheid’. Gent: Universiteit Gent. Online raadpleegbaar op: <https://www.ugent.be/student/nl/studeren/taaladvies/talenbeleid/talenbeleidsnota.pdf> op 17 maart 2021.

Directie Onderwijsaangelegenheden (2021). ‘Data over anderstaligheid aan de Universiteit Gent’. Gent: Universiteit Gent. [Ongepubliceerd].

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2019). ‘Statistisch jaarboek van Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor (2018)’. Online raadpleegbaar op: <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/vlaamse-migratie-en-integratiemonitor>.

Ronde 7

Wilma van der Westen

Contact: Taalbeleidhogeronderwijs@gmail.com

Taalbeleid hoger onderwijs vanuit een meertalig perspectief: hoe ziet dat eruit?

1. Inleiding

Het is tijd “om een visie te ontwikkelen op meertaligheid als uitgangspunt voor de taal-leeromgeving” (Blommaert & Van Avermaet 2008: 61). Maar hoe vertaalt een meertalige ideologie zich naar het hoger (beroeps)onderwijs? Er zijn nog veel vragen onbeantwoord, maar de contouren van een denkrichting tekenen zich steeds duidelijker af.

In 2019 zijn op HSN-33 de conceptuele uitgangspunten van een taalbeleid¹ vanuit een meertalig perspectief gepresenteerd (Van der Westen 2019). Tijdens de bijeenkomst is gewerkt met een gesprekskader om binnen een team van docenten, in samenspraak, tot uitgangspunten voor een gemeenschappelijke visie en een beleidskader te komen.

2. Meertaligheid in het hoger onderwijs

Hoewel het onderzoeksthema ‘meertaligheid’ op dit moment zeer leeft in de voor-schoolse educatie en in het primair en het voortgezet onderwijs, staat het in het hoger onderwijs – voor zover het de eigen onderwijspraktijk betreft – nog in de spreekwoordelijke kinderschoenen. Bovendien maakt het nogal uit of een taalbeleid – in dit verband wordt uitdrukkelijk talenbeleid bedoeld – in het hoger onderwijs vorm krijgt vanuit een eentalig of een meertalig perspectief. Een taalbeleid vanuit een (meervoudig) eentalig perspectief focust op de instructietaal (in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen over het algemeen het Nederlands en in toenemende mate ook het Engels) die een dominante positie inneemt. Algemeen wordt de afstand tussen de

dagelijkse taal en de academische taal, de Engels- of Nederlandstalige variant voor het leren (ontsluiten van kennis en kennisconstructie), erkend als belemmerende factor voor het studiesucces. De taalbeheersing van een *native speaker* wordt bij een eentalig perspectief als ideaal – en vaak ook als norm – beschouwd. Vreemdetaalinstructie vindt – als het aangeboden wordt – separaat plaats (taalscheiding). Een meertalige achtergrond wordt gezien als kenmerk van bepaalde studenten en in die zin als (mede)oorzaak van taal- en of studieachterstand. Als sprake is van expliciet taalbeleid is dat vaak vanuit een eentalig perspectief opgezet en vormgegeven. Een eentalig taalbeleid focust op een goede beheersing van de onderwijstaal (inclusief de academische taalvariant) door studenten. Het leren beheersen van een of meerdere andere talen (talenbeleid) kan daar ook wel onder vallen, maar dat krijgt dan vorm vanuit een meervoudig eentalig perspectief: elke taal wordt beschouwd als een afzonderlijke taal. Meestal betreft het dan vreemdetaalonderwijs en blijven de talen die studenten van huis uit meegekregen hebben, onbenut. Men spreekt in dit verband van de ‘*monolingual bias*’ (Duarte 2020), waarbij de ene studentengroep bevoordeeld is ten opzichte van de andere.

Tijdens de sessie op HSN-35 wordt het complexe concept ‘meertaligheid’ in het hoger onderwijs verder geëxploreerd op basis van de kennis en de ervaring die is opgedaan in onderwijs, studentbegeleiding en taalbeleidsontwikkeling bij wat de meest kleurrijke hogeschool van Nederland wordt genoemd, en in de begeleiding van vluchtelingstudenten van verschillende instellingen voor hoger onderwijs in de randstad en de literatuur. Deelnemers krijgen een inkijkje in de praktijk van een taalbeleid dat de taalontwikkeling van studenten hoger onderwijs centraal stelt en vanuit een meertalig perspectief vormgeeft. Wat zijn de topics? Welke doelen worden gesteld? Hoe wordt eraan gewerkt? Op welke wijze wordt getoetst en op grond van welke principes wordt beoordeeld? Meertaligheid is niet langer enkel een (achtergrond)kenmerk van bepaalde studenten, maar een kenmerk van de context van zowel de studie als het beroep. Geen keuze of optie, maar een sociaal gegeven.

Een dergelijk taalbeleid richt zich expliciet – vanuit een gelijkwaardig perspectief – op de taal- en taalcompetentieontwikkeling van alle studenten, met als belangrijkste doelen:

1. functioneel meertalig leren (ruimte bieden om het volledige meertalige repertoire van studenten in te zetten bij het leren);
2. inzetten op de verdere ontwikkeling ervan tijdens de studie;
3. studenten opleiden om hun beroep uit te oefenen in verschillende meertalige én multiculturele settings.

Tijdens de sessie op HSN-35 komen verschillende vragen aan de orde:

- Wat zijn de belangrijkste conceptuele uitgangspunten?
- Wat zijn de topics van een taalbeleid vanuit een meertalig perspectief?
- Welke doelen worden dan nagestreefd?

Vervolgens komen vragen aan bod waar nog geen direct antwoord op te geven is:

- Hoe zouden we die doelen kunnen operationaliseren?
- Hoe zou eraan gewerkt kunnen worden?
- Wat vragen en verwachten we van studenten?
- Wat hebben docenten nodig?
- Hoe kunnen we fair en rechtvaardig toetsen en op grond van welke principes wordt dan beoordeeld?

Ik geef daarbij veel voorbeelden uit de praktijk. Hier volgt nu een korte toelichting bij de doelen en bij enkele topics.

3. Doel 1 – (Functioneel) meertalig leren

Een eerste doel van een taalbeleid vanuit een meertalig perspectief is de ruimte voor functioneel meertalig leren. Eerder al maakte ik het onderscheid tussen ‘taal om te leren’ (taal als middel), ‘taal om te laten zien wat is geleerd’ (formatieve en/of summatieve evaluatie) en ‘taal als doel’ (professionele taalvaardigheid) (o.a. Van der Westen 2019). Dit onderscheid is ook in dit kader van belang. Waar taal een middel is, is zicht nodig op de rol van taal bij kennisontsluiting, kennisconstructie en toetsing. Welke meertalige strategieën kunnen docenten en studenten inzetten om de onderwijsdoelen te behalen? Interessant is de vraag wanneer, in hoeverre en voor welke functies functioneel meertalige communicatie (o.a. *translanguaging*, receptieve meertalige communicatie of luistertaal) kan worden benut voor het leren. De vraag die vervolgens voorligt, is hoe we studenten (én docenten) ruimte (kunnen) bieden voor de inzet van het volledige meertalig repertoire in het leren (en doceren en begeleiden) (Duarte 2020). Hoe kunnen we een belangrijk concept als *translanguaging* in het hoger onderwijs inzetten als pedagogisch-didactische strategie voor het ontsluiten van kennis (Duarte 2020), voor kenniscreatie en voor evaluatie?

4. Doel 2 – (Verdere) ontwikkeling van het (meer)talig repertoire

De belangrijkste vraag bij dit tweede doel is wat studenten nodig hebben om hun meertalig repertoire verder te ontwikkelen. Voor het beantwoorden van deze vraag kunnen we goed gebruikmaken van resultaten uit taalverwervingsonderzoek: welke succesfactoren dragen bij aan een snelle en effectieve taalverwerving en taalontwikkeling? Enkele factoren kennen we al uit de praktijk van taalontwikkelen lesgeven en leren: ‘zorgen voor een rijk taalaanbod’, ‘interactie stimuleren’, ‘vragen (leren en durven) stellen’, ‘*modeling*’ en ‘taalontwikkende feedback geven’ (Van der Westen 2019).

5. Doel 3 – Meertalige en multiculturele professionele taalvaardigheid/communicatie

Tot slot belichten we het derde doel, dat gekoppeld is aan de beroepscontext. Taal is hier het doel: de professionele communicatie. We kijken zowel naar de beroepsbeoefening als naar de (verdere) professionele ontwikkeling.

Collegiale samenwerking in meertalige, internationale én interdisciplinaire settings en de communicatie met – naargelang het beroep – burgers, klanten, afnemers, medewerkers, cliënten, pupillen, leerlingen, cursisten of studenten, wordt als moeilijk ervaren. Culturele verschillen kunnen behoorlijk opspelen. Bij het samenwerken met collega's in een taal die de professional zelf (of zijn collega) onvoldoende machtig is, kunnen taalproblemen (mogelijk gecombineerd met het reageren vanuit een ander referentiekader) een geslaagde communicatie of samenwerking behoorlijk in de weg staan. Bij samenwerken met collega's in een taal die de professional zelf onvoldoende machtig is, kan 'professioneel overkomen' in het geding komen.

Uit onderzoek onder beroepskrachten binnen diverse beroepenvelden naar ervaren professionele tekorten blijkt een duidelijke behoefte (of nood) aan meertalige en interculturele beroepscompetenties. Ik noem een enkel voorbeeld. Uit onderzoek van Kirsch (2021) blijkt dat professionals die met jonge kinderen werken, niet altijd even goed weten hoe ze moeten omgaan met taaldiversiteit en niet goed weten hoe zij de thuishalen van kinderen kunnen promoten en verder kunnen ontwikkelen. Deze nood reikt verder dan de eigen professionele taalvaardigheid en ligt deels op het terrein van professioneel handelen, met een duidelijke link op het vlak van 'kennis van taaldiversiteit', 'meertaligheid' en 'taalverwervingsprocessen'. Het hoger onderwijs heeft de taak om beginnende professionals ook in een (super)diverse setting professioneel te leren communiceren. Taalbeleid in een meertalig perspectief is in onze context betrekkelijk nieuw en vraagt om een nadere concretisering. Daarvoor is de inzet van *stakeholders* nodig. Die moeten betrokken worden om dit doel handen en voeten te geven. Dat kan via inschakeling van een werkveldcommissie, een alumnivereniging of een andere vorm van structureel contact met het beroepenveld.

Naast aanpassingen doen in het curriculum is het ook van belang om vast te stellen welke competenties docenten nodig hebben. Op welke manieren kan de docent studenten verder ondersteunen in het gebruik én in de verdere ontwikkeling van hun meertalig repertoire, en wat heeft hij daarvoor nodig aan kennis, houding en (didactische) vaardigheden? Werken in een professionele leergemeenschap zou hiervoor wel eens een geëigende vorm kunnen zijn. Taalbeleid werkt alleen als het een levend document is en steeds bijgesteld of aangescherpt wordt.

Als er een (overkoepelende) taalbeleid is, is het zinvol om dat taalbeleid eens kritisch te bekijken. Taalbeleid vanuit een meertalig perspectief bestaat nog niet in het hoger

onderwijs. Al zijn er hogescholen die bezig zijn met het ontwikkelen van (eerste) aanzetten.

Professionele communicatie in meertalige en multiculturele settings kan niet los gezien worden van andere beleidsthema's ('gelijkekansenbeleid', 'internationalisering', 'diversiteit', 'inclusief onderwijs', 'studiesucces', 'instroombeleid'). Daarom is inhoudelijke koppeling en organisatorische verbinding van taalbeleid met andere beleidsthema's van belang, en is samenwerking hierop onontbeerlijk.

6. Meertalige en multiculturele leeromgeving

Tijdens de sessie op HSN worden voorbeelden gepresenteerd van hoe je een meertalige studentenpopulatie kunt benutten voor de drie doelgebieden. Wanneer die meertalige setting niet voorhanden is, creëer dan voldoende meertalige en multiculturele communicatieve situaties in de opleiding, waarbinnen studenten voor meertalige en interculturele uitdagingen komen te staan en hun weg moeten zien te vinden. Alleen zo komt een doel als 'meertalig en multicultureel professioneel communiceren' binnen handbereik. De student handelt "voor het echie" in situaties en past datgene wat hem aangereikt is (zie de twee voorbeelden) toe in studiesituaties of (semi)professionele settings ('*using in real situations*'). De student weet waar hij op moet letten en trekt uit het eigen taalgebruik of taalgedrag conclusies van wat goed ging en wat nog aandacht behoeft (bewust leren).

Benut de mogelijkheden die in het huidige curriculum voorhanden zijn, formuleer doelen en geef studenten handreikingen (zie de twee voorbeelden). Onderwijsvormen zoals 'rollenspellen' of 'het oefenen met simulatiepatiënten' lenen zich goed voor het inzetten van mensen met een anderstalige en/of een andere sociaal-culturele achtergrond. Daarnaast kunnen ook gastdocenten worden uitgenodigd om bepaalde *content* toe te lichten. Benut ook de mogelijkheden om aan de ontwikkeling van professionele communicatieve doelen te werken door de keuze van de stageplaats. Kijk bijvoorbeeld naar de extra mogelijkheden tijdens bedrijfs- of instellingsbezoeken. Soms zijn door kleine aanpassingen (andere gastheer, studenten een communicatieve opdracht meegeven, enz.) grote resultaten te halen.

Voorbeeld 1 – Professioneel communiceren met een gesprekspartner die de taal die jij spreekt onvoldoende beheerst

Check in hoeverre je gesprekspartner de taal begrijpt. Doe dat neutraal en respectvol. Behandel een volwassene volwassen.

Laat zien dat je je taal weet aan te passen.

Pas strategieën toe:

- Gebruik korte en directe zinnen (actieve vorm).
- Vermijd complexe zinnen als *Zou u mij kunnen vertellen waar u pijn heeft?*, maar vraag *Waar heeft u pijn?*
- Vat samen, gebruik herhaling en synoniemen. Dat verhoogt de redundantie én de kans om de boodschap te begrijpen. Leg de nadruk op cruciale woorden.
- Praat niet krom. En pas je taalgebruik niet aan aan dat van de ander. De receptieve beheersing van taal is immers altijd groter dan de productieve.
- Vermijd idioom.

Check met de ‘terugvraagmethode’ of ‘terugvertelmethode’ of je boodschap is overgekomen.

Kies het ik-perspectief (*Ik wil graag weten of ik het duidelijk heb uitgelegd*) en stel vervolgens controlevragen.

Waar nodig, zet je hulpmiddelen in om het taalverschil te overbruggen en je boodschap over te brengen.

Tools: *Google Translate* of *DeepL*, tolkentelefoon.

Visuele ondersteuning: filmpjes, tekeningen, foto's, aanwijskaarten of pictogrammen.

Voorbeeld 2 – Professioneel communiceren als de professional zelf de gebezigde taal onvoldoende beheerst

Zeg dat je de taal niet goed beheerst. Vertel welke taal of talen je wel beheerst. Schakel over op een andere taal of vraag of je gesprekspartner om langzaam en duidelijk te spreken.

Check steeds met de ‘terugvraagmethode’ of ‘terugvertelmethode’ of je de boodschap goed hebt begrepen.

Pas strategieën toe:

- Vat samen, gebruik herhaling en synoniemen. Leg de nadruk op cruciale woorden.
- Vraag naar de betekenis van woorden die je niet kent of zoek die op.
- Vraag om een voorbeeld.

Wanneer nodig, zet je hulpmiddelen in om het taalverschil te overbruggen en de boodschap te begrijpen of te verduidelijken.

Tools: *Google Translate* of *DeepL*, tolkentelefoon.

Visuele ondersteuning: filmpjes, tekeningen, foto's, aanwijskaarten of pictogrammen.

7. Tot slot

In het hoger onderwijs bestaat een taalbeleid vanuit een meertalig perspectief nog niet. Ik ken echter wel enkele hogescholen die bezig zijn met de ontwikkeling en vormgeving ervan. Aanzetten op deelgebieden zijn hier en daar al zichtbaar. Tijdens HSN-35 werken we aan een nadere concretisering en vormgeving. We sluiten de sessie af met *quick wins*: welke eerste stappen kan je zetten om – met relatief weinig inspanningen of veranderingen aan je onderwijs – mogelijkheden te creëren voor de ontwikkeling van meertalige en multiculturele competenties, vanuit een meertalig perspectief?

Referenties

De Wachter, L., J. Heeren & D. Speelman (2017). 'Meer talen, meer kans op falen? Meertalige instromers in het hoger onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <http://taaluniversum.org/inhoud/meertaligheid-dan-ooit>.

- Duarte, J. (2020). “Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach”. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), p. 150-164.
- García, O. & L. Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Pivot.
- Kirsch, C. (2021). “Practitioners’ language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg”. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (3), p. 336-350.
- Thieme, A. & H. Vander Beken (2021). “Meertalige en anderstalige studenten in het Nederlandstalig universitair onderwijs: kansen en uitdagingen voor taalbeleid. Een verkennende analyse”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Vierendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 24-30.
- Van der Westen, W. (2016). “De cijfers, de gezichten en de onneembare taal(beleids)barrières. Taaldiversiteit in het hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 99-106.
- Van der Westen, W. (2019). “‘Ten years after’. Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 97-111.

Noot

- ¹ Waar ‘taalbeleid’ staan kan ook talenbeleid gelezen worden. Ik geeft zelf de voorkeur aan het woord taalbeleid omdat ik dat beter vind aansluiten bij het concept ‘volledig meertalig taalrepertoire’.

Maarten van der Meulen (a) & Jolien Strous (b)

(a) Technische Universiteit Delft

(b) Technische Universiteit Eindhoven

Contact: M.B.vanderMeulen-1@tudelft.nl

J.S.L.J.Strous@tue.nl

Differentiëren in de presentaties met *het Presentatiespel*

1. Inleiding

Aan de Technische Universiteit Delft krijgen jaarlijks zo'n 2.000 (bachelor-, master- en PhD-) studenten ¹ een cursus presenteren. Daarbij merken we steevast dat hun instapniveau, ervaring en leerdoelen verschillen. *Het Presentatiespel* biedt docenten de mogelijkheid om in te spelen op die verschillen, door alle deelnemers op hun eigen niveau te laten oefenen met presenteren. Zo kunnen docenten beter aansluiten bij de individuele wensen, instapniveaus en leerdoelen van studenten of leerlingen.

Het Presentatiespel bestaat uit 72 opdrachtkaarten, waarbij iedere kaart zich richt op een specifiek aspect van een presentatie. Zo leer je met de ene kaart betere handgebaren maken en met de andere hoe je je zelfverzekerder kunt voelen als je voor een groep staat. De opdrachten zijn verdeeld over vier categorieën: 'verhaallijn en doelgroepgerichtheid', 'presentatietechniek', 'vragenronde' en 'zelfverzekerd spreken' (zie: Figuur 1). Elke opdrachtkaart is daarnaast voorzien van een kort stukje theorie. Concrete voorbeelden en visualisaties verduidelijken de theorie. Voor presentatoren die moeite hebben om een geschikt onderwerp te vinden worden daarnaast onderwerpsuggesties vermeld.



Figuur 1 – Voorbeeldkaarten Het Presentatiespel.

Met *het Presentatiespel* beogen we recht te doen aan de verschillen tussen studenten, door te werken met interne differentiatie of binnenklasdifferentiatie². Coubergs e.a. (2015: 152) definiëren dit als het “proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling”.

Aan differentiëren worden door de Nederlandse Onderwijsinspectie (2021) verschillende positieve effecten toegedicht. Differentiëren heeft een positief effect op betrokkenheid en motivatie. Dat komt tot uiting in studenten die meer vragen stellen, sneller in actie komen en meer zelfvertrouwen tonen. Ook een hogere intrinsieke motivatie wordt benoemd als resultaat van differentiëren.

2. Divergerend werken met *het Presentatiespel*

Binnen de klas kan convergerend of divergerend worden gewerkt (Deunk et al. 2015). Convergerend werkende docenten zijn erop gericht dat alle leerlingen het minimumniveau bereiken. Dat gaat vaak ten koste van de beter presterende leerlingen – de zwakke presteerders krijgen immers meer aandacht als ze nog niet op het minimumniveau presteren. Divergerend werkende docenten verdelen hun tijd en aandacht gelijkwaardig over alle leerlingen en proberen alle leerlingen zo goed mogelijk te laten presteren. Lager presterende leerlingen krijgen evenveel aandacht als hoog presterende leerlingen.

Binnen onze onderwijssetting is er, naast voorbereide presentaties, tijd voor oefeningen. Binnen die oefentijd werken we divergerend doordat we studenten, met behulp van oefeningen uit *het Presentatiespel*, aan een eigen leerdoel laten werken. Was de doelstelling tijdens de presentatie onduidelijk? Dan krijgt een student een oefening uit de categorie ‘structuur en verhaallijn’, die gericht is op het verbeteren van de doelstelling. We hoeven dit dan niet plenair te bespreken, waardoor studenten die moeite hebben met andere aspecten van de presentatie daarmee aan de slag kunnen.

Om alle studenten evenveel aandacht te kunnen geven, gebruiken we verschillende werkvormen. Als we het belangrijk vinden dat studenten ook docentfeedback krijgen, laten we hen na een korte voorbereiding plenair presenteren aan de hand van de opdrachtkaarten uit het spel. Alle studenten komen dan een voor een voor de groep, vertellen wat hun leerdoel is, presenteren en ontvangen kort feedback.

Als er weinig tijd is om de oefeningen uit te voeren, duurt plenair presenteren vaak te lang. Om dan nog steeds oefentijd aan iedere student te kunnen bieden, laten we de studenten oefenen in groepjes. Iedere student geeft binnen het eigen groepje van drie tot vier studenten aan wat het leerdoel is, presenteert en ontvangt daarna *peer*feedback op het leerdoel. Deze werkvorm geeft de docent de kans om rond te lopen, bij alle groepjes mee te kijken en goede *peer*feedback te stimuleren.

Het werken in groepjes biedt nog een extra mogelijkheid voor niveaudifferentiatie. Groepjes met sprekers die moeite hebben met presenteren, kunnen bijvoorbeeld langere voorbereidingstijd krijgen dan groepjes die al wat meer gevorderd zijn. En de uitblinkers kunnen uitgedaagd worden doordat ze een opdracht moeten voorbereiden, maar nog niet weten over welk onderwerp ze presenteren. Het onderwerp wordt bepaald door een van de groepsgenoten, op basis van de zes onderwerpsuggesties op de opdrachtkaart van de presentator.

3. Proactief of reactief differentiëren

Met *het Presentatiespel* kan proactief en reactief gedifferentieerd worden. Bij proactieve differentiatie bereidt de docent vooraf de differentiatie voor. Reactieve differentiatie gebeurt tijdens de les, door geleidelijk aanpassingen te doen binnen de les die recht doen aan de geobserveerde verschillen binnen de klas.

Binnen onze onderwijssetting formuleren studenten aan het begin van de cursus hun eigen leerdoelen op een kaartje van A5-formaat dat wekelijks wordt ingenomen door de docent. Tijdens de wekelijkse bijeenkomsten kunnen studenten daarbij – op basis van hun voortgang en van de feedback die ze krijgen – hun leerdoelen aanpassen of voortzetten. Proactieve differentiatie kan dan worden ingezet door de docent individuele opdrachten uit *het Presentatiespel* bij de leerdoelen van de studenten te laten zoeken. De studenten kunnen die opdrachten dan tijdens de volgende bijeenkomst uitvoeren. Studenten kunnen ook een opdracht kiezen die past bij hun leerdoel. De ervaring leert echter dat dit ten koste gaat van kostbare lestijd.

Reactief differentiëren met *het Presentatiespel* kan bijvoorbeeld na feedbackrondes op voorbereide presentaties. Tijdens een presentatie kan het zo zijn dat een leerling nauwelijks handgebaren maakt, terwijl een tweede leerling weinig structuur aanbrengt in de presentatie. De docent kan de eerste leerling dan een *Presentatiespelkaart* geven op het gebied van handgebaren en de tweede een kaart op het gebied van overgangszinnen.

4. Tot slot

Het Presentatiespel geeft docenten de mogelijkheid om eenvoudig te differentiëren, zodat studenten of leerlingen altijd op hun eigen niveau kunnen oefenen met presenteren. Door divergerend met de kaartenset te werken, kan aangesloten worden bij de verschillende niveaus binnen een groep.

Daarnaast biedt *het Presentatiespel* docenten de mogelijkheid om recht te doen aan de verschillende leerwensen van studenten. Zo kan de docent, voorafgaand aan een les, al

inspelen op leerdoelen door alvast een aantal opdrachtkaarten te selecteren. Ook kan de docent tijdens de bijeenkomst reageren op wat er gebeurt. Bijvoorbeeld: door op basis van de feedback bij de voorbereide presentatie een kaart te kiezen waar de student of leerling mee kan oefenen.

Kortom, met *het Presentatiespel* kan een docent het presentatieonderwijs volledig afstemmen op de leerlingen. Dat kan tijdens een volledige les, het laatste kwartier ervan en alles ertussenin.

Referenties

- Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Coubergs, C., K. Struyven, E. Gheyssens & N. Engels (2015). “Het BKD-leerkrachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas”. In: *Impuls*, 45 (3), p. 151-159.
- Deunk, M., S. Doolaard, A. Smale-Jacobse & R.J. Bosker (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: RUG/GION.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Differentiëren in mbo, een inventarisatie naar de kansen en aandachtspunten bij differentiëren in het mbo*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Noten

- ¹ In onze onderwijssetting werken we met studenten. Daar waar ‘student’ staat, kan echter ook ‘leerling’ worden gelezen. Het Presentatiespel wordt gebruikt in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en in het mbo (niveau 3 en 4).
- ² Differentiatie binnen de klas (denk aan werken in groepjes met een wisselende taak) wordt vaak ‘interne differentiatie’ genoemd en differentiatie tussen klassen (bijvoorbeeld: een indeling op onderwijsniveau, vooropleiding of studierichting) noemen we ‘externe differentiatie’ (Bosker 2005).

5. Bso, mbo, vmbo

Stroomleiders

Kathleen Leemans (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap)

Erna van Koeven (Hogeschool Windesheim, Zwolle)

Lammie Prins (Deltion College, Zwolle)

Inge Placklé

Vrije Universiteit Brussel / Hogeschool PXL

Contact: Ingeborg.plackle@vub.be

Krachtige talige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs

1. Inleiding

Hoe kan je, vanuit een gezamenlijke focus op het leren van leerlingen, aspirant-leraren en leraren, samen krachtige, talige leeromgevingen vormgeven in het middelbaar beroepsonderwijs? We zoomen eerst in op wat krachtige (talige) leeromgevingen zijn. Vervolgens gaan we na hoe teams van leerkrachten, aspirant-leerkrachten, lerarenopleiders én leerlingen deze samen kunnen vormgeven.

2. Krachtige (talige) leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs

Placklé et al. (2019) ontwikkelden een *evidence-based* model over wat de karakteristieken zijn van een krachtige leeromgeving voor het beroepsonderwijs. Daarbij werd de visie van leerlingen, leraren en lerarenopleiders over goed onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs afgetoetst aan de daarover bestaande wetenschappelijke bevindingen. Die confrontatie leverde een model op voor krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs (zie: Figuur 1). Uitgangspunt is het optimaliseren van het leren van elke leerling. De leerling, met zijn (beroeps)identiteit, is degene op wie de leeromgeving wordt afgestemd. Bij het uittekenen van de leeromgeving staan authentieke en uitdagende leertaken centraal. De klemtoon ligt op 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, met name op 'zelfsturing', 'problemen oplossen' en 'samenwerken'. Er is ruime aandacht voor passende leezorg, in de vorm van evalueren om te leren, differentiatie en coaching. Het geheel is bovendien ingebed in een positief en veilig klimaat. Onderstaand model stelt deze principes in hun onderlinge samenhang voor, steeds met het oog op het optimaliseren van het studiesucces van elke leerling.



Figuur 1 – Krachtige leeromgevingen in het bso (Placklé et al. 2019).

2.1 Leerling en de ontwikkeling van de (beroeps)identiteit

Een emancipatorische visie ten aanzien van de leerling staat centraal. In het beroeps- onderwijs schenken we daarbij bijzondere aandacht aan de beroepsidentiteitsontwikkeling. Het gaat hier om een persoonlijke inkleuring van het te ontwikkelen beroep, door de manier van denken en de manier van handelen die bij dat beroep horen eigen te maken. Dit zelfconcept wordt gevormd door enerzijds de persoonlijke wensen, talenten en waarden van leerlingen en anderzijds de verwachtingen die er zijn op de arbeidsmarkt (Meijers & Wardekker 2001).

2.2 Authentieke en uitdagende leeromgeving

Een krachtige (talige) leeromgeving proberen we te realiseren in een uitdagende, authentieke context, die functioneel is voor het maatschappelijke leven of het beroepsleven. We ontwerpen de leeromgeving het liefst samen, zodat we elkaars expertise kunnen benutten. Werken met (talige) levensechte opdrachten of contexten daagt uit. Levensechte opdrachten worden uit het maatschappelijke leven, de actualiteit of de dagelijkse beroepspraktijk ontleend. De opdrachten kunnen weliswaar didactisch vertaald zijn (bijvoorbeeld: ondergebracht in deelopdrachten) om de moeilijkheidsgraad te laten aansluiten bij hun zone van naaste ontwikkeling. De leerling voert de activiteit uit met het oog op het bereiken van een bepaald doel. Taal wordt daarbij ingezet als een middel om het doel te bereiken (Van den Branden e.a. 2020).

2.3 21st-eeuwse vaardigheden

Op het einde van het bso wordt van leerlingen verwacht dat ze individueel, maar ook met ondersteuning van elkaar, een authentiek probleem uit hun dagelijkse (beroeps)leven kunnen oplossen. Deze 21st-eeuwse vaardigheden verwijzen naar transfersale leercompetenties. De inhoudelijke sleutelcompetenties, waaronder ‘competenties in het

Nederlands', zien we als een nodige basis om de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden te kunnen verwerven.

2.3.1 Zelfsturing en reflectie

Leerlingen hebben hun eigen leerproces in handen als ze zelf persoonlijke leerdoelen formuleren, eigen leervorderingen bepalen, gepaste leeractiviteiten kiezen en het door-gemaakte proces en product evalueren. Leerlingen in het bso hebben het daar moeilijk mee. We bouwen daarom de zelfsturing stapsgewijs op. We moeten daarbij inspelen op het broze evenwicht tussen voldoende ondersteuning geven en leerlingen uitdagen om zelf stappen te ondernemen. In het begin houden we de complexiteit van de opdrachten laag en besteden we ruime aandacht aan het aanleren van leerstrategieën (OVUR). Die leerstrategieën zetten ze daarna zelfstandig in bij andere opdrachten. Zo ondersteunen ze het leerproces.

2.3.2 Problemen oplossen

Om vaardig problemen te kunnen oplossen, moeten leerlingen, individueel en in groep, het probleem kunnen benoemen en bepalen welke informatie ze nodig hebben om aan dat probleem tegemoet te komen. Ze gaan vervolgens op zoek naar informatie en selecteren wat ze nodig hebben. Daarna formuleren ze hun antwoord en evalueren ze het product en het proces dat ze hebben doorlopen.

2.3.3 Samenwerken in team

Om leerlingen vlot in team te leren werken, doen we een beroep op de principes van coöperatief leren. Dat zijn:

- *positieve wederzijdse afhankelijkheid* – De leerlingen zijn van elkaar afhankelijk om het leerdoel te bereiken;
- *individuele verantwoordelijkheid* – Ieder groepslid weet waarvoor hij verantwoordelijk is binnen de globale opdracht;
- *directe interactie* – De inhoud van de opdracht nodigt uit tot samenwerking, en de opstelling van de groepjes bevordert de interactie. Leerlingen wisselen ideeën en informatie uit, en verwoorden hun gedachtegang. De leerstof krijgt meer betekenis door erover te praten;
- *samenwerkingsvaardigheden* – De samenwerkingsvaardigheden worden stap voor stap uitgebreid en geëvalueerd;
- *aandacht voor het groepsproces* – Leerlingen voegen zoveel mogelijk van zichzelf aan het geheel toe en ieders inbreng is noodzakelijk voor het welslagen van het project. Het coöperatief leren zorgt dus voor een win-winsituatie voor alle deelnemers en de groep.

2.4 *Zorg op maat*

We willen voor alle leerlingen zoveel mogelijk leeransen creëren. We coachen onze leerlingen vanuit hun noden en talenten, we evalueren om te leren en we ondersteunen hen op maat door te differentiëren.

2.4.1 *Coaching*

De leraar houdt de leerlingen op het juiste spoor en reflecteert met hen over hun (leer) resultaten en leerproces. Het geven van feedback en hulp bij het reflecteren van de leerlingen zijn hier belangrijke taal-en coachingvaardigheden. Bij coaching moeten op voorhand duidelijk doelen afgebakend worden, liefst samen met de leerlingen. We pleiten hier voor het voeren van een reflectiedialoog, een écht gesprek met de leerling.

2.4.2 *Evalueren om te leren*

Evaluatie dient in essentie om het leren te stimuleren, te begeleiden en op te volgen. Via evaluatie krijgen wij en de leerlingen zicht op de vooruitgang in hun (talige) ontwikkeling. Evalueren om te leren, met een bijzondere rol voor het geven van feedback, zien we als een motor voor motivatie en zelfsturing van het leerproces.

2.4.3 *Differentiatie*

Omgaan met verschillen is niet iets dat er bovenop komt, maar een principe van waaruit we onze leeromgeving ontwerpen. We schenken daarbij aandacht aan het verder ontwikkelen van talenten, om zo het geloof in het eigen kunnen te bevorderen. Daaruit putten leerlingen de motivatie om ook minder sterke punten aan te pakken of de leerspiraal opnieuw op te pikken.

2.5 *Positief en veilig klasklimaat*

Leerlingen in het mbo/bsso hebben vaak negatieve leerervaringen achter de rug. Het is van belang om een positief en veilig klasklimaat te creëren, waarin leerlingen zin hebben om te leren of de leerspiraal opnieuw willen opnemen. De leerling voelt daarbij aan dat hij een open en eigen inbreng heeft ten aanzien van het lesgebeuren. Hij ervaart dat fouten maken mag en dat hij daaruit kan leren. Een positief en veilig klasklimaat zien we dan ook als een voorwaarde om het model met succes in de praktijk te kunnen brengen. Tegelijkertijd is er een wisselwerking met de andere principes van het model. Zo kan via coöperatief leren de wederzijdse waardering verbeteren en op die manier bijdragen tot een aangename klassfeer. Een uitdagende leeromgeving kan bovendien de motivatie tot leren verhogen, opdrachten op maat bieden, succeservaringen, enz.

3. Krachtige leeromgevingen realiseren is teamwerk bij uitstek

De meest krachtige leeromgevingen in het bso/mbo komen tot stand als lerarenteams, lerarenopleiders en aspirant-leraren de mogelijkheid krijgen om zichzelf te ontplooiën in de praktijk, door collaboratief te ontwerpen en te onderzoeken, samen met en voor leerlingen (Placklé et al. 2017). Aan de hand van een praktijkvoorbeeld over levensechte taaltaken tonen we de werking van het project *Onderzoekende School?!*, waarbij een onderzoekende leergemeenschap de focus legt op het leren van leerlingen en tevens het leren van aspirant-leraren, lerarenteams en lerarenopleiders ondersteunt (Willegems et al. 2018). Een andere praktijkvoorbeeld zoomt in op *design thinking*, waarbij leerlingen in het beroepsonderwijs en (taal-)kunstenaars mee een krachtige leeromgeving rond het thema ‘Klimaat’ uittekenen.

Referenties

- Placklé, I., K. Könings, K. Struyven, A. Libotton, J. van Merriënboer & N. Engels (2019). “Powerful learning environments in secondary vocational education: towards a shared understanding”. In: *European Journal of Teacher Education*, 43 (2), p. 224-242.
- Placklé, I., J. Tondeur, V. Willegems & N. Engels (2017). ‘Een focus op samen leren in het kwadraat: Realiseren van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroeps- onderwijs’. In: *Kennisbasis Lerarenopleiders*. Utrecht: VELON, p. 91-101.
- Placklé, I. & C. Van Cauteren (red.) (2020). *Handboek Vakdidactiek PAV – Leren in samenhang*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K., A. Van Kerckhove, A. Vermeyen & E. Verleyen (2020). ‘Taal- vaardigheid en geletterdheid bevorderen binnen PAV’. In: I. Placklé & C. Van Cau- teren. *Handboek vakdidactiek PAV- Leren in samenhang*. Leuven: Acco, p. 93-108.
- Willegems, V., E. Consuegra, K. Struyven & N. Engels (2018). “Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism?”. In: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 76 (1), p. 126-139.

Ronde 2

*Loes Hofsink & Marjon Elling
Alfa-college, Hardenberg
Contact: l.hofsink-jurjens@alfa-college.nl*

Een brede aanpak is noodzakelijk om doorstroom van entreestudenten en anderstalige studenten naar een niveau-2-opleiding te bevorderen

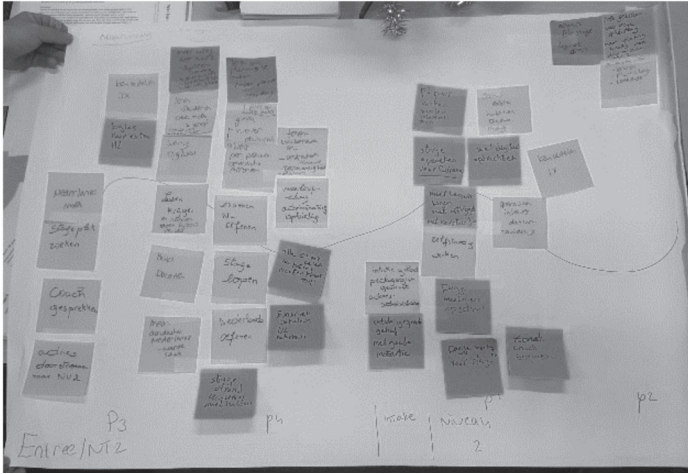
1. Aanleiding

Binnen het entreeronderwijs is er nog wel wat te doen om de reguliere en anderstalige (NT2-)entreestudenten kansen te bieden in hun loopbaanperspectief. Een belangrijke opgave van entreeteams is het onderwijs zodanig inrichten dat het voor de diverse doelgroepen passend is en kansen biedt aan de student om succesvol door te stromen naar een niveau-2-opleiding (OCW 2018). Echter, is dit alleen een opgave voor entreeteams? Een student is toch van de school en niet alleen van een docent of een opleiding (Hattie 2014)?

Ik ben werkzaam binnen het Alfa-college, locatie Hardenberg. Ik werk er als entreedocent en merkte dat het voor mij en het entreeteam onduidelijk was waar entreestudenten aan moeten voldoen om goed voorbereid door te kunnen stromen naar een niveau-2-opleiding. De contacten met de niveau-2-opleidingen waren minimaal, wat maakte dat er weinig zicht was op hoe entreestudenten het na een tijdje doen binnen een niveau-2-opleiding. Dat was voor mij voldoende aanleiding om er in 2019 onderzoek naar te doen.

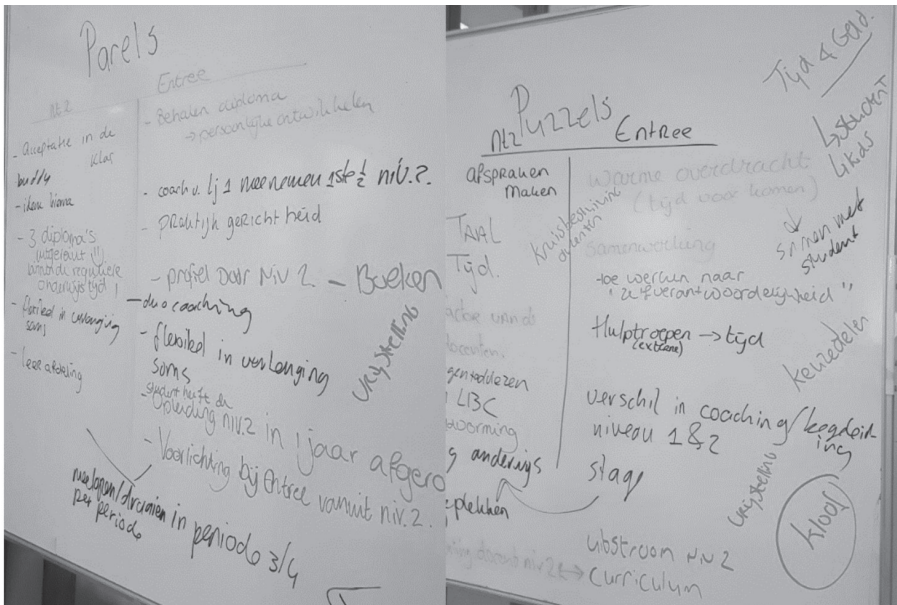
2. Onderzoek

In het kwalitatieve onderzoek hebben er meerdere groepsgesprekken met alumni – entree (NT2) – plaatsgevonden. Een tijdlijn (tot stand gekomen middels de werkvorm ‘historielijn’), waarin alumni de genomen stappen konden weergeven, heeft gemaakt dat de genomen stappen in de doorstroom naar een niveau-2-opleiding zichtbaar zijn geworden (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Tijdlijn.

Daarnaast heb ik gesproken met een focusgroep, bestaande uit entreedocenten, niveau-2-docenten en het loopbaancentrum (Bolhuis & Kools 2012). Middels de werkvorm ‘Parels en Puzzels’ werd duidelijk dat zowel entree- als niveau-2-docenten verschillende ervaringen en opvattingen hebben over de ‘geschiktheid’ van entrestudenten die doorstroomen naar een niveau-2-opleiding. Dat leverde inzichten op die stimuleren om tot samenwerking te komen tussen entree- en niveau-2-docenten (zie: Figuur 2).



Figuur 2 – Opvattingen over de geschiktheid van entrestudenten om door te stromen naar een niveau-2-opleiding.

Het onderzoek wijst uit dat er verschillende knelpunten worden ervaren door studenten en docenten in de aansluiting van de entree/NT2-opleiding naar een niveau-2-opleiding. Deze knelpunten zijn tweeledig:

1. de voorbereiding van entree/NT2-studenten naar een niveau-2-opleiding;
2. de verwachtingen die er zijn over deze aansluiting naar elkaar toe als teams.

Specifiek gaat het om hoe onderwijsteams kunnen samenwerken wanneer zij gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een leeromgeving. Een leeromgeving waar de leerbehoefte betreffende de Nederlandse taal, beroepsoriëntatie en verwachtingen van entree/NT2-studenten centraal staat wat het doorstromen naar niveau 2 bevordert.

Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat wij, binnen het Alfa-college Hardenberg, willen samenwerken om de doorstroom naar een niveau-2 opleiding te bevorderen. ‘Samenwerken’ door gezamenlijk tijd en ruimte te krijgen en ‘voelen’ om daadwerkelijk uit je eigen context te stappen om een nieuwe, gezamenlijke context te scheppen.

3. Ontwerp – Samen kunnen we meer!

Het samenwerken moest een ‘plek’ krijgen en heeft zich vertaald naar het opzetten van een ‘professionele leergemeenschap’ (PLG), waarin we gezamenlijk het onderwijs verbeteren en samen beslissingen nemen (Hargreaves & Fullan 2012). De PLG-samenstelling bestaat uit vijf collega’s en is een gemêleerd gezelschap, namelijk een afvaardiging vanuit het entree/NT2-team, niveau-2-opleidingen en het loopbaancentrum. Hierin heb ik de rol als projectleider en is er een nauwe samenwerking en afstemming met de betrokken manager. De PLG als samenwerkingsvorm is tevens een professionaliseringsinstrument, met de potentie om bij te dragen aan schoolontwikkeling die gefaciliteerd wordt in tijd en ruimte.

Inmiddels is de PLG in oktober 2020 gestart. De PLG doorloopt de fasen van *Design Thinking* om gezamenlijk tot verbeteringen te komen (Brown & Wyatt 2010). Wekelijks zijn we in gesprek met elkaar, studenten en collega’s. Hierbij is het expliciet maken van de impliciete kennis belangrijk (Hargreaves & Fullan 2012). We zijn samen verantwoordelijk voor het ontwikkelen en vormgeven van ‘doorstroomonderwijs’, waarin entrestudenten voorbereiden op een niveau-2-opleiding centraal staat.

Onze droom is een gecombineerde entree/NT2- en niveau-2-opleiding, met een gecombineerd opleidingsteam. We starten vooral ‘klein’ en pragmatisch. We ontwerpen lessen en projecten waarin centraal staat dat we entree-studenten en anderstalige studenten mixen met niveau-2-studenten. Hierin gaat het vooral om studenten die samen werken en samen contact hebben, maar ook om samenwerking van docenten die hier gezamenlijk invulling aan geven, waardoor er meer *cross-over* ontstaat. We vieren suc-

cessen, delen kennis en verbinden de docenten en studenten. Samen kunnen we immers meer!

4. In de praktijk – Leren we van en met elkaar

Binnen de PLG geven we persoonlijk betekenis aan het onderwijs. De docent fungeert als onderzoeker van het eigen onderwijs, zoekend naar verbeteringen die leiden tot het vergroten van leerrendement. Hiermee is er een *learning-* en *sharing-*cultuur ontstaan. Docenten realiseren zich dat er een gezamenlijk belang is en een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de doorstroom van entreestudenten.

Het werken in een PLG vraagt om een andere manier van werken van docenten. Het gaat om professionaliteit die zich vertaalt in het handelen en in de houding van docenten. Zo ontstaat een krachtige context voor het leren van docenten, omdat de eigen praktijk centraal staat en met en van elkaar kan worden geleerd.

Binnen de PLG van het Alfa-college Hardenberg bereiken we enerzijds verbetering in het gezamenlijk leren van de studenten. Anderzijds is er nu een ontwikkeling ontstaan waarin de professionalisering van de docenten centraal staat. Van samen lerende docenten leren studenten immers het meest (Hattie 2014).

Referenties

- Bolhuis, S. & Q. Kools (2012). 'Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding'. Online raadpleegbaar op: <https://www.platformsamenop-leiden.nl/wp-content/uploads/2014/06/12.-Praktijkonderzoek-als-professionele-leerstrategie-in-onderwijs-en-opleiding.pdf>.
- Brown, T. & J. Wyatt (2010). "Design Thinking for Social Innovation IDEO". In: *Stanford Social Innovation Review*, 8 (1), p. 30-35.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2014). *Visible learning: De impact van het leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Ministerie van Onderwijs (2018). 'Jaarwerkplan 2019, doelen en activiteiten'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2019/01/09/jaarwerkplan-2019>.
- Van Koeven, E. & F. Schaafsma (2017). "Levensverhalen van studenten". In: *Pedagogiek in Praktijk*, 23 (99), p. 22-30.

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

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

Ronde 3

Tinneke Verpoest

GO! Middenschool Geraardsbergen

Contact: tinneke.verpoest@leerkracht.sgr20.be

5

Lezen is TOP!

1. Boekboxen in de B-stroom: de prille start in Vlaanderen

Een tweetal jaar geleden werd ik door mijn directie van de Middenschool Geraardsbergen aangespoord om een nascholing te volgen rond ‘lezen op school’, meer bepaald het *LIST-project*. Meteen werd ik geconfronteerd met harde cijfers die aantoonde dat het leesniveau van onze jongeren er enorm op achteruitgaat. Uiteraard verbaasde me dat niet. In mijn lessen had ik al vaker gemerkt dat leerlingen moeite hebben met lezen. Een tekst luidop lezen is voor velen een hele karwei. Wanneer leerlingen dan ook nog eens vragen moeten beantwoorden bij een gelezen tekst, dan merk je dat er echt iets aan de hand is. Veel vragen blijven onbeantwoord, terwijl de antwoorden letterlijk te vinden zijn in de tekst, door zoekend of intensief te lezen. Vandaar de interesse vanuit onze school en vanuit onze vakgroep om meer te weten te komen over dit leesinterventieproject, ontwikkeld door wetenschappers in Nederland.

Na heel wat nascholingen, opzoekingswerk en overleg, zijn we met volle overtuiging aan het project gestart. Via *Boekboxen*, een leesproject van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, met ondersteuning van het Departement Onderwijs en Vorming, proberen wij om jongeren in de B-stroom meer én beter te laten lezen en dit in een kwalitatieve leesomgeving. Twee jaar geleden begonnen we met een proefperiode, waarbij wij onze klasbibliotheek konden uitbreiden, waarbij we leerlingen kennis konden laten maken met de boeken en waarbij we zelf konden experimenteren met mini-lessen.

In het schooljaar 2020-2021 zijn wij volledig gestart met het project. Dat betekent dat we vier keer per week twintig minuten lezen in de klas. De leerlingen kiezen zelf een

boek volgens hun eigen interesses. Als dat boek toch niet blijkt aan te sluiten bij hun leesvoorkeur, dan zijn ze vrij om een ander boek te kiezen uit onze klasbibliotheek. We kregen vorig jaar de kans om te investeren in boeken en dat zorgde ervoor dat we een heel uitgebreid aanbod aan boeken hebben. Een deel van ons klaslokaal werd eveneens omgetoverd tot een ontspannende leeshoek om de leerlingen extra te motiveren. Ontspanning en intrinsieke leesmotivatie tijdens de leesmomenen staan centraal.

Voorafgaand aan het leesmomenent is er tijd voor een voorleesmomenent door de leerkracht en een mini-les, die zo'n twee à drie keer per week plaatsvindt. We focussen op 1 leesaspect of kennisaspect dat we halen uit de afbakening van kennis bij de leerplandoelen voor literatuur, uit het recent vernieuwde curriculum in Vlaanderen. We bespreken bijvoorbeeld de personages uit het voorleesfragment, naast andere kenniselementen, zoals 'verhaallijn', 'tijd' en 'ruimte'. Daaraan koppelen we dan leesgesprekken, om de leeservaring en de leesvoortgang van onze leerlingen op te volgen. Het leesmomenent wordt telkens afgesloten met het invullen van het leeslogboek, een vragenronde of een korte terugkoppeling naar de focus uit de mini-les.

2. Meer lezen, beter lezen en gemotiveerd lezen

Dankzij *LIST* kunnen leerlingen in de B-stroom meer lezen, beter lezen én gemotiveerd lezen. Als wij niet verder werken met het *LIST-project* dan lezen onze leerlingen gewoonweg niet, noch op school, noch in hun vrije tijd. Dankzij het project zijn er bepaalde leerlingen die vorig jaar tot wel twintig boeken gelezen hebben. Als we het gemiddelde namen van alle gelezen boeken, kwamen we uit op een totaal van acht boeken per leerling. Voor onze B-stroom heeft dat een enorme voortgang teweeggebracht, op het vlak van technisch lezen en begrijpend lezen.

Natuurlijk probeer ik die voortgang ook in kaart te brengen en zichtbaar te maken door middel van cijfers. Zo is die voortgang aantoonbaar. Daarvoor maak ik gebruik van de AVI-testen. Zowel in september als in februari en juni neem ik de AVI-toetsen af bij alle leerlingen, tenzij deze reeds een plus-niveau behaald hebben. Zo heb ik zicht op de evolutie die leerlingen maken. Leerlingen die erop achteruitgaan of stagneren, worden extra begeleid met extra leesmomenenten. Het voorbije schooljaar is minstens 90% van de leerlingen erop voortgegaan. Veel leerlingen stegen met maar liefst twee niveaus, wat voor onze school een prachtig resultaat is. Dat heeft ons ook enorm gemotiveerd om dit jaar stevast verder te gaan met het project.

We merkten die voortgang niet enkel op het niveau van de leerling, we kregen ook positieve reacties van onze collega's. In de zaakvakken was de daling van het leesniveau enorm voelbaar. Leerlingen lazen opgaven verkeerd of bekeken ze gewoonweg niet, waardoor ze vaak heel wat punten verloren. Door het technisch lezen beter te beheersen, behaalden de leerlingen ook bij de zaakvakken veel betere resultaten. Want we

kunnen natuurlijk niet ontkennen dat alles staat of valt met de beheersing van deze vaardigheid. De interesse groeit ook bij de collega's in de A-stroom. Daar zijn wij nog niet gestart met het *LIST-project*, maar ook zij worden natuurlijk geprikkeld door de prachtige resultaten die we behalen. Los van de resultaten is er het leesgenot en de leescultuur waarin onze leerlingen ondergedompeld worden.

3. Samenwerking met de lokale bibliotheek

In het begin waren onze leerlingen totaal niet gemotiveerd. Ze waren het niet gewoon om te lezen en ze wisten ook niet wat ze konden verwachten. Door er een vast, dagelijks leesmoment aan te koppelen, is deze motivatie gegroeid. De leerlingen weten dat onze *LIST*-lessen deel uitmaken van het lessenpakket en 'leren' doorheen het schooljaar om te genieten van een goed boek.

Heel belangrijk bij deze evolutie is natuurlijk de smaakontwikkeling van onze leerlingen. Ze weten aanvankelijk niet wat ze graag lezen. Hierbij staat de leerkracht centraal om hen daarin te begeleiden. Eens leerlingen weten wat ze graag lezen, is de leestrein vertrokken. Hierbij is het enorm belangrijk om in een uitgebreid boekenaanbod te voorzien. Wij zijn daar nu een tweetal jaar mee bezig en onze klasbibliotheek breidt alsmaar uit.

Toch is er één heel belangrijke link tussen leerlingen en boeken en dat is de bibliotheek. Sinds de opstart van het *Boekboxen*-project zijn wij als school nauw gaan samenwerken met de bib. Om de twee maanden stelt onze contactpersoon bij de bib een boekbox samen, afhankelijk van de wensen en de noden van de leerlingen. De leerlingen hebben de kans om een wensenlijst aan te vullen met titels van boeken, thema's of auteurs die ze graag zouden willen lezen. Op die manier ben je er, als leerkracht, ook zeker van dat de boeken zullen aansluiten bij de interesses van de leerlingen, want leesplezier wordt uiteraard nog steeds vooropgesteld. Het hoeven niet louter verhalende boeken te zijn. Tijdens onze leesmomenten is er ook ruimte voor non-fictie, strips en gedichten.

4. Besluit

De opstart van het project heeft in onze school prachtige resultaten met zich meegebracht. Leerlingen lezen veel meer, worden op technisch vlak een pak sterker en leren om te genieten van een goed boek dat ze zelf hebben uitgekozen. De beheersing van leesvaardigheid stijgt, en dat is zichtbaar in alle vakken. Voldoende redenen voor ons om verder te gaan met het project en ons er verder in te verdiepen. Want ook voor ons is dit telkens opnieuw een beetje genieten.

Referenties

- Houtveen, A.A.M. & S.K. Brokamp (2017). *Doelgericht werken aan opbrengsten bij aanvankelijk en vloeiend lezen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A.A.M., S.K. Brokamp & A.E.H. Smits (2012). *Lezen, lezen, lezen! Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor scholen met een totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Kunst, J.J., M. Koudijs & A.A.M. Houtveen (2018). *Doelgericht werken aan opbrengsten. Handreiking voor de implementatie van doelgericht werken aan opbrengsten bij het leesonderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.

Ronde 4

Mieke Iwema & Jeannet Nijzingh
Deltion College, Zwolle
Contact: miwema@deltion.nl

Burgerschap en Nederlands, een paar apart?

1. Inleiding

Op het Deltion College wordt door de leraren, vanuit een brede taalvisie, gewerkt aan een taalbasis en wordt het plezier in taal vergroot. Er is een beweging ingezet met 'vrij lezen', 'Nederlands' en 'Burgerschap'.

Binnen Nederlands en Burgerschap is een samenwerking tot stand gekomen waardoor studenten langere tijd aan een Burgerschapsthema werken. Langer werken aan een thema zorgt voor verdieping. Wij, een docent Burgerschap en een docent Nederlands, zorgen voor rijke, betekenisvolle teksten en veelal keuze-opdrachten, meestal over een onderwerp uit de actualiteit, waarover studenten lezen, nadenken, praten en inzichten met elkaar delen. Studenten ervaren het als uitdagend en motiverend en gaan, naar aanleiding van de thema's, ook zelf op zoek. Daarnaast lezen ze in iedere les in een zelfgekozen boek dat bij het thema moet passen. De burgerschapsdimensies en de domeinen van Nederlands komen ruim aan bod. De studenten verwerken hun resultaten in een portfolio die ze aan het eind van ieder thema presenteren.

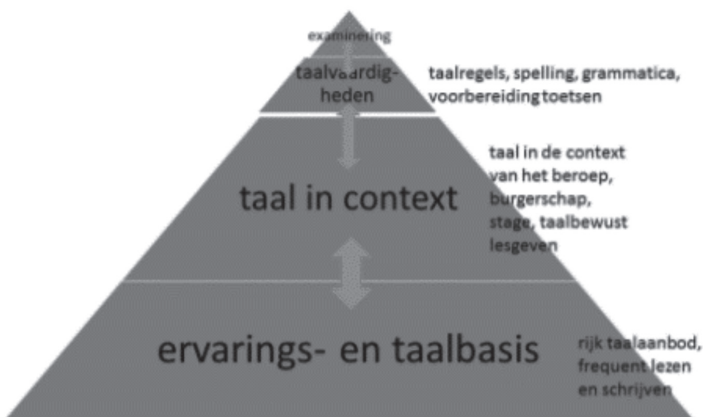
We willen graag inspireren door onze werkwijze te presenteren en onze ervaringen te delen.

2. Deltion visie

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

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

De gewenste situatie binnen het taalonderwijs (Nederlands) ziet er dan uit als in onderstaand visie-model:



Figuur 1 – Visie op taal; Deltion College (2016).

Voor het daadwerkelijk vergroten van de woordenschat, het leesbegrip en de schrijfvaardigheid is het nodig dat er aandacht is voor taal in betekenisvolle contexten, zowel in het vak Nederlands, als in een samenwerking tussen de beroepsgerichte vakken, burgerschapsvorming en Nederlands. Daarnaast moet voor de noodzakelijke ervaringsbasis en taalbasis (taalbagage) tegelijkertijd worden nagedacht over de vraag hoe lezen een plaats in het curriculum krijgt.

In de aanloop naar de visie voor 2020 en verder, is gezocht naar mogelijkheden om het taal- en rekenniveau van studenten te verhogen. Daarbij is binnen de opleidingen gekeken naar de positionering van de flankerende/funderende vakken Nederlands, rekenen, Engels en burgerschap binnen die opleiding, waarbij ook nadrukkelijk de vraag is gesteld hoe dit voor de student op een zo aantrekkelijk mogelijke manier een betekenisvolle bijdrage levert aan de opleiding.

3. Burgerschap en Nederlands en Lezen (BNL) in het Deltion

Zoals verwoord in het kaderdocument Burgerschap 2018 streeft het Deltion College ernaar om studenten af te laten studeren als actieve, kritische burgers, die hun verantwoordelijkheid opnemen, verder denken dan hun leefwereld en een positieve kijk op de wereld hebben.

De studenten komen volgens de handleiding BNL bovendien naar het ROC om een beroepsopleiding te volgen en komen niet direct voor algemene vakken. Het is lastig om hen daarvoor te motiveren.

In een pilot *Burgerschap en Nederlands en Lezen* (2017-2018) wordt het vak gecombineerd aangeboden. Docenten en studenten zijn langere tijd bezig met diverse dimensies en domeinen binnen een gezamenlijk thema. Studenten lezen, schrijven en discussiëren over burgerschapsthema's.

De ervaringen zijn positief. Langer werken aan een thema werkt motiverend, keuzevrijheid werkt motiverend en vrij lezen krijgt een vaste plaats in de les. Studenten zijn betrokken, de lessen zijn betekenisvol en rijk aan taal. Wel moeten de doelen voor zowel Burgerschap als Nederlands explicieter aandacht krijgen in de les, blijkt uit evaluatie.

Het hebben van een bredere taalbasis biedt een student meer kansen.



Figuur 2 – Model ‘Nederlands, rekenen, Engels en burgerschap in de mbo-context’.

Voor de programmaliijn ‘fo’ staan de volgende punten centraal:

1. werken aan ervaringsbasis en taalbasis studenten;
2. werken vanuit de inhoud van het beroep en vanuit burgerschapsthema’s: onderwijsinhoud Nederlands, rekenen en Engels zoveel mogelijk in betekenisvolle contexten plaatsen;
3. de leraar als rolmodel: leraren Deltion dienen taal- en rekenbewust les te geven.

4. BNL in de opleiding

Binnen het team ‘Beauty, Body and Care’, de opleiding tot *allround* schoonheidsspecialiste van het Deltion College, krijgen we in 2019 de mogelijkheid om Burgerschap en Nederlands (Burgerschap, Nederlands en Lezen, BNL) te combineren in een excellentieklas. Dat bood kansen voor studenten om langere tijd aan een onderwerp te werken en zich in een thema te verdiepen. We zoeken filmpjes, sluiten aan bij de actualiteit, bij het beroep en bij de belevingswereld van de student. Er is ruimte voor eigen inbreng van de studenten en ze lezen een boek dat past bij het thema.

We kiezen in het eerste jaar voor thema’s die door Deltion ontwikkeld zijn en door ons aan de opleiding worden verbonden. De studenten vullen een portfolio en presenteren aan het eind van het thema hun werk aan de klas. Er is ruimte voor keuzes door het brede scala aan opdrachten en studenten kunnen daardoor niet alleen kiezen voor hun eigen interesses, ze kunnen ook kiezen aan welke burgerschapsdimensie ze hun keuze koppelen. De thema’s dagen uit, zetten aan tot kritisch denken, sluiten aan bij de be-

levingswereld van de studenten en, waar mogelijk, bij de fase van de opleiding waarin ze zich op dat moment bevinden.

De boekenlijst bij het thema vormt een basis die, aangevuld met de eigen keuzes van studenten steeds verder wordt uitgebreid. In het Deltion College is voor ieder thema een boekenlijst met suggesties samengesteld. Een student kan die lijst gebruiken, maar kan ook tot een andere keuze komen. Uitgangspunt is dat er gelezen wordt, passend bij een thema, en dat in iedere les.

Na het eerste jaar is besloten om het geïntegreerde vak BNL als vast aanbod in de opleiding op te nemen.

Referenties

- Didau, D. (2015). *What if everything you knew about education was wrong?* Willington: Crown House Publishing Limited.
- Schaafsma, F. e.a. (2017). *Op weg naar effectief onderwijs. Nederlands, rekenen en Engels in mbo context. Visie op Nederlands, rekenen en Engels vanuit het Deltion-onderwijsconcept.* Zwolle: Deltion College.
- Stichting Lezen (2020). *Lezen over burgerschapsthema's mbo.* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Koeven, B. & F. Schaafsma (2018). *Burgerschap- Nederlands- Lezen één vak (BNL). Handleiding.* Zwolle: Hogeschool Windesheim/Deltion College.
- Van Koeven, B., F. Schaafsma & G. Vierhuizen (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen. Vrij Lezen in het entree-onderwijs.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Sofie Moerenhout

GO! Atheneum, Herzele

Contact: sofie.moerenhout@leerkracht.sgr20.be

Doorbreek de schoolmuren en lees mee!

1. Aanleiding: waarom *LIST*?

In het eerste jaar van de B-stroom merken we elk jaar dat het leesniveau van de leerlingen heel erg verschillend is en dat niet elke leerling technisch een goede lezer is. Ook hebben leerlingen vaak moeite om de juiste leesstrategieën toe te passen bij teksten: niet enkel voor het vak Nederlands, maar ook voor andere sleutelcompetenties. Die beginsituatie was de aanleiding voor een doorgedreven innovatie in het curriculum op school.

In GO! Atheneum Herzele werden muren letterlijk doorbroken om het curriculum te flexibiliseren. In die vernieuwde, flexibele ruimte kunnen leerlingen nu dagelijks lezen, ingebed in de *LIST*-didactiek (Leesinterventietraject voor Scholen met een Totaalbenadering).

2. Hoe ziet *LIST* eruit in onze praktijk?

Zes schooljaren geleden hebben wij onze onderwijsmethode drastisch veranderd. In plaats van 1 leerkracht vooraan in de klas te plaatsen, die een centrale rol speelt, zijn we overgestapt naar *co-* en *teamteaching*, waarbij de leerkracht een eerder begeleidende rol opneemt. We werken niet langer met een lessenrooster waarin alle algemene vakken vast geroosterd zijn, maar schakelden over naar clusters (zoals een cluster 'talen', een cluster 'wetenschappen', enz.), waarin de leerling zelf bepaalt hoe, wanneer en hoe lang hij aan een vak werkt. Zo kan de leerling zelf de 'tijd' verdelen over de verschillende vakken om alle doelen kwaliteitsvol te kunnen realiseren en zetten we in op gepersonaliseerd samen leren, met de leraar als begeleider van het leerproces van elke leerling.

Deze aanpak heeft het ook mogelijk gemaakt om elke dag *LIST* te introduceren. Daarbij leest de betrokken leerkracht elke dag voor, waarna 2 keer per week een miniles volgt. Tijdens die miniles plaatsen we telkens 1 kenniselement in de focus. Het gaat dan om feitenkennis, conceptuele, procedurele of metacognitieve kennis, zoals afgebakend bij de nieuwe onderwijsdoelen. Op die manier realiseren we de doelen voor literatuur, zoals geformuleerd in het vernieuwde curriculum in Vlaanderen.

LIST is op school bovendien niet alleen gekoppeld aan de sleutelcompetentie Nederlands, maar wordt opgenomen in de algemene vorming van alle leerlingen in de brede eerste graad. *LIST* is een dagelijks onderdeel van het lesgebeuren en wordt ondersteund door elke leerkracht binnen het team.

3. Voordelen van *LIST* voor onze doelgroep

Van bijna elke leerling is het technisch leesniveau aanzienlijk verbeterd. De meeste van hen zijn in staat om bij teksten de juiste leesstrategieën toe te passen. Leerkrachten van andere vakken (andere dan taalvakken) ondervinden ook voordelen. Tegelijk kun je als leerkracht Nederlands de leerplandoelen voor literatuur ook koppelen aan de dagelijkse *LIST*-lessen.

Maar het belangrijkste voor ons, als lerarenteam, is dat de leerlingen rust vinden tijdens het lezen. Voor hen is het leesmoment een momentje om even te ontsnappen aan de *rush* en de verplichtingen van elke dag. Ze verdiepen zich in het verhaal en kunnen even ontspannen. De leerlingen vinden hun gading in een inspirerend boekenaanbod en in aantrekkelijke leeszones, dankzij een geslaagde samenwerking met de lokale bibliotheek. Leerlingen die bijna niet lezen, zijn door de *LIST*-aanpak nieuwsgierig geworden en meer gemotiveerd om te lezen. Leerlingen boeken daardoor lees- en leerwinst, met zichtbare resultaten en effecten. Doorbreek de muren en lees mee!

Referenties

- Houtveen, A.A.M. & S.K. Brokamp (2017). *Doelgericht werken aan opbrengsten bij aanvankelijk en vloeiend lezen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A.A.M., S.K. Brokamp, S.K. & A.E.H. Smits (2012). *Lezen, lezen, lezen! Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor scholen met een totaal-aanpak (LIST)* Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Kunst, J.J., M. Koudijs & A.A.M. Houtveen (2018). *Doelgericht werken aan opbrengsten. Handreiking voor de implementatie van doelgericht werken aan opbrengsten bij het leesonderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.

Esther Hendriks
 VISTA college Heerlen
 Contact: e.hendriks@vistacollege.nl

VISTA Leest! Lezen op het mbo, beter in taal

1. Inleiding

Lezen als vak op een mbo-college. Je zou denken dat dat na de basisschool en het voortgezet onderwijs geen taak meer is voor het beroepsonderwijs, maar de werkelijkheid is anders.

De leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarige leerlingen is de afgelopen tien jaar sterk gedaald en steekt steeds minder gunstig af tegen die van leerlingen uit andere landen. Dat blijkt uit PISA-2018, een internationaal vergelijkend onderzoek naar de prestaties van 15-jarigen bij ‘lezen’, ‘wiskunde’ en ‘natuurwetenschappen’. Daar komt nog bij dat de leesmotivatie van de Nederlandse leerlingen intussen de laagste is van alle deelnemende landen. Al met al een ernstige situatie, zodat de oproep tot ‘een Leesoffensief’ van de Onderwijsraad, de Raad voor Cultuur en inmiddels ook OCW meer dan terecht is.

Een derde van de Nederlandse werkgevers is niet tevreden over het taalniveau van afgestudeerde mbo’ers. Twee derde van de docenten vindt het taalniveau van studenten onvoldoende. Wanneer een student meer leest, is er minder kans dat hij of zij uitvalt op school. Wie meer leest, is beter in technisch en begrijpend lezen, en heeft een ruimere woordenschat. Dat zijn succesfactoren voor school. Bij VISTA college zijn we daarom begonnen met de pilot *Vista Leest!*, om taalachterstanden aan te pakken, maar vooral om te laten zien dat lezen leuk is en veel leesplezier oplevert. Een student in het land, die al langer leest, zuchtte: “sinds ik ben gaan lezen, snap ik de lessen beter. En hierdoor ben ik nog meer gaan lezen!”.

Het VISTA college heeft vrij lezen op het rooster gezet om zo de taalvaardigheid van studenten te vergroten. Of een jongere nu leert voor kapper, administratief medewerker, beveiliging of kraamverzorging, Nederlandse taal staat bij elke mbo-opleiding op het rooster. In het mbo omvat dat vooral spelling en lees-, spreek-, luister- en schrijfvaardigheid. Het lezen van fictie is, anders dan in het voortgezet onderwijs, niet wettelijk verplicht. Toch willen steeds meer mbo-opleidingen hier wel wat mee, om via het lezen van boeken hun studenten taalvaardiger te maken. Om het project goed op te zetten, is er een nauwe samenwerking tussen onze school en de bibliotheek. Het project zet

in op het voorkomen en tegengaan van laaggeletterdheid van (jong-)volwassenen in de regio Zuid-Limburg.

2. Succesfactoren

Om lezen op school tot een succes te maken, zijn er een aantal factoren waarmee rekening gehouden moet worden.

- *Het juiste boek: de VISTA schoolbibliotheek* – Er moeten genoeg boeken zijn, de boeken moeten de doelgroep aanspreken en ze moeten dicht in de buurt zijn (letterlijk!). Idealiter moet de student niet al te veel moeite doen om een goed boek te vinden of te lenen.

Met een budget van 2.000 euro heb ik in een jaar tijd een bibliotheek met zo'n 7.000 boeken aangelegd die geschikt zijn en passen bij de doelgroep. Kringloopwinkels werden afgestruind, boeken werden gedoneerd en er werden ook nieuwe titels gekocht. Een ruimte naast de schoolkantine is ingericht als bibliotheek.

De VISTA-mediatheek heeft een grote, gevarieerde en actuele collectie die tegemoet komt aan de wensen van studenten, docenten en medewerkers. Studenten zijn vrij in hun boekkeuze. Alvorens ze beginnen met vrij lezen, worden ze, middels voorlichting, bewust gemaakt van het belang van lezen voor hun opleiding.

- *Docent leest mee* – De docent is een rolmodel en leest dus mee tijdens de leesles. Ook hij leest in een eigen boek en voor zijn eigen plezier. Studenten zijn benieuwd naar wat hun docent leest. Op het VISTA college hebben we bijvoorbeeld een docente die een *Instagram*-boekenpagina bijhoudt. Zij fotografeert de boeken op een mooie manier en schrijft er een recensie over. Studenten zijn hierin geïnteresseerd. In eerste instantie heb ik actief gezocht naar docenten die zelf van lezen houden en die begrijpen waarom we gaan vrij lezen met studenten. Zij onderschrijven het belang van vrij lezen voor de taalontwikkeling van hun studenten.
- *Roosteren* – Naast een prominente plek in het schoolgebouw, moet het leesproject ook een vastere plek in het lesprogramma van VISTA krijgen. De Nederlandse taalbeheersing blijft namelijk een dingetje. Docent Roel Willems: “Ze zijn allemaal goed in Engels; dat pikken ze op in games en series. Maar het Nederlands blijft achter”. *VISTA Leest!* wordt daarom tweemaal per week vast een half uur in het rooster gezet bij vier afdelingen bij 21 klassen. Door lezen als vak te roosteren neem je de vrijblijvendheid weg; een student snapt dat het een vak is op zijn school. En bij dat vak hoort een boek. Je neemt daarmee een stuk weerstand weg.
- *Leesconsulent-mbo* – Als eerste mbo in Nederlands Limburg hebben we een Leesconsulent-mbo aangenomen bij VISTA. Haar naam is Veerle Dremmen. Veerle is

leesconsulent bij SCHUNCK bibliotheek in Heerlen en zet haar deskundigheid in op het gebied van ‘collecties’, ‘leesbevorderingsbeleid’ en ‘leesbevorderende activiteiten’. Veerle ontzorgt docenten, studenten kunnen met vragen bij haar terecht en ze is twee dagdelen in de VISTA-bibliotheek aanwezig.

- *Workshops* – We gaan leesbevorderende workshops opzetten. Zo nemen we bijvoorbeeld deel aan de landelijke campagne *De Weddenschap* (waarbij bekende Nederlanders leerlingen uitdagen om drie boeken te lezen in een half jaar). We hebben Leon Verdonschot hiervoor gevraagd als onze regionale coach.
- *Taalbeleid* – Om vrij lezen te verankeren, is een structurele aanpak nodig. Op beleidsniveau werken we er ondertussen aan dat vrij lezen een duidelijke plaats krijgt in het taalbeleid van het VISTA college.
- *Monitoren en evalueren* – De pilot of *start-up VISTA Leest!* draait in principe twee jaar. Hierin is meegenomen: het daadwerkelijk opstarten van het project, de contacten leggen met de partners, namelijk de gemeente Heerlen en de bibliotheek SCHUNCK en het starten met lezen in de klas. In deze korte periode zal je nog geen duidelijke toename van de leesvaardigheid kunnen meten. Wel kan je meten of studenten (naar eigen zeggen) meer en liever zijn gaan lezen. Hebben ze, met andere woorden, meer leesplezier gekregen? Hiervoor zetten we het meetinstrument ‘Monitor De Bibliotheek op School’ van Kunst van Lezen in. De monitor-mbo meet het leengedrag en de leesmotivatie van studenten en het leesbevorderend gedrag van de docenten.
- *Leeskilometers maken* – Met een of twee keer per week een half uur vrij lezen, willen we mbo’ers aan het lezen krijgen. “Hoewel ze eerst zeiden: ‘Moet dit echt?’, hoor ik nu dat ze het toch best fijn vinden. Het wordt inmiddels normaal voor hen dat er aan het begin van de les gelezen wordt. De dag rustig beginnen met een boek bevalt de studenten wel. Dat is zo leuk om te horen. Ik had eigenlijk weerstand bij de studenten verwacht”, vertelt Esther.
- *Mission possible* – De studenten van de opleiding ‘Audiovisuele productie’ blijken geen boekenwormen. Na de vraag wie er in zijn of haar vrije tijd leest, gaat bij twee van de twintig jongeren een vinger omhoog. Mart Notermans (18) uit Heerlen is één van hen: “Ik lees vooral Engelstalige boeken, bijvoorbeeld *The Hunger Games*”. Zijn klasgenoot Robin Triepels (18) uit Heerlen geeft aan nooit te lezen: “Ik wilde nooit lezen, ik speel liever *games*. Maar nu heb ik een boek over Tom Cruise uitgezocht. Ik weet dat hij in *Mission Impossible* zijn eigen stunts gedaan heeft en ik hoop dat dit in het boek terugkomt”. Welke genres populair zijn? “Thrillers en waargebeurde verhalen”, vertelt Esther. *Vista Leest!* blijft niet beperkt tot twee halve uurtjes per week. “Er zijn studenten die vragen of ze de boeken mee naar huis mogen nemen”, zegt Esther. “Natuurlijk mag dat. We zijn ook al bezig met een uitleensys-

teem. Maar mocht in de tussentijd een boek niet worden ingeleverd, zie ik dat niet als een verlies. Dan hoop ik dat het aan iemand anders wordt doorgegeven en het nog eens gelezen wordt”. “De studenten gaan na het lezen veel geconcentreerder aan het werk”, aldus Samantha Meijer-Dieteren, docente aan het VISTA college.

3. Opbrengst: jong geleerd, is oud gedaan

En dan is er nog een volgende generatie die indirect met dit project kan worden bereikt. “In een andere klas was er een student die aangaf dat hij vroeger wel werd voorgelezen, maar dat hij dit nooit met zijn eigen kind doet. Hij had zelfs geen een boek in huis”, vertelt Esther. “Ik hoop dat we daar met *VISTA Leest!* verandering in kunnen brengen en hem kunnen aansporen om zijn kleine voor te gaan lezen. Dan heb ik meteen twee generaties bereikt. En voorlezen stimuleert de kinderen ook weer om zelf te gaan lezen”.

4. De toekomst

Graag wil ik *VISTA Leest!* uitbreiden naar alle VISTA-locaties, zodat alle 13.000 studenten gaan vrij lezen. Hiervoor is steun van het management en het CvB nodig, dat zijn steun uitspreekt voor het project, dat faciliteert en het belang van lezen erkent en uitdraagt. Om een leven lang te kunnen leren, zul je ook een leven lang moeten kunnen lezen.

Ons leesproject is niet alleen een leesoffensief, maar ook een aanval op voortijdige schooluitval.

Referenties

- Broekhof, K., K. Vaessen, J. Maarsse, J. Aarssen & T. van Velzen (2019). *Cijfers en meningen over lezen in Nederland*. Utrecht: Sardes.
- Broekhof, K. & T. van Velzen (2019). “Geen luxe, maar noodzaak – leesbevordering in het mbo”. In: *De nieuwe Meso*, maart 2019, p. 16-20.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving, Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblio.

6. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Roland de Bonth (Haags Montessori Lyceum)

Remco Sleiderink
Universiteit Antwerpen
Contact: remco.sleiderink@uantwerpen.be

Middeleeuwen en zestiende eeuw op literatuurgeschiedenis.org

1. Inleiding

Op 15 maart 2002, bijna twee decennia geleden, kwam de eerste versie van *literatuurgeschiedenis.nl* online. De titel en het webadres lieten toe het verhaal van de literatuurgeschiedenis door te trekken tot de eenentwintigste eeuw, maar bij de lancering was de site volledig gewijd aan de middeleeuwen (tot ca. 1550). Dat bleek duidelijk uit de ondertitel: “Nederlandse literatuur van de Middeleeuwen: de geschiedenis, de teksten, de schrijvers. Over verliefde monniken, boosaardige vossen, dappere ridders en scheldende schrijvers (en Fokke ende Sukke)”.

Vanaf 2006 werd de website, nog altijd onder leiding van Hubert Slings, uitgebreid met nieuwe tijdvakken. Na de middeleeuwen volgden de Gouden Eeuw (vanaf ca. 1550), de achttiende en negentiende eeuw en uiteindelijk ook de twintigste/eenentwintigste eeuw. De vos Reynaert die Cuwaert leert lezen, bleef al die tijd fungeren als logo van de website.

Maar de website raakte van lieverlee verouderd, zowel technisch als inhoudelijk. Het oorspronkelijke ontwerp, zoals dat was ontstaan in de schoot van het Leidse onderzoeksproject *Nederlandse literatuur en cultuur in de Middeleeuwen* (NLCM), stond dicht bij de opzet van een boek en vormde ondanks alle klikmogelijkheden een gesloten universum. De twintig hoofdstukken van de middeleeuwen werden in een vaste volgorde aangeboden (zelf had ik een pagina over geschiedschrijving mogen aanleveren). De tekstpagina's – waarin een literaire tekst centraal staat met telkens een flink citaat met vertaling (ik verzorgde de *Beatrijs*) – boden mogelijkheden voor verdieping. Afbeeldingen, cartoons (Fokke ende Sukke) en allerhande terzijdes, zorgden voor een behoorlijke *look and feel*, maar de toenemende mogelijkheden van het internet werden nauwelijks benut. Er waren bijvoorbeeld geen links naar buiten opdat de leraar maximaal controle kon houden over de activiteiten van de leerlingen. De leraar kon echter wel een speciale login vragen voor zichzelf en de klas om vervolgens het universum nog wat verder te verkleinen. Opdat er niemand zou verdwalen in dat wereldwijde web...

2. Een nieuw elan

Doordat de website technisch verouderd was, kon *literatuurgeschiedenis.nl* niet eenvoudig worden uitgebreid met nieuwe audiovisuele leermiddelen. De online kennisclips van de *MOOC Middelnederlands* (Universiteit Antwerpen 2017) konden bijvoorbeeld niet worden geïntegreerd. Bovendien was de website niet goed toegankelijk via een *smartphone*.

Twee jaar geleden kwamen de zaken plots in een stroomversnelling. In september 2019 was de duizenden en duizenden pagina's tellende literatuurgeschiedenis van Frits van Oostrom, Herman Pleij en anderen online gekomen op de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL), van 'Hebban olla vogala' tot 'Altijd weer vogels die nesten bouwen' (Gelderblom & Musschoot 2006-2017). Hoe kon die schat aan literair-historische kennis een breder publiek bereiken en hoe zou ook het onderwijs hiervan kunnen profiteren? In een werkgroep die de Taalunie bij elkaar bracht, kwam *literatuurgeschiedenis.nl* opnieuw in beeld. Al snel waren we het erover eens dat die didactische website de ideale basis bood voor verdere verspreiding van betrouwbare informatie over de geschiedenis van de Nederlandstalige literatuur. Ook het door Sander Bax en Erwin Mantingh gepropageerde literair-historisch redeneren (Bax & Mantingh 2018; Bax & Mantingh 2019) zou gestimuleerd kunnen worden, onder meer via het aanbieden van thematische lessenreeksen die de diachrone mogelijkheden optimaal zouden kunnen benutten. Het webadres werd gewijzigd naar *literatuurgeschiedenis.org* (in plaats van *.nl*) omdat de website – de Taalunie indachtig – iedereen moest kunnen bereiken met interesse in het Nederlandstalige literair-historische verleden, ook in Vlaanderen en verder wereldwijd. De technische omvorming gebeurde in de KB in Den Haag waar de website al eerder was ondergebracht (net als bijvoorbeeld de DBNL).

3. De hervorming van de middeleeuwen en de zestiende eeuw

Zelf werd ik verantwoordelijk voor de herziening en aanvulling van het deel 'middeleeuwen'. Omdat de Gouden Eeuw werd herdoopt en beperkt tot de zeventiende eeuw, ontstond er bovendien nood aan een apart luik voor de zestiende eeuw, waarvan ik eveneens de 'trekker' werd. In het voorjaar van 2020 ging ik ermee aan de slag met een groep derdejaarsstudenten Taal- en Letterkunde van de Universiteit Antwerpen. In de module 'Middelnederlands voor iedereen' (#Mnl4all) van het opleidingsonderdeel 'Neerlandistiek in de praktijk' voerden de studenten eerst kleine 'herstellingswerken' uit aan de reeds bestaande teksten. Ze actualiseerden pagina's, deden suggesties voor verdere literatuur (digitaal bereikbaar) en voor aanvulling met aantrekkelijk audiovisueel materiaal. Hun werk werd uitvoerig doorgesproken in online werkcolleges – corona had inmiddels toegeslagen.

In het academiejaar 2020-2021 ben ik met een nieuwe groep op dit elan voortgegaan, opnieuw volledig online werkend. De focus lag het voorbije voorjaar op het versterken van de diversiteit in de pagina's van de middeleeuwen en de zestiende eeuw. Zo'n 25 studenten probeerden, binnen de aangereikte kaders, nieuwe en aantrekkelijke schrijverspagina's te creëren, onder meer voor vrouwelijke auteurs als Hadewijch, Alijt Bake en Anna Bijns. Daarnaast ontwierpen ze aparte pagina's voor canonieke (maar nog ontbrekende) teksten als de *Walewein* en het *Antwerps liedboek* maar ook voor de *Roman van Moriaen* die, mede in het kader van Black Lives Matter (#BLM), sinds kort internationaal in de belangstelling is komen te staan (zie ook de verrassende, Engelse talige dichtbundel Bernard 2016). Het streven was ook om op de website het lopende onderzoek wat sterker aan bod te laten komen met bijvoorbeeld een hoofdstuk over de vraag waarom de auteur bij veel middeleeuwse werken onbekend is gebleven en hoe we via computationele methodes proberen om daar een mouw aan te passen. Meer gericht op een Vlaams publiek werd een hoofdstuk geschreven over de literaire verwerking van de Guldensporenslag (1302).

4. Vooruitblik en discussie

Voor de studenten was het schrijven van didactische teksten voor een publiek van (onder andere) scholieren een zinvolle oefening. Ze ontvingen van mij en van elkaar veel feedback, en daarmee gingen ze opnieuw aan de slag. Vanaf deze zomer worden de nieuwe pagina's toegevoegd aan de website, en intussen probeer ik na te gaan welke aanpassingen verder nodig zijn: welke lacunes zijn er nog en welke actualiseringen zijn mogelijk of zelfs noodzakelijk?

Van leerkrachten secundair onderwijs, lerarenopleiders en schrijvers van leerboeken hoop ik tijdens de HSN-conferentie de nodige feedback te krijgen op de middeleeuwen en de zestiende eeuw. Is het een goed idee om pagina's te voorzien van vragen en opdrachten? Hoe kunnen de pagina's maximaal ondersteuning bieden bij het ontwerpen van eigen lessen en nieuw didactisch materiaal? En wat vinden jullie van de nieuw ontwikkelde lessenreeks 'Oorlog en verzet', zoals die bereikbaar is via de pagina over het gedicht 'De achttien dooden' van Jan Campert? Welke middeleeuwse auteurs, teksten en onderwerpen verdienen een centrale plaats in een dergelijke synchrone én diachrone benadering, waarbij leerlingen literair-historisch leren redeneren door teksten te beschouwen in een web van andere teksten?

Referenties

Boeken en artikelen

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). “Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw”. In: *Nederlandse Letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Bax, S. & E. Mantingh (2019). “Tjeempie! Wat zou er zijn met die moderne schrijvers? Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135 (2), p. 100-127.
- Bernard, J. (2016). *The red and yellow nothing. A prequel to the tale of Sir Morien, son of Agloval, knight of the round table*. London: Ink Sweat & Tears Press.
- Gelderblom, A.J. & A.M. Musschoot (2006-2017) (red.). *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur*. Online raadpleegbaar op: https://dbnl.org/tekst/geld008ge-sc01_01/.

Websites

- *Literatuurgeschiedenis.org* en daar met name de onderdelen ‘middeleeuwen’, ‘zes- tiende eeuw’ en de thematische lessenserie ‘Oorlog en verzet’ zoals die bereikbaar is via de tekstpagina over ‘De achttien dooden’ van Jan Campert: <https://www.literatuurgeschiedenis.org/teksten/de-achttien-dooden>.
- *MOOC Middelnederlands*: <https://mooomnl.kantl.be>.

Ronde 2

Clasine van Dorst
De Talengroep / Stedelijk Gymnasium Breda
Contact: clasinevandorst@gmail.com

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

1. Inleiding

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

verhouden en hebben meestal nog niet zo veel leeservaring. Hoe kun je dan toch voor elkaar krijgen dat deze jongeren grip krijgen op bijvoorbeeld de modernistische kunststromingen? Hoe krijg je aandacht van leerlingen voor dichters als Slauerhoff, Van Oostaijen of Nijhoff? En hoe zorg je ervoor dat de kennis die leerlingen over deze onderwerpen opdoen ook daadwerkelijk beklijft, zodat het bagage wordt voor de rest van hun leven?

Wij hebben ons literatuuronderwijs twee jaar geleden anders ingericht. Ik zal een beeld schetsen van de opzet en een tweetal lessen nader beschrijven, opdat die later in te zetten zijn in de eigen lespraktijk.

2. Organisatie literatuurlessen in klas 6

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

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

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

De overige twee lessen Nederlands in de week worden besteed aan onder andere schrijven en spreekvaardigheid.

Inmiddels hebben we twee schooljaren met dit keuzesysteem gewerkt. Het eerste schooljaar werkte het geweldig en kwamen zowel de docenten als de leerlingen veel beter tot hun recht. Leerlingen vonden de keuzevrijheid prettig en maakten gefundeerde keuzes. Ze waren aanvankelijk wat afwachtend ten aanzien van de activerende lessen, maar toen ze ontdekten hoe zo'n activerende les kan verlopen, werd ook deze lesvorm steeds populairder. Toch kozen ook veel leerlingen voor de hoorcolleges, omdat zij liever wilden luisteren of omdat ze bang waren om bij de activerende lessen vakinhoud te missen. Iedere docent kon excelleren in het soort les van haar voorkeur. In dat eerste jaar waren de werklessen het meest ingewikkeld. Leerlingen die ervoor kozen, waren niet altijd bereid om net iets meer te doen dan alleen de paragraaf uit het boek samen-

vatten, terwijl wij vonden dat ze ook altijd een opdracht moesten maken met een extra informatiebron. De docenten die de werklessen gaven, vonden die lessen dan ook niet altijd even leuk om te geven.

Het tweede jaar (afgelopen schooljaar) verliep minder soepel. Leerlingen kozen vaak op basis van de keuzes van hun vrienden of vriendinnen en gingen veel minder uit van hun eigen leerbehoefte. We hadden als team besloten meer af te wisselen in het geven van de verschillende lessen. Hierdoor leek de docent soms eerder te gast in een bepaalde les dan andersom. Voor het lopende schooljaar hebben we daarom besloten dat de docenten wel rouleren, maar veel minder frequent, zodat het toch mogelijk is om een relatie op te bouwen met de leerlingen.

3. Lesvoorbeelden

3.1 *Lesvoorbeeld 1 – ‘Maak een vierluik’*

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

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

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

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

3.2 Lesvoorbeeld 2 – ‘Kraak de kluis’

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

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

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

4. Tot slot

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

Referenties

Ryan, R. & E. Deci (2000). “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”. In: *American Psychologist*, 55 (1), p. 68-78.

Ronde 3

Paul Demets & Hilde Lauwers
 Universiteit Gent
 Contact: Paul.Demets@UGent.be
 Hilde.Lauwers07@UGent.be

Poëzie is altijd van de wereld vandaag

Heel wat leraren zijn gemotiveerd om poëzie een ruime plaats te geven in hun lessen, omdat ze beseffen dat poëzieonderwijs veel leerwinst kan opleveren die verder gaat dan het interpreteren van vorm en inhoud. Toch blijft poëzie sommige leerlingen afschrikken. Wij vinden dat gedichten meer als een vanzelfsprekendheid moeten kunnen worden ervaren. Want poëzie is in deze tijd overal. Ze omringt ons letterlijk. We komen ze namelijk tegen op plaatsen waar we ze niet meteen zouden verwachten: op straat, op sociale media en zelfs op lichamen, in de vorm van tattoos, zoals Kila van der Starre in haar proefschrift, *Poëzie buiten het boek* (2021), aantoonde. Interessant is ook hoe die verschillende contexten betekenis toekennen aan gedichten. Daarom lijkt het ons aangewezen om in de klas niet alleen met poëzie die op papier gedrukt werd, maar ook met andere vormen, aan de slag te gaan.

Poëzie omringt ons daarnaast ook figuurlijk: ze is een soort tweede huid waarmee dichters op de samenleving reageren. Sinds 2014 wordt in België om de twee jaar een ‘Dichter des Vaderlands’ aangesteld. In Nederland gebeurde dat voor het eerst in 2000. De Dichters des Vaderlands staan in hun werk stil bij belangrijke maatschappelijke gebeurtenissen en weten hun vinger op pijnplekken te leggen. Zo organiseerde de huidige Belgische Dichter des Vaderlands, Carl Norac, het initiatief ‘Gedichtenkrans’, toen in maart 2020 de coronacrisis losbarstte, omdat hij vond dat dichters troost moeten bieden aan de nabestaanden van wie een dierbare door Covid-19 overleden was. De gelegenheid voor nabestaanden om te rouwen werd namelijk grotendeels ontnomen, omdat het aantal mensen dat het afscheid mocht meemaken sterk beperkt werd.

In 2017 verscheen de bloemlezing *Alsof er niets is gebeurd* bij Poëziecentrum. Vijfentwintig Vlaamse dichters becommentarieerden, op vraag van Radio 1 (VRT), om de beurt, wekelijks de actualiteit in een gedicht. Een jaar geleden deelden heel wat Vlaamse en Nederlandse dichters hun bezorgdheid over de klimaatopwarming in de bloemlezing *Zwemlessen voor later* (2020), en verenigden ze zich als Klimaatdichters (zie: www.klimaatdichters.org). De voorbije vijf jaar verschenen ook bijzondere bundels van dichters uit ons taalgebied die niet langer willen wegstijgen. Radna Fabias stelt in haar debuutbundel *Habitus* (2018) vragen bij genderclichés en stereotypering in verband met afkomst. Babs Gons maakt als performer al jaren gebruik van haar stem op

het podium om problemen aan te kaarten, zoals hoe het voelt om als vrouw over straat te lopen en nageroepen te worden, om op te groeien zonder biologische vader of om te horen dat je niet welkom bent in het land waarin je woont. Met haar debuutbundel *Doe het toch maar* (2021) wil ze de samenleving een spiegel voorhouden en zoeken naar wat mensen verbindt. Maud Vanhauwaert stelt in *Het stad in mij* (2020) – de neerslag van de twee jaar dat ze stadsdichter was (2018-2019) – vragen bij genderstereotypen, en heeft het over wat het betekent om in een stad te wonen, in een smeltkroes van talen en culturen. Peter Verhelst publiceerde met *Zon* (2019) en *2050* (2021) twee poëziebundels met een duidelijke maatschappelijke stellingname. Hij toont zich bezorgd over het politieke klimaat en over hoe de wereld er binnen enkele decennia zal uitzien. En Moya De Feyter is niet alleen een van de initiatiefnemers van het project *Klimaatdichters*. In haar bundel *Massastrandingen* (2019) maakt ze duidelijk dat wij, mensen, maar een onderdeel van het geheel zijn, en dat we niet meer waard zijn dan de planten en de dieren waartussen we leven, terwijl we ze sterk verwaarlozen.

Binnen twee schooljaren worden in Vlaanderen de nieuwe eindtermen voor de derde graad van het secundair onderwijs geïmplementeerd. Bij literatuuronderwijs ligt de nadruk op de beleving. Dit zijn de doelstellingen:

- de leerlingen verwoorden hun gedachten, gevoelens en beleving bij het lezen, beluisteren en bekijken van literaire teksten;
- de leerlingen treden in interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld, voor de samenleving waarin ze leven en voor de samenleving waarin de teksten ontstonden.

Gelukkig maar is er dus veel aandacht voor de emoties die een literaire tekst oproept, zoals dat bepleit wordt door Louise Michelle Rosenblatt. Die visie wordt niet alleen door ons gedeeld, maar ook door de Nederlandse taal- en letterkundige Karin Laarakker. Volgens haar zou de literaire ontwikkeling van jongeren flexibeler moeten benaderd worden. In haar werk ‘Op zoek naar een nieuwe benadering van (literair) lezen’ (Laarakker, in: G. Breeuwsma e.a. 2005) schrijft ze: “Rekening houdend met het feit dat niet iedereen zich de esthetische houding eigen maakt, zou er verder zeker uitgebreide aandacht moeten zijn voor andere vormen van literaire ontwikkeling, voor niet-literaire leeswijzen van verschillende soorten fictie en de manier waarop zij zich verhouden tot literaire leeswijzen”.

De fasetheorie van Theo Witte – voor poëzie geïmplementeerd door Jordi Casteleyn en zijn studenten van de Universiteit Antwerpen in het project *Dichter* (Los e.a. 2016) – is zeker verdienstelijk, omdat ze lezers de mogelijkheid biedt om zich te ontwikkelen, maar ze is uitsluitend gericht op het literair-esthetische lezen. De fasetheorie is namelijk gebaseerd op de ontwikkelingstheorieën van Piaget en Kohlberg: de leraar moet proberen om de leerling uit te dagen met literaire werken die zich op het esthetisch vlak telkens een stapje hoger bevinden, zodat de leerling verschillende fases kan doorlopen.

Wij willen hier eerder het ‘werkelijkheidservarend’ literair lezen promoten. Want, zoals Jeroen Dera beschrijft: “Uit vakdidactisch onderzoek blijkt dat leerlingen gedemotiveerd raken van een didactiek waarin een gedicht wordt gepresenteerd als een ‘puzzel’ die je moet oplossen. Dat heeft voor een groot deel te maken met angst, specifiek: angst voor een foute interpretatie. Veel beter is het om in te zetten op de persoonlijke ervaringen en individuele interpretaties die leerlingen bij gedichten hebben: wat roepen ze op, hoe passen ze (niet) bij hun wereldbeeld? Natuurlijk wil dat niet zeggen dat er geen aandacht moet uitgaan naar *close reading* en de vorm van gedichten, maar die zouden geen doel op zich moeten zijn” (Dera 2021b: 180-181).

Eerder dan het literair-esthetisch lezen, willen we met de leerlingen onderzoeken hoe dichters zich tot de werkelijkheid verhouden en willen we, samen met hen, via uiteenlopende soorten recente poëzie als door een nieuwe bril naar de werkelijkheid kijken.

We demonstreren onze werkwijze graag even aan de hand van een gedicht van Peter Verhelst uit zijn bundel *Zon* (2019).

STRATEGIE 2 – *Spreek de massa toe – doe alsof je de stem bent van de massa*

Als je op een vluchtende, over de weg slingerende auto
kogels afvuurt – hoe tragisch de dood van een kind
ook mag zijn en een kind is per definitie onschuldig – moet je
de verantwoordelijkheid van de ouders in beeld durven brengen.

Als je de ouders van het gestorven kind ontvangt en daarover communiceert,
duw je de ouders in een slachtofferrol en ons in de rol van dader.

Het is niet omdat een van hun kinderen hier stierf en begraven werd
dat de ouders het recht hebben om in ons land te blijven.

De vergunning van de ouders is één jaar geldig.

Ik weet dat de publieke opinie ons hierin steunt.

Als eerste stap van de uitwerkingsfase vragen we de leerlingen om krantenartikelen door te nemen over de tragische dood van Mawda Shawri, waarover het gedicht gaat. Zij was een Koerdisch-Iraakse peuter die door een politiekogel in België omkwam na een achtervolging van mensensmokkelaars die Mawda en haar ouders vervoerden. De leerlingen lezen daarnaast een tekst over ‘*framing*’, een denkkader dat gebruikt wordt als overtuigingsstechniek en als propagandistisch middel. Wie een *frame* gebruikt, probeert via woorden en de daarmee samenhangende beelden en gevoelens onze blik op de werkelijkheid te manipuleren. Zo linken leerlingen de bedrieglijk verschillende versies

van Mawda's dood aan *framing*. Ook een artikel over de (extreem-)rechtse retoriek werkt verhelderend. Leerlingen leren meer over de bouwstenen van die retoriek, die nationalisme, conservatisme, populisme en autoritarisme aanzwengelt.

Als tweede stap proberen de leerlingen na te gaan wie in het gedicht aan het woord is. Uit een kleine test blijkt dat leerlingen snel begrijpen dat het hier om de weergave van retoriek van rechtsdenkenden gaat. Ze voelen aan dat iemand hier op een vileine manier namens de gemeenschap spreekt, en dat dit van een polariserend 'wij/zij-denken' getuigt. "Ik weet dat de publieke opinie ons hierin steunt", is de slotconclusie van een gedicht dat uit woorden van iemand anders dan de dichter zelf bestaat, want Peter Verhelst baseerde zich voor dit gedicht op de retoriek van (extreem-)rechtse politici. Als dit voor de leerlingen duidelijk geworden is, kan je hen vragen om zelf stelling in te nemen en zelf woorden voor deze realiteit te zoeken.

Op basis hiervan kunnen de leerlingen als derde stap zelf proberen om een gedicht te schrijven bij de dood van Mawda. Misschien vinden ze in de krantenartikelen nog andere clichés, maar ze kunnen natuurlijk ook een gedicht met een tegenstem creëren.

De leerlingen kunnen eventueel ook een gedicht over een andere schrijvende gebeurtenis schrijven. De Belgische student, Sanda Dia, kwam in 2018 om bij een studentendoop van studentenvereniging Reuzegom, waarbij racisme een rol speelde. De leerlingen kunnen hier het standpunt innemen of de woorden citeren van een van de advocaten van de Reuzegommers. Zoals hier:

Ook hij is een vriend verloren.

Omdat hij zo'n vriendschap
voor Sanda voelde,
zou hij na de doop
zelfs zijn peetvader worden.

De leerlingen kunnen natuurlijk ook hun eigen visie op deze menselijke tragedie vormgeven in een gedicht. Ze kunnen aspecten uit het gedicht van Verhelst overnemen, zoals de herhaling of argumenten. Ook kunnen ze nagaan welke retorische technieken door (extreem-)rechtse politici gebruikt worden en die toepassen in hun gedicht.

Op deze manier denken de leerlingen na over de manier waarop wij ons van taal bedienen in de politiek en de rechtspraak, maar ook in het dagelijkse leven. We zijn ervan overtuigd dat de empathie van de leerlingen zal groeien en dat ze door deze aanpak meer zullen stilstaan bij hun eigen manier van spreken over maatschappelijke problemen en bij die van anderen. En dat ze met meer enthousiasme (over) poëzie zullen lezen. De poëzie van Peter Verhelst, van de andere dichters en in de bloemlezingen die we noemden, zullen hen helemaal bij de actualiteit brengen.

Referenties

- De Feyter, M. (2019) *Massastrandingen*. Antwerpen: Vrijdag.
- De Feyter, M. e.a. (2020). *Zwemlessen voor later*. Antwerpen: Vrijdag.
- Dera, J. (2018). “Productief omgaan met interpretatieverschillen in het poëzieonderwijs”. In: *Levende Talen Magazine*, 105 (6), p. 5-9.
- Dera, J. (2021a). “Taaldompteurs laten zien dat poëzie tegelijk alledaags en mysterieus is”. In: *Levende Talen Magazine*, 108 (4), p. 18-23.
- Dera, J. (2021b). *Poëzie als alternatief*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Dodion, L. (2017). *Alsof er niets is gebeurd*. Gent: Poëziecentrum.
- Fabias, R. (2018). *Habitus*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Gons, B. (2021). *Doe het toch maar*. Amsterdam: Atlas/Contact.
- Laarakker, K. (2005). ‘Op zoek naar een nieuwe benadering van (literair) lezen’. In: G. Breeuwsma e.a. (red.). *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*. Utrecht: Cultuurwerk, p.52-67.
- Los, L., M. Van Steen, S. Demol & J. Casteleyn (2016). “Dichter. Leeronderzoek”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Dronen: Skribis, p. 180-182.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming (2020). ‘Onderwijsdoelen voor de derde graad secundair onderwijs vanaf schooljaar 2023-2024’. Online raadpleegbaar op: <https://onderwijsdoelen.be/>
- Rosenblatt, M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Thoelen, A. (2013). “Benjamin De Cleen (VUB) over zijn retorische analyse van het Vlaams Belang”. Online raadpleegbaar op: <https://kifkif.be/cnt/artikel/benjamin-de-cleen-vub-over-zijn-retorische-analyse-van-het-vlaams-belang-interview-1534>.
- Van der Starre, K. (2021). *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie*. Utrecht: Universiteit Utrecht. [proefschrift].
- Vanhauwaert, M. (2020). *Het stad in mij*. Amsterdam: Das Mag.
- Verhelst, P. (2019). *Zon*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Verhelst, P. (2021). *2050*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Witte, T.(2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Els Depuydt & Marilynne Watteeuw
Openbare Bibliotheek Brugge
Contact: Els.depuydt@brugge.be

Gezelle.be: dichter, erfgoed en digitale beleving in de klas

1. Inleiding

Guido Gezelle is een vaste waarde in de canon van onze cultuur. Toch lijkt zijn leefwereld soms ver van de onze te staan. Wie de moeite doet om hem wat beter te leren kennen, ontdekt een grappige, ontroerende en virtuoze schrijver van Europees formaat. Bovendien bieden zijn leven en werk heel wat aanknopingspunten voor een creatieve en maatschappelijke dialoog. Het Gezellearchief van de Openbare Bibliotheek Brugge is niet alleen een bewaarplaats. Via een website en cocreatieve labo's wil ze de waardering voor de dichter en de omgang met zijn werk stimuleren in het onderwijs.

2. Gezellearchief en educatie

De Brugse bibliotheek is zowel een openbare bibliotheek als een erkende erfgoedbibliotheek. Ze bewaart middeleeuwse handschriften, incunabels¹, Brugensia² en het literaire archief van de dichter Guido Gezelle. Vanuit een geïntegreerde visie op haar werking wil ze literatuur en erfgoed onder de aandacht brengen en verbinden met de hedendaagse samenleving. Bovendien wil ze publiek en partners actiever betrekken bij de publiekswerking en de ontsluiting van het archief. De educatieve werking neemt een centrale plaats in. Hierbij spelen de volgende uitgangspunten:

- we willen authentieke bronnen digitaal aanbieden in de klas en thuis;
- we willen het onderwijs ondersteunen door *knowhow* en leermiddelen aan te reiken;
- we zien het als een gedeeld proces waarbij we, samen met kennisinstellingen en educatieve partners, goede invalshoeken uittesten en aanbieden;
- de vorm en de inhoud moeten aansluiten bij de technologische, culturele en maatschappelijke wereld waarin de leerlingen leven;
- we willen de persoonlijke ontplooiing van jongeren begeleiden door met hen in dialoog te gaan over zorgvuldig gekozen bronnen;
- de focus ligt niet enkel op literatuurgeschiedenis, we zien het ook breder: maatschappelijk, creatief, enz.

3. Gezelle.be

Gezelle.be is het digitale belevingsplatform waarmee we het publiek in contact brengen met Gezelles literaire erfenis. Deze website werkt als een centrale plek die alle inhoud en publiekswerking samenbrengt, vindbaar maakt en verbindt. Duizenden documenten uit het Gezellearchief komen tot leven in verhalen, citaten, foto's, geluidsfragmenten en filmpjes. In samenwerking met professoren, kunstenaars, docenten, studenten en zelfs kleuters werd gezocht naar manieren waarop Gezelle ook in de 21^{ste} eeuw mensen kan aanspreken. Om Gezelles actualiteit te benadrukken, hechten we veel belang aan modern design en kleurgebruik. Bovendien werken we met eigentijdse vormen van communicatie. Zo vertalen we de wetenschappelijke brieveneditie naar een *WhatsApp*-gesprek. Via artificiële intelligentie ontdek je hoe Gezelle er als kind uitzag, waardoor we op een speelse manier het stoffige imago van de oude man op de oude foto's aanpakken. Gezellekenners schreven boeiende *longreads* voor verdere verdieping. Het platform kan ingezet worden in de klas en biedt heel wat mogelijkheden voor het onderwijs. Voor het onderdeel 'Gezelle in de klas' zochten we, samen met partners, naar originele invalshoeken en prikkelende werkvormen om het Gezellearchief te verbinden met het onderwijs.

4. Educatieve labo's

Allemaal beestjes is een project dat zich richtte op het secundair onderwijs en waarbij werd samengewerkt met de leerkrachtenopleidingen van hogescholen Vives en Howest, met het Poëziecentrum en met dichteres Lies Van Gasse. In een reeks workshops maakten studenten Nederlands kennis met Guido Gezelle en zijn nalatenschap. Lies Van Gasse begeleidde hen om de beelden, de muzikaliteit en de inhoud van de Gezellegedichten om te zetten naar originele didactische methodes. De uitgewerkte lesideeën zijn gevarieerd: van 'yoga met Gezelle' tot *escape rooms* of het verfilmen van een gedicht. De lesideeën zijn beschikbaar op gezelle.be en het leermiddelennetwerk KlasCement.

Gezelle uitgediept liep in samenwerking met de leerkrachtenopleiding van de KU Leuven. Hier bekeken we of er meer verdieping mogelijk was in het kader van onderzoekscompetenties. Leerlingen onderzochten of Gezelle een inspiratiebron was voor de dichter Paul van Ostaijen. Aan de hand van bronnen gaan de leerlingen dieper in op Gezelles gedicht 'Het Schrijverke'. Verder ontdekten ze Gezelle en zijn gedichten via digitale onderwijsmethodes, hoekenwerk en een creatieve verwerking.

Atelier Gezelle verliep samen met het kunstonderwijs. De leerlingen van Academie Brugge DKO en Academie Kunsthumaniora Brugge lieten zich inspireren door stukken uit het Gezellearchief. Het resultaat werd zowel online als in de publieke ruimte van de bibliotheek tentoongesteld. In 'beeldatelier Dementie' communiceerden jongeren via taal en beeld met personen met dementie. Gezelles funeraire poëzie was de

aanleiding om miniatuurschrijven te maken die mooi aansloten bij de functie van de gedichten. Gezelle werd een DJ en zijn gedichten speelden de hoofdrol in kortfilms en animaties. Het topstuk was een gigantisch Gezelleportret, bestaande uit aantekeningen, krabbels en woorden. Veel van de werkvormen of resultaten kunnen ook gebruikt worden door leerkrachten voor hun lessen.

Ook jongere kinderen lieten we proeven van Gezelle. Zo kregen de kleuters van de Heilig Hartschool Brugge het bezoek van een levende ‘averulle’ (meikever) en schilderden ze spinnen, meikevers en bloemen. Rond het klankrijke gedicht ‘De Averulle en de Blomme’ werd ook een creatief voorleesmoment in de bibliotheek georganiseerd binnen de lopende reeks ‘Tussen d’oortjes’.

5. Maatschappelijke relevantie

Gezelle blijkt in de 21^{ste} eeuw nog heel wat te vertellen te hebben. Hij denkt bijvoorbeeld na over het belang van taal en voert een strijd tegen het verlies van dialect en taalrijkdom. Hij bouwt sociale netwerken uit op een manier die heel sterk aan sociale media doet denken. Hij heeft het over vriendschap, rouwbeleving, zingeving en de relatie mens-natuur. In 2021 gaan we dieper in op het ecologische thema. Guido Gezelle schreef enkele van de mooiste natuurgedichten uit de Nederlandse literatuur. Toch leefde hij in een 19^{de}-eeuwse stad, plek van industrialisering en grauwe verstedelijking.

Voor het project *Mijmeringen* vroegen we acht dichters om in gesprek te gaan met Gezelles natuurgedichten. Er werden vragen gesteld. Er werd gediscussieerd en becommentarieerd. Zo is Frederik Lucien De Laere in het gedicht ‘De Reuze’ getuige van een episch gevecht tussen een boom met mythische proporties en de vernielzuchtige mens. De methode in dialoogvorm leidt tot een reflecterende, diepgaande leeshouding en is ook heel bruikbaar in de klas.

Het Gezellearchief publiceerde samen met het Poëziecentrum de bundel *Vliegoefeningen*. Lies Van Gasse verwerkte een persoonlijke selectie Gezellegedichten tot een *graphic poem*. Ze voorzag ze ook van een nieuwe context: als Gezelle nu had geleefd, was hij dan een dichter geweest of een KSA-leider, een klimaatactivist, een vogelspotter? De frisse, grafische blik maakt de prenten zeer geschikt als lesmateriaal.

De bundel vormde ook de aanleiding voor een educatief programma voor klassen van het buitengewoon lager onderwijs. In samenwerking met het natuurcentrum Beisbroek trokken de leerlingen op expeditie in het bos om de evolutie van ei tot vogel te ontdekken. Ze speelden vogeldomino, bouwden nestjes en luisterden naar vogelgezang. Daarna volgde een creatieve workshop in de bibliotheek en een klasactiviteit rond Gezelles gedicht ‘De Meezen’.

6. Gezellewandeling

Een andere vorm van actieve kennismaking met de dichter en zijn werk is de Gezellewandeling in Brugge. De wandeling wordt vaak gebruikt door klassen. Je stapt van het Gezellestandbeeld tot aan het Gezellemuseum via de reien en straatjes van het charmante Sint-Annakwartier. Gezelles leven en werk leveren stof voor een boeiende kennismaking met het 19^{de}-eeuwse Brugge: het schoolleven, de journalistiek met de strijd tussen liberalen en katholieken, zijn inzet als pastoor en zijn betrokkenheid bij de Engelsen in Brugge. Dit alles wordt tot leven gewekt met unieke documenten uit het Guido Gezellearchief, poëzie, filmfragmenten uit de archieven van de VRT, oude stadsgezichten uit het Stadsarchief en unieke muziekopnames. De wandeling is beschikbaar op de erfgoedapp van Faro.

Noten

- ¹ Een incunabel of wiegendruk is een boek of geschrift dat gezet is met losse letters en gedrukt is voor 1 januari 1501 in Europa. Boeken of geschriften, dus, die gedrukt zijn toen de boekdrukkunst nog in de kinderschoenen stond.
- ² Publicaties over Brugge, publicaties door Brugse auteurs, publicaties die zijn uitgegeven of gedrukt in Brugge.

Ronde 5

Vanessa Joosen & Wouter Haverals
 Universiteit Antwerpen
 Contact: vanessa.joosen@uantwerpen.be
wouter.haverals@uantwerpen.be

***Constructing Age For Young Readers* – Een digitale zoektocht naar ideeën over leeftijd in jeugdboeken**

In deze sessie laten Vanessa Joosen en Wouter Haverals hun licht schijnen op ‘*age studies*’, de studie van leeftijd in onder andere ‘cultuur’ en ‘literatuur’. Meer bepaald schenken ze aandacht aan de manier waarop leeftijd in jeugdliteratuur vorm krijgt. Hoe beschrijven auteurs van jeugdboeken personages uit verschillende leeftijdscategorieën? Welke talige kenmerken worden daarbij benut? Hoe passen ze zich aan aan de doelgroep? Hoe verschilt de representatie van leeftijd in jeugdboeken met die in ro-

mans voor volwassenen? En bovenal: welke ideeën over leeftijd komen in jeugdboeken bovendrijven?

Deze en andere vragen staan centraal in het onderzoeksproject *Constructing Age For Young Readers* – kortweg: CAFYR. Met behulp van digitale tools onderzoeken de teamleden van dit project de constructie van leeftijd in een omvangrijk corpus jeugdboeken en romans voor volwassenen. Tijdens de sessie zal worden ingegaan op het samenspel tussen ‘*age studies*’ en ‘*digital humanities*’, en zullen tevens de eerste resultaten worden voorgesteld. Ze laten zien hoe leerlingen en leerkrachten ook met gebruiksvriendelijke en gratis beschikbare online tools, zoals *Antconc* en *Voyant Tools*, aan de slag kunnen gaan om literatuur (of hun eigen teksten) te analyseren.

Ronde 6

Kila van der Starre
Universiteit Utrecht
Contact: k.a.vanderstarre@uu.nl

Poëzie buiten het boek in de klas

Poëzie leeft, blijkt uit het onderzoek van dr. Kila van der Starre, vooral buiten het boek. In haar presentatie gaat ze eerst in op de positie van poëzie in de Nederlandse en Vlaamse samenleving. Mensen komen poëzie tegen op bijzondere gelegenheden (zoals uitvaarten en bruiloften), op televisie en de radio, in de openbare ruimte, in kranten en tijdschriften, op *social media* en in het interieur van anderen. En ze doen van alles met die poëzie. Gedichten worden gebruikt om te rouwen, om anderen te troosten, om iemand de liefde te verklaren, om anderen op te voeden, als symbool voor een belangrijk moment, om een identiteit te creëren, om een gebeurtenis in herinnering te houden, als levensmotto en zo veel meer.

Daarna maakt ze de stap naar didactiek. Op welke manieren kun je non-boekpoëzie inzetten in het schoolvak Nederlands? En waarom zou je dat eigenlijk doen? Van der Starre richt zich op concrete consequenties die de conclusies over poëzie in de samenleving hebben voor het poëzieonderwijs op middelbare scholen. Ze gaat in op twee kwesties die op het gebied van poëziedidactiek uit haar onderzoek naar voren komen.

De eerste is de relatie tussen schriftelijke en mondelinge poëzie in de klas. Leerlingen worden vaak uitgenodigd om een gedicht in stilte te lezen, terwijl naar poëzie luisteren en het poëzie voordragen de meest gebruikelijke soort poëzie-ervaringen zijn buiten de

muren van de school. Mondelinge poëzie kan leerlingen stimuleren om zich te richten op de muzikaliteit van de taal van gedichten (en klank moet je natuurlijk horen!). Bovendien is poëzie oraal ontstaan en heeft het mondelinge aspect tot op de dag van vandaag effect op het genre. Daarnaast luisteren veel leerlingen in hun vrije tijd al naar poëzie, vooral in de vorm van liedteksten en hiphop *lyrics*. Ten slotte kan naar poëzie luisteren een opstap zijn naar poëzie lezen. Van der Starre geeft verschillende voorbeelden van zo'n *stepping stone*-aanpak.

De tweede kwestie is de nood aan ervaringsgericht poëzieonderwijs. Daarbij vertrek je vanuit de reacties die een gedicht bij de leerlingen oproept en nodig je hen uit om die reacties nader te verkennen, door ze te evalueren, erover te discussiëren of door ze om te zetten naar een eigen creatie. Binnen ervaringsgericht poëzieonderwijs heb je ook oog en oor voor de vormelijke kenmerken van de taal en de poëtische technieken in het gedicht. Je koppelt de ervaringen en reacties van de leerlingen namelijk aan analyse van het gedicht. Open vragen stellen, interpretaties naast elkaar laten bestaan en ervaringen van leerlingen aan de taal en de vorm van het gedicht koppelen, staan in deze didactiek centraal.

Tijdens deze presentatie kom je van alles te weten over poëzie buiten het boek én neem je concrete lesideeën mee naar huis. In je volgende lessen zal je bijvoorbeeld over actuele gebeurtenissen kunnen praten aan de hand van poëzie, zal je open gesprekken kunnen voeren over een gedicht en zal je poëzie buiten het boek als opstap kunnen gebruiken naar poëzie in het boek.

Ronde 7

Dirk Terryn

Het Lezerscollectief

Contact: info@lezerscollectief.be

Het Lezerscollectief: delen is vermenigvuldigen!

“Een klassieke leesgroep is een beetje zoals iedereen die eerst thuis eet en dan later samenkomt om te bespreken wat ze van de rijst vonden of hoe ze van het ei genoten. In een Shared Reading-groep zitten we aan dezelfde tafel en eten we de maaltijd samen. Dat is het grote verschil: het delen van een ervaring. Het is het verschil tussen de bespreking van de uitvoering van een strijkkwartet en lid zijn van een strijkkwartet. Die twee dingen zijn niet hetzelfde” (Jane Davis).

Ik ontmoet Jane Davis voor het eerst in 2012 tijdens een lezing aan de Universiteit van Antwerpen. Ik krijg de kans om haar dezelfde avond en volgende dag nog te spreken. Haar verhaal nodigt uit tot meer en in hetzelfde najaar bezoek ik *The Reader Organisation*.

In de recente documentaire van Jef Maes, een van de betrokkenen van het eerste uur, laat hij Jane Davis aan het woord:

*“Onderweg naar de universiteit moest ik voor verkeerslichten stoppen, ergens in een arm deel van Birkenhead. Rechts van de lichten was er een sociale woonwijk, waar ik een oude vrouw zag, wandelend langs een pad dat naar één van de huizen leidde. Ze klopte op de deur van het huis, die door een jongere vrouw, vermoedelijk haar dochter, geopend werd. Er waren paasbloemen in de voortuin en de jonge vrouw had een kind, een baby, op haar arm. En ik begon te denken: ‘Wordsworth... Daffodils...’ In *The Prelude* is er een regel waar Wordsworth schreef: ‘The babe leaps up on his Mother’s arm...’. Toen de jonge vrouw de deur opende, deed haar kindje precies hetzelfde, hij smeet zijn armen en zijn bovenlichaam omhoog. Onmiddellijk kwam die regel van Wordsworth in mijn gedachten – ik ben niet meer zeker of het *The Prelude* is – maar op bijna precies hetzelfde ogenblik besepte ik dat dat kind vermoedelijk Wordsworth nooit zou lezen. En dat maakte me triestig. Ik had bij die verkeerslichten juist een moment van vreugde gehad – die mensen zien, hun eenvoud bewonderen, de link met de regel van het gedicht – maar ik dacht ook: ‘Dat kind, wie hij ook dan is, zal waarschijnlijk nooit ervaren wat ik zopas ervaren heb. Hij zal in moeilijke omstandigheden opgevoed worden, een slachtoffer zijn van slecht onderwijs waar hij nooit iets over literatuur zal lezen, wat zijn leven zoveel armer zal maken” (Jane Davis in de documentaire over *Het Lezerscollectief*).*

Dr. Jane Davis herkent een patroon. Vanuit haar eigen moeilijke jeugd weet ze maar al te goed wat literatuur kan betekenen om af en toe aan de dagelijkse ‘shit’ te ontsnappen. En als literatuurdocent aan de universiteit van Liverpool komt ze toch vooral in aanraking met geprivilegieerde volwassenen. Jane Davis beslist om met een eerste leesgroep te starten en enige tijd later haar organisatie *The Reader* op te richten. Vanuit de methodiek ‘*Shared Reading*’ slaagt ze erin om belangrijke drempels weg te nemen: de graad van geletterdheid, het vermogen om zich te focussen, het omgaan met stilte, enz.

Jane Davis: *“Het Samen Lezen ontstaat eigenlijk organisch. Het is een methode van sociaal lezen waar mensen in kleine groepjes samenkomen en iemand een stuk literatuur hardop leest, waarna de aanwezigen het fragment op gelijk welke manier kunnen bespreken. Het is één van de deelnemers die me op het idee brengt om de zaken groter te zien: ‘Waarom vraag je hiervoor geen geld aan de NHS? Sinds ik hier kom meedoen, moet ik minder pillen slikken”.*

Het contact met de universiteit blijft van wezenlijk belang. Organisaties en filantropische fondsen willen wel steunen, maar niet zonder meer. Verschillende wetenschap-

pers van het *Centre for Research into Reading, Literature and Society* (CRILS) tonen de impact aan van *Shared Reading*.

Prof. dr. Phil Davis: “Op het niveau van het gedrag, hoor je mensen in leesgroepen regelmatig zeggen: ‘Ik denk dat...’ Wat ze na deze woorden zeggen, is van geen tel. Je weet dat het niet echt ‘open-minded’ zal zijn, dat ze gewoon hun bestaande opinies zullen herhalen. Op termijn in de leesgroepen zie je echter een verandering, en dit onder een brede groep mensen uit verschillende achtergronden. In plaats van ‘Ik denk dat...’ te zeggen, beginnen ze intuïtief ‘Het is bijna alsof...’ te zeggen. Wanneer dat gebeurt, is het een teken dat ze beginnen op een andere manier te denken, een manier dat ik ‘meer literair’ zou noemen. [...] Wanneer literatuur in staat is om iets van diep in iemand te activeren en wanneer die iemand dit diepe deel van zichzelf kan ontdekken, dan kan het me zelfs niet schelen als we dit ‘onderzoek’ noemen of niet”.

The Reader Organisation groeit als een beweging. Ze verwerft ook aanzienlijke fondsen en investeert in personeel en onderzoek. Het eerste programma ‘*Get into Reading*’ evolueert naar ‘*Bringing about a reading revolution*’.

Vanaf 2013 start ik gesprekken over een mogelijke nieuwe organisatie en in 2014 richt ik, samen met econoom Erik Van Acker en psychiater Jan Raes, *Het Lezerscollectief* op. Vanuit een coöperatief model dat samenwerking en sociaal perspectief centraal stelt, geven we een eigen invulling aan *Shared Reading* dat we als ‘Samen Lezen’ vertalen. Innovatie als sociale onderneming en innovatie binnen (mentale) zorg staan centraal. Dr. Jan Raes schrijft in 2020 het boek *Samen Lezen: de ultieme therapie* voor Lannoo Campus, en een half jaar later verschijnt de Engelstalige editie, mét nawoord van Jane Davis. *Het Lezerscollectief* kan veel leren van de Britse partner, maar draagt al snel bij tot ontwikkeling van beide organisaties.

Phil Davis: “Om het idee van Samen Lezen in Engeland verder te kunnen verspreiden, moest Jane haar oorspronkelijke model heruitvinden om het gebruik van vrijwilligers mogelijk te maken. Het model dat ze gebruikte om dit te doen, was het model dat ze bij Het Lezerscollectief had gezien. Op vlak van vrijwillaire inzet is België een fantastisch voorbeeld voor ons geweest”.

Vanaf 2017 richt *Het Lezerscollectief* zich ook op het onderwijs. Dankzij een tweejarige ondersteuning van Cera en de samenwerking met Onderwijscentrum Gent en de onderwijsdienst van Stad Antwerpen, werken we het eerste jaar een pilot uit in 12 scholen die we na het eerste jaar verder uitrollen in andere steden en gemeenten. Het boek *Lees je mee(r)?* (De Eenhoorn) verschijnt in 2018 en wordt nadien voor alle samenleestrajecten in de derde graad van het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs gebruikt. Samen met de lerarenopleiding Odisee werken we sinds 2020 aan een traject *Lezen op School*. Met de Koning Boudewijnstichting zetten we via het ‘Samen Lezen’ in 2021 ook verder in op het welbevinden op school.

Als lerend netwerk bieden we leesbegeleiders niet alleen een opleiding aan, maar voorzien we ook boeken, een platform met een online bibliotheek, intervisie- en themadagen en de kans om elkaar te ontmoeten en van elkaar te leren tijdens netwerkdagen. Met *The International Centre for Shared Reading* hebben we in 2020 een overeenkomst getekend als officiële partner van de Lage Landen. We delen onderzoek, kwaliteitszorg en onze statuten als sociale onderneming.

Momenten van ‘Samen Lezen’ groeien in Vlaanderen en Nederland verder uit tot ware rituelen. Er is een gezellig hoekje ingericht en speciaal voor de gelegenheid worden er leuke kopjes bovengehaald. Zo ontstaan er wonderlijke momenten, waarop schoonheid, solidariteit en verwondering hand in hand gaan.

Voor meer informatie, zie:

- www.lezerscollectief.be
- https://lezerscollectief.be/in-beeld_
- <https://lezerscollectief.be/de-ultieme-therapie>

Ronde 8

Mitte Schroeven
Sint-Rita college, Kontich
Contact: mitteschroeven@gmail.com

Literatuur 2.0

1. Inleiding

In de sessie Literatuur 2.0 wil ik graag wat dieper ingaan op een aantal nieuwe mogelijkheden voor literatuuronderwijs in de 21^{ste} eeuw aan de hand van een aantal vragen. Kan je bijvoorbeeld leerlingen warm maken voor poëzie via sociale media? Wat is #boektok? Kunnen games helpen om leerlingen aan het lezen te krijgen? Hoe kan je digitale oefenvormen zoals *Bookwidgets* of *H5P* inzetten in literatuuronderwijs? Welke rol kan *gamification* spelen? We halen het literatuuronderwijs van onder het stof met een aantal voorbeelden uit de lespraktijk.

2. #Literatuur

Sociale media valt niet meer weg te denken uit het leven van onze leerlingen en – als we eerlijk zijn – uit ons eigen leven waarschijnlijk ook niet. Maar kan je sociale media ook inzetten om leerlingen te enthousiasmeren voor literatuur?

Instagram is bijvoorbeeld de plaats bij uitstek op sociale media om in aanraking te komen met poëzie. Rupri Kaur is het meest bekende voorbeeld van een *Instagram*-dichteres, maar er is online ook Nederlandstalige poëzie te vinden bij onder andere Ruth Van de Steene (@ruthvandesteene) of Lars Van der Werf (@larsvdwerf). Modern rederijker Stijn De Paepe kan je volgen op *Twitter*, maar ook op *Instagram* is hij actief.

Ook andere vormen van literatuur kan je terugvinden op #bookstagram. *Youtube* heeft een eigen “booktube”-community met vloggers die vaak ook *Young Adult* boeken bespreken en ook op *Tiktok* delen *influencers* boekentips met de hashtag #booktok (of #boektok voor Nederlandstalige boeken).



#booktok

17.6B views

6

De vraag blijft of je deze *social media*-jongeren ook effectief aan het lezen krijgt. Hoewel er wel degelijk aan leesbevordering wordt gedaan en boekhandels de effecten van bepaalde virale posts gereflecteerd zien in hun verkoopcijfers (zoals recent het geval was met *The Midnight Library* van Matt Haig), is hiermee niet bewezen dat op deze manier de ontleding wordt tegengegaan. Volgens onderzoek van Bonset (2016) blijft de negatieve impact van sociale media op de tijd die besteed wordt aan lezen groter dan de positieve impact van leesbevordering.

Toch blijven leesbevorderende activiteiten belangrijk en kunnen bovengenoemde media een manier zijn om literatuur niet alleen in de klas binnen te brengen, maar ook te laten doorsijpelen in het dagelijkse leven van leerlingen. Leerlingen uitnodigen om interessante accounts te volgen volstaat uiteraard niet om ontleding tegen te gaan, maar desalniettemin is het een fijne en voor leerlingen toegankelijke manier om met boeken en gedichten in aanraking te komen.

3. Level up!

Videogames associeer je misschien niet meteen met literatuur, maar toch zijn er best raakvlakken tussen beide genres. Zowel ‘*storytelling*’ als ‘goed geconstrueerde personages’ zijn belangrijke aspecten in de betere game (zoals *Life is Strange 2* of *Florence*), en

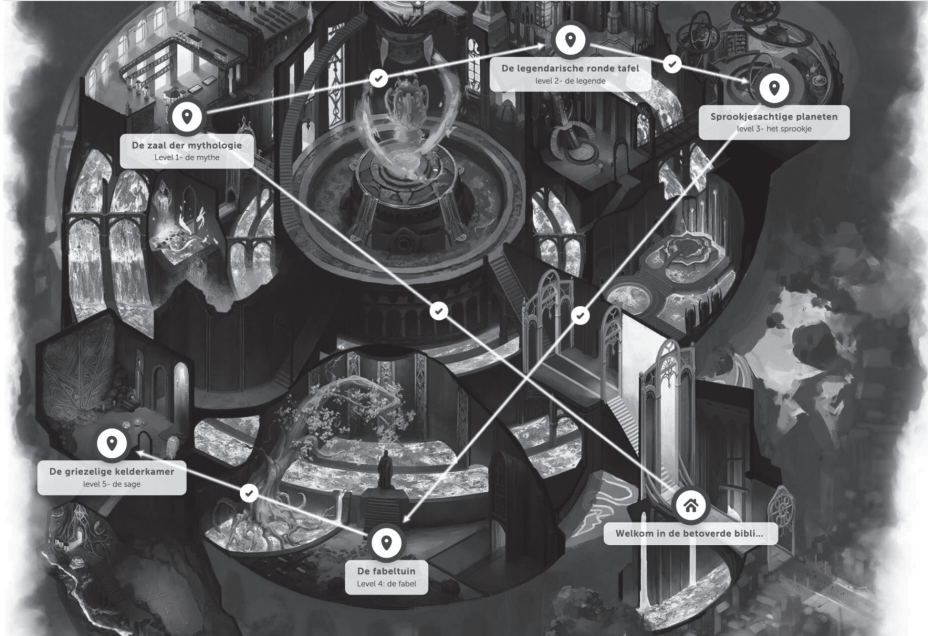
samen met het gegeven van *user agency* zijn games heel krachtige tools om een verhaal te vertellen. Maar goed, door te gamen zijn jongeren uiteraard nog niet aan het lezen. Integendeel.

Er zijn volgens mij echter wel mogelijkheden om games te gebruiken als een *gateway* tot literatuur. De populaire spelen *Assassin's Creed* en *Halo*, bijvoorbeeld, bestaan ook in romanvorm, en voor jongeren die lezen echt een opgave vinden, kunnen deze boeken een *incentive* zijn om toch eens een boek vast te nemen. Ook om 'vertelperspectief' uit te leggen zijn games heel bruikbaar. Een *first person shooter* zoals *Call of Duty* geeft een heel andere speelervaring dan een *third person shooter*, net zoals een ik-verteller je veel dichter bij een personage brengt dan een personele hij-verteller. Aan de hand van games kan je de verschillende soorten vertelperspectief en het effect ervan op de lezer (of speler) dus mooi illustreren.

4. De kracht van verhalen

Voor het thema oude verhaalvormen (de mythe, het sprookje, de fabel, de legende, de sage, enz.) liet ik mij inspireren door het online klasmanagementspel *Classcraft*. Leerlingen kunnen via hun laptop of via een app op hun telefoon hun eigen personage en vorderingen bekijken, en kunnen door positief gedrag tijdens de les XP (*experience points*) verdienen of door ongewenst gedrag HP (*health points*) verliezen.

Maar het leukste aan *Classcraft* zijn de queestes die je kunt aanmaken. Je stuurt leerlingen langs verschillende plekken op de kaart, waar ze telkens een aantal opdrachten tot een goed einde moeten brengen alvorens ze tot een volgend onderdeel toegelaten worden. Op deze manier werken heeft een aantal voordelen. Ten eerste maak je gebruik van de kracht van *storytelling* in de queeste, en wat is er beter om de kracht van (oude) verhalen te illustreren dan een goed verhaal? Ten tweede zorgt *Classcraft* ervoor dat leerlingen aangemoedigd worden om efficiënt samen te werken met hun groep. Door taken in het groepswerk te verdelen onder de verschillende personages zorg je voor een grotere betrokkenheid. Ook gezonde competitie tussen de groepjes onderling kan wonderen doen. Een laatste belangrijk voordeel is dat je door te werken met de *quest-functionaliteit* van *Classcraft* een duidelijk beeld hebt van hoe ver de verschillende groepjes staan en een goed overzicht blijft hebben van hun vorderingen.



Figuur 1 – *Classcraft*.

4. Hotspots

De laatste tijd winnen digitale oefeningen zoals *Bookwidgets* en de open source equivalent *H5P* aan populariteit. En terecht: ze zijn gemakkelijk op te stellen, staan online ter beschikking van leerlingen en geven de leerder onmiddellijk feedback. In literatuuronderwijs schieten deze oefeningen echter vaak tekort: vragen over een literaire tekst zijn immers niet altijd – ik zou zelfs durven zeggen: meestal niet – in vier meerkeuzeopties te gieten.

Toch zijn een aantal van deze oefeningen wel mogelijk interessant in een les rond literatuur. Naast uiteraard het automatiseren van kennis van literaire begrippen door bijvoorbeeld *flashcards* of invuloefeningen, vind ik het gebruik van *hotspots* bij literaire teksten of poëzie interessant om de aandacht van leerlingen op bepaalde woorden of zinnen te richten. Je kunt aan woordverklaring doen, stijlfiguren laten zoeken, beelden toevoegen of achtergrondinformatie meegeven. Zo geef je een literaire tekst een extra digitale gelaagdheid die leerlingen ondersteunt om de tekst te doorgronden en te analyseren.



Figuur 2 – Voorbeeld van een *hotspot*.

5. Een open einde

In mijn sessie laat ik graag een aantal voorbeelden zien van hoe ik bovenstaande elementen concreet inzet tijdens mijn lessen Nederlands. Zijn digitale toepassingen het ultieme redmiddel voor de literatuur? Neen, net zoals ze niet het wondermiddel zijn dat het onderwijs zal redden. Een goede les blijft een goede les en een slechte les een slechte, los van of je er nu computers voor gebruikt hebt of niet. Toch biedt nieuwe technologie mijns inziens een aantal mogelijkheden voor het literatuuronderwijs die we niet links mogen laten liggen. Ontlezing is een groot probleem bij Vlaamse en Nederlandse jongeren, en de cijfers voor leesplezier in de meest recente PISA-testen zijn op zijn minst onrustbarend. Elk middel dat we kunnen inzetten om jongeren te laten proeven van boeken of van poëzie en hen zin te doen krijgen in meer is daarom volgens mij ook de moeite waard om te verkennen.

Referenties

- Bonset, H. (2016). “Kan leesbevordering de ontlezing stoppen?” In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (2), p. 30-37.
- PISA (2018). ‘Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA2018’. Gent: Vakgroep Onderwijskunde UGent.
- Singer, M. (2019). “7 games that take storytelling to the next level”. Online raadpleegbaar op: <https://medium.com/@melissasinger/7-games-that-take-storytelling-to-the-next-level-9bebbc35909f>.

7. Leesbevordering

Stroomleiders

Sarah van Tilburg (Iedereen Leest)

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen)

Rielke Bogaert & Kim Van Ammel
Universiteit Gent
Contact: Rielke.bogaert@ugent.be
Kim.VanAmmel@ugent.be

Betere en meer gemotiveerde begrijpende lezers in de klas? Van onderzoeksbevindingen naar concrete handvatten voor de praktijk

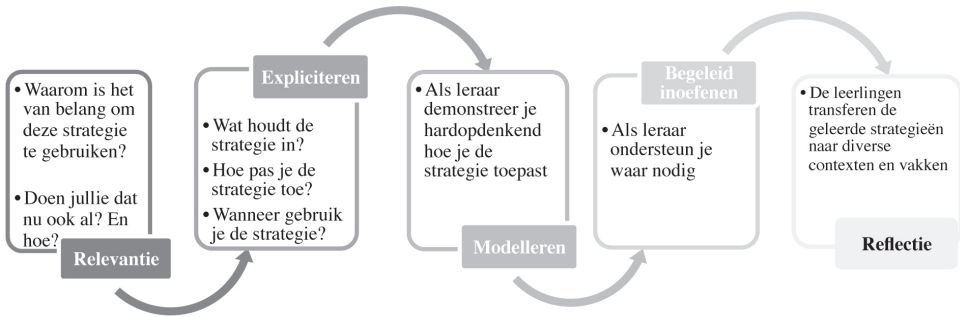
1. Inleiding

Verontrustende berichten over de dalende begrijpende leesvaardigheden en dalende leesmotivatie van onze leerlingen zijn alomtegenwoordig in de media, zowel voor het lager als het secundair onderwijs. Maar hoe kunnen we daar nu als leraar op inspelen? Recent wetenschappelijk onderzoek schuift onder meer expliciete strategie-instructie en het bevorderen van autonome leesmotivatie naar voor. In deze bijdrage worden recente onderzoeksresultaten toegelicht en geconcretiseerd aan de hand van twee wetenschappelijk onderbouwde begrijpende leesprogramma's, *ProjectExpert* (doelgroep: tweede graad beroepssecundair onderwijs) en *Iedereen Leesatleet* (doelgroep: derde graad lager onderwijs).

2. Effectieve begrijpende leesdidactiek

2.1. Leesstrategie-instructie

Binnen de onderzoeksliteratuur wordt expliciete strategie-instructie veelvuldig als effectieve aanpak voor begrijpend leesonderwijs aangehaald (Gajria & Jitendra 2016; Pilonieta et al. 2019; Pyle et al. 2017). Bij expliciete strategie-instructie leert de leraar stapsgewijs en gedetailleerd een repertoire aan leesstrategieën aan. Meer specifiek bestaat expliciete strategie-instructie volgens het *gradual release of responsibility model* uit de volgende vijf stappen (Duke et al. 2011; Fisher & Frey 2014; Rogiers et al. 2020; zie: Figuur 1):



Figuur 1 – Vijfstappenmodel van expliciete instructie volgens Rogiers et al. (2020).

In de eerste stap focust de leraar op het belang van leesstrategieën en op welke manier de leerlingen deze leesstrategieën reeds kennen en toepassen voor, tijdens en na het lezen van een tekst. Tijdens de tweede stap legt de leraar uit (a) wat een bepaalde strategie inhoudt, (b) hoe je de strategie toepast en (c) wanneer je de strategie het beste toepast. Bij de derde stap modelleert of demonstreert de leraar hoe je de strategie toepast door hardop nadenkend het eigen denk- en leesproces bloot te leggen. Bij de vierde stap is het de beurt aan de leerlingen om de geleerde strategieën zelf in te oefenen. Tijdens deze oefenmomenten biedt de leraar, waar nodig, ondersteuning die is afgestemd op de specifieke noden van de leerlingen. Tot slot leren de leerlingen in de vijfde stap de strategieën niet enkel toe te passen tijdens de begrijpende leesles, maar ook binnen andere contexten (bv. lezen in de vrije tijd) en vakken (bv. Mens en Maatschappij) waarin teksten een belangrijke rol spelen.

2.2. Leesmotivatie bevorderen

Ook het bevorderen van leesmotivatie wordt in de literatuur besproken als een effectieve aanpak voor begrijpend leesonderwijs, meer specifiek ‘autonome leesmotivatie’ (Joseph et al. 2016; Retelsdorf et al. 2011). Autonome leesmotivatie staat voor lezen omwille van het plezier of het belang dat je aan lezen verbindt. Leesmotivatie is dan ook niet los te koppelen van leesbegrip (De Naeghel et al. 2012; Rogiers et al. 2020). Volgens de Zelfdeterminatietheorie kan je autonome leesmotivatie bevorderen door in te zetten op de drie psychologische basisbehoeften (Ryan & Deci 2020):

1. Autonomie
2. VerBondenheid
3. Competentie

‘Autonomie-ondersteunend lesgeven’ houdt in dat leerlingen het gevoel hebben dat ze zelf aan de basis liggen of initiator zijn van hun eigen gedrag. De leraar kan inzetten op autonomie door bijvoorbeeld keuzes aan te bieden. Daarnaast is het ook van

belang dat leerlingen het gevoel hebben erbij te horen. De leraar kan inspelen op de psychologische basisbehoefte van ‘verbondenheid’ door zelf een warme, bezorgde en geïnteresseerde houding aan te nemen ten aanzien van leerlingen. Maar ook door het creëren van een veilig en warm klaklimaat waarin de onderlinge verbondenheid tussen de leerlingen wordt gestimuleerd. Tot slot is het belangrijk dat leerlingen het gevoel hebben dat ze voldoende bekwaam zijn en hun capaciteiten op een gepaste wijze kunnen inzetten. ‘Inzetten op competentie’ kan bijvoorbeeld door leesstrategieën expliciet aan te leren, zoals hierboven beschreven.

3. In de praktijk: *ProjectExpert* en *Iedereen Leesatleet*

Onder meer op basis van de recente onderzoeksresultaten omtrent effectieve aanpakken voor begrijpend leesonderwijs zoals hierboven toegelicht, werden twee begrijpende leesprogramma’s ontwikkeld: *ProjectExpert* (tweede graad beroepssecundair onderwijs, bso; Van Ammel 2021; Van Ammel et al. 2021) en *Iedereen Leesatleet* (derde graad lager onderwijs; Bogaert et al. 2021). Hieronder wordt toegelicht hoe expliciete strategie-instructie en het bevorderen van autonome leesmotivatie concreet vorm krijgen binnen deze leesprogramma’s.


3.1. *Leesstrategie-instructie*

Afgestemd op de specifieke noden van elke doelgroep (lager onderwijs of bso), werd gekozen voor een specifiek repertoire aan leesstrategieën dat leerlingen kunnen toepassen voor, tijdens en na het lezen van een tekst. De strategieën zijn onder andere: ‘de tekst scannen voor het lezen’ (vooruitblikken), ‘bewaken van het leesbegrip’, ‘herstelstrategieën inzetten’ (bv. herlezen, betekenis van moeilijke woorden achterhalen) en ‘vragen stellen tijdens het lezen’. *ProjectExpert* en *Iedereen Leesatleet* hanteren beide het vijfstappenplan (Duke et al. 2011; Fisher & Frey 2014; Rogiers et al. 2020).

Ter illustratie wordt hieronder het stappenplan toegepast op de leesstrategie ‘vooruitblikken’ die in beide leesprogramma’s aan bod komt.

Stap 1 – Bij *Iedereen Leesatleet* start de les met de tweeminutentest (zie: Figuur 2). Zo kunnen de leerlingen op een speelse wijze ervaren waarom het belangrijk is om vooruit te blikken bij het lezen van een tekst: *Wie heeft eerst alles doorgelezen / wie niet? Wat was het voordeel om eerst alles door te lezen?* Daarnaast peilt de leraar bij stap 1 naar het gebruik van de leesstrategie: *Wat doen jullie eerst als jullie een tekst krijgen om te lezen? Hoe beginnen jullie daaraan?*

DE 2 MINUTEN TEST



1. Schrijf je naam op dit blad.
2. Lees **alle** vragen eerst goed door.
3. Hoeveel is $(155:5)+349$?
4. Schrijf drie Franse woorden op.
5. Hoeveel foute woorden staan er in deze zin: "Vindt je de banaan lekker, of geeft je hem liver gelijk aan de swarte sjimpansees?"
6. Teken een vierkant, teken in dat vierkant een cirkel en in die cirkel een vraagteken.
7. Schrijf minimum 5 landen op.
8. Schrijf drie tv-programma's op waar je graag naar kijkt.
9. Los op: $63\ 900 : 6 =$
10. Jij hebt geluk dat je eerst alle opdrachten gelezen hebt, want alle opdrachten die je gelezen hebt, hoef je niet te maken of te doen. Je hebt dus enkel vraag 1 opgelost en daarna mag je wachten tot de 2 minuten om zijn.

Figuur 2 – Tweeminutentest.

Stap 2 – De stap ‘expliciteren’ wordt bij beide leesprogramma’s vormgegeven aan de hand van een instructievideo waarin stapsgewijs wordt uitgelegd wat de strategie inhoudt en hoe en wanneer je de strategie kan toepassen. De leerlingen krijgen deze toe te passen stappen daarna nogmaals gevisualiseerd aan de hand van een strategiekaart (zie: Figuur 3 en 4).

7

VOOR het lezen



Vooruitblikken

- 1 Bekijk de titel, tussentitel(s) en afbeeldingen
- 2 Waarover kan deze tekst gaan?
Waarom denk je dat?
- 3 Waaraan doet dit je denken?
Wat weet je hier al over?

Figuur 3 – Strategiekaart *ProjectExpert*.


VOORUITBLIKKEN

Dit doe ik **voor** / tijdens / na het lezen

Stap 1: Bekijk de titel, tussentitel(s) en afbeeldingen.

Stap 2: Waarover kan deze tekst gaan? Waarom denk je dat?

Stap 3: Waaraan doet dit je denken? Wat weet je hier al over?

Leesatleet - UGent

Figuur 4 – Strategiekaart *Iedereen Leesatleet*.

Stap 3 – Bij deze stap demonstreert de leraar zelf hardop hoe je de strategie toepast. Dat kan als volgt:

	We lezen de tekst 'Meneer alleseter'. Eerst ga ik de titels, tussentitels en afbeeldingen bekijken. Zo hoop ik te ontdekken waarover de tekst zal gaan. Dit zal mij helpen om de tekst beter te begrijpen. Wie kan de titel en tussentitel voorlezen?
	De titel is: Meneer Alleseter at alles, zelfs een vliegtuig. De tussentitels zijn: smakelijk, tot 1kg metaal per optreden en het menu van Meneer Alleseter.
	Oké, en wat zien we op de afbeeldingen?
	Een man die een wiel opeet en een vliegtuigje.
	Nu vraag ik mij af waarover deze tekst zou kunnen gaan. Ik denk dat de tekst zal gaan over iemand die een vliegtuig at, want dat staat in de titel en op de tweede afbeelding. Wat denk jij?
	Volgens mij gaat de tekst ook nog over wat hij nog meer eet, want in de laatste tussentitel gaat het over zijn menu.
	En wat zou de eerste tussentitel willen zeggen?
	Ik denk dat de tekst ook zal gaan over of hij dat lekker vindt of niet.
	Oké, dat kan. De volgende stap op onze strategiekaart is: Waaraan doet je dit denken? Wat weet je hier al over? Ik weet er precies nog niet zo veel over.
	Ik heb ook nog nooit gehoord van deze man. Maar het verbaast mij dat iemand een vliegtuig kan opeten. Zou dat echt zo zijn?
	Ik weet het niet. Zou zijn maag dat wel aankunnen? Zijn lichaam moet wel heel speciaal zijn.
	Dat is waar.
	Hopelijk komen we tijdens het lezen meer te weten over meneer alleseter en of hij effectief een vliegtuig heeft opgegeten. We zijn nu klaar met voorspellen en kunnen starten met het lezen van de tekst.

Figuur 5 – Voorbeeld modelleren strategie 'vooruitblikken'.

Stap 4 – Na het modelleren, krijgen de leerlingen de kans om de geleerde strategie zelf in te oefenen in duo's. De leraar ondersteunt, waar nodig. De handleiding van beide leesprogramma's bevat tips om deze begeleiding vorm te geven. Zo kan de leraar bij groepjes die moeilijkheden ervaren het filmpje opnieuw tonen, samen een aantal stappen terugkeren in het stappenplan of nogmaals de strategie modelleren.

Stap 5 – Bij deze stap reflecteren de leerlingen over hoe de strategieën kunnen worden gebruikt in andere contexten of vakken (zie: Figuur 6). De leerlingen brengen ook een eigen tekst mee (bv. een tekst uit een ander vak of uit de vrije tijd) om de geleerde strategieën te transfereren naar andere contexten.

11

Deze tactiek heb ik ook al in andere lessen gebruikt:

In welke les heb je dit gebruikt?

Hoe heb je het gebruikt?

15

De geleerde tactieken zal ik zeker kunnen gebruiken bij... (andere situaties, vakken)

Hoe zou je dit dan gebruiken?

Figuur 6 – Voorbeeld reflectiekaartjes.

3.2. Leesmotivatie bevorderen

Binnen beide leesprogramma's wordt ingezet op het bevorderen van de autonome leesmotivatie. Bij zowel *ProjectExpert* als bij *Iedereen Leesatleet* wordt ingespeeld op de psychologische basisbehoefte 'autonomie' door de leerlingen te laten kiezen uit verschillende interessante teksten die zijn afgestemd op hun leeswereld. Om tegemoet te komen aan de behoefte 'verbondenheid' lezen de leerlingen teksten in groepjes van twee. Ten slotte wordt ingespeeld op de behoefte 'competentie' via het aanleren van een repertoire aan leesstrategieën, het aanbieden van teksten met een geschikte moeilijkheidsgraad en consistentie in lesstructuur en afspraken.

4. Conclusie

Zowel 'expliciete instructie in een repertoire aan leesstrategieën' als 'inzetten op autonome leesmotivatie' zijn effectieve methodieken om het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. *ProjectExpert* en *Iedereen Leesatleet* tonen hoe deze onderzoeksbevindingen vertaald kunnen worden naar concrete handvatten voor de lespraktijk.

Referenties

- Bogaert, R., E. Merchie & H. Van Keer (2020). “The impact of a tier 1 intervention on fifth and sixth graders’ reading comprehension, reading strategy use, and reading motivation”. In: *Stage-1 manuscript submitted for the special issue of Learning Disability Quarterly on Registered Reports*.
- De Naeghel, J., H. Van Keer, M. Vansteenkiste & Y. Rosseel (2012). “The relation between elementary students’ recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective”. In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 1006-1021.
- Duke, N.K., D.P. Pearson, S.L. Strachan & A.K. Billman (2011). ‘Essential elements of fostering and teaching reading comprehension’. In: S.J. Samuels & A.E. Farstrup (eds.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association, p. 51-93.
- Fisher, D. & N. Frey (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, USA: ASCD.
- Gajria, M. & A.K. Jitendra (2016). ‘Effective Strategies for Developing Reading Comprehension’. In: R. Schiff & R.M. Joshi (eds.). *Interventions in Learning Disabilities. A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities*. Switzerland: Springer International Publishing, p. 119-137.
- Joseph, L.M., S. Alber-Morgan, J. Cullen & C. Rouse (2016). “The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension: A Literature Review”. In: *Reading and Writing Quarterly*, 32 (2), p. 152-173.
- Pilonieta, P., J. Hathaway, A. Medina & A. Casto (2019). “The impact of explicit comprehension strategy instruction on first- and second-grade at-risk students”. In: *Journal of Education*, 199 (3), p. 128-141.
- Pyle, N., A.C. Vasquez, B. Lignugaris/Kraft, S.L. Gillam, D.R. Reutzel, A. Olszewski & D. Pyle (2017). “Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis”. In: *Reading Research Quarterly*, 52 (4), p. 469-501.
- Retelsdorf, J., O. Köller & J. Möller (2011). “On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school”. In: *Learning and Instruction*, 21 (4), p. 550-559.
- Rogiers, M., K. Van Ammel, R. Bogaert & H. Van Keer (2020). “Begrijpend lezen, Instructieprincipe 3: Voorzie in expliciete strategie-instructie. Didactiek Nederlands – Handboek”. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/begrijpend-lezen-instructieprincipe-3-voorzie-in-expliciete-strategie-instructie>.

- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2020). “Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions”. In: *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Van Ammel, K. (2021). *Reading with skill and will? Mapping and fostering secondary school students’ reading comprehension, strategy use and motivation*. Ghent: Ghent University. [Doctoral dissertation].
- Van Ammel, K., K. Aesaert, F. De Smedt, F. De Meester & H. Van Keer (2021). “An analytic description of ProjectExpert: An instructional reading program for ninth-grade vocational students”. In: *L1- Educational Studies in Languages and Literature*, 21, p. 1-35.

Ronde 2

Hanna Van Wambeke

PBD GO!

Contact: hanna.vanwambeke@gmail.com

Een professionaliseringstraject voor beginnende leerkrachten als sleutel om de leesmotivatie bij leerkrachten en leerlingen in het basisonderwijs te verhogen

7

1. Inleiding

Wie plezier heeft in lezen, leest ook technisch beter. Onderzoek heeft die link tussen leesmotivatie en leesvaardigheid meermaals gelegd. De dalende leesmotivatie, die reeds aanvangt in het basisonderwijs, is verontrustend (De Naeghel et al. 2016). Hoe kan je als leerkracht de leesmotivatie bij je leerlingen verhogen? Deze vraag lag aan de basis van de masterscriptie waarin ik de impact heb onderzocht van een professionaliseringstraject voor beginnende leerkrachten basisonderwijs dat zich richt op leesmotivatie. Het afgelopen schooljaar werd ik leerkracht in een basisschool in Gent. Deze tekst beschrijft eerst de bevindingen van mijn onderzoek. Vervolgens licht ik toe hoe ik met de opgedane kennis uit het professionaliseringstraject en uit het onderzoek zelf aan de slag ben gegaan op mijn school.

2. Bevindingen uit het onderzoek

De opzet van mijn masterscriptie was om lezen te promoten bij beginnende leerkrachten lager onderwijs en om hen te ondersteunen om lespraktijken die leesmotivatie stimuleren te ontwikkelen en uit te wisselen. Het uiteindelijke doel was om de leesmotivatie te verhogen bij leerlingen uit het basisonderwijs. Tijdens het onderzoek kregen acht beginnende leerkrachten basisonderwijs de kans om een eenjarig professionaliseringstraject met betrekking tot leesmotivatie en leesbevordering te volgen bij Iris Vansteelandt, mijn begeleider aan de Universiteit Gent. Het traject kreeg vorm door de leerkrachten zes keer op een jaar samen te brengen om kennis en ervaringen te delen over leesbevordering, onder leiding van een facilitator en in aanwezigheid van mezelf, als observator. Elke sessie kreeg een specifieke focus zoals 'leesstrategieën', 'meertalige context', 'instructie', 'evaluatie', 'lezen in alle vakken' en 'leesbeleid'. Tussendoor wisselden de participanten ook kennis en ervaringen uit via *Facebook*.

Het onderzoek ging na welke effecten het professionaliseringstraject had op de beginnende leerkrachten. Dat verliep op twee manieren, namelijk door deelnemers voor en na het traject een vragenlijst rond leesmotivatie te laten invullen en door bijkomende kwalitatieve interviews met hen af te nemen en focusgroepen te organiseren.

Uit de analyse van de resultaten bleek dat de professionalisering een positieve impact had op drie aspecten, namelijk op de leerkrachten, op hun leerlingen en op de school. Ten eerste waren de leerkrachten meer gemotiveerd om vakliteratuur over leesbevordering te lezen. Daarnaast voelden ze zich bekwaam om lezen te promoten bij hun leerlingen doordat ze strategieën en tools ontdekten. Ten tweede gaven de leerkrachten aan dat de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen was toegenomen doorheen het traject. Ten derde loonde investeren in de professionalisering van beginnende leerkrachten niet alleen op individueel vlak, maar ook op collectief vlak. De leerkrachten waren gemotiveerd om schoolbrede projecten op te starten op hun school zoals 'de Jeugdboekenmaand' of 'de Voorleesweek', of om een werkgroep leesbeleid op te starten. Daarbij haalden ze wel aan dat een stimulerende schoolcontext noodzakelijk is om de nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen.

De beginnende leerkrachten beklemtoonden het belang van investeren in langdurige professionalisering met betrekking tot het leesonderwijs. Deze studie vormt daarom een startpunt om meer langdurige professionaliseringstrajecten bij beginnende leerkrachten op te zetten die lezen zowel bij leerkrachten als bij leerlingen promoten. Wie meer informatie over de masterscriptie wenst, kan de volledige studie nalezen op de website van Iedereen Leest of van Stichting Lezen.

3. Onderzoek vertaald naar de praktijk

Vorig schooljaar ging ik als leerkracht basisonderwijs aan de slag. Vanuit mijn ervaringen als onderzoeker en observator tijdens het professionaliseringstraject, was ik geprikkeld om ook in de onderwijspraktijk lezen te promoten bij leerkrachten. Uit een analyse van de beginsituatie op onze school bleek dat een groot deel van het leerkrachtenteam nood had aan ondersteuning en professionalisering met betrekking tot leesbevordering. Bovendien ontbrak een doordacht leesbeleid waarin leesmotivatie centraal stond. Mijn doel was om de leerkrachten op onze school te professionaliseren op het vlak van leesbevordering om zo het leesplezier bij elke leerling te verhogen. Ik beschouwde het als een opportuniteit om als beginnend leerkracht mijn onderzoek om te zetten naar de praktijk en hiermee de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te verkleinen.

Uit mijn onderzoek bleek dat de kracht van de professionalisering erin schulde om niet enkel losse initiatieven op te zetten om lezen te promoten. Naast de focus op professionalisering van de leerkrachten, wilde ik ook de leerlingen en het schoolbeleid betrekken. Ik trachtte een schoolcultuur te ontwikkelen waar leerkrachten van, door en met elkaar leren om één gezamenlijk doel te bereiken, namelijk het leesplezier bij elke leerling verhogen. Om onze droom te verwezenlijken, richtten we een kernteam leesbeleid op met vijf gemotiveerde leerkrachten en de directie. Met dit team namen we deel aan het ‘Lezen-op-schooltraject (LOS-traject)’ van Iedereen Leest, meer specifiek *Samen bouwen aan een kwalitatieve leesomgeving op school*. Het LOS-traject loopt van januari 2021 tot juni 2022 en bestaat uit online bijeenkomsten, inhoudelijke sessies en de begeleiding van een trajectcoach. Hieronder schets ik hoe die professionalisering in de praktijk vorm kreeg.

Ten eerste stond de professionalisering van de leerkrachten centraal. Om het leerkrachtenteam inzichten vanuit de onderzoekswereld mee te geven, organiseerde ik in november een studiedag rond leesmotivatie en leesplezier. Naast enkele wetenschappelijke inzichten over het belang van leesmotivatie, gaf ik specifieke handvatten mee om lezen te stimuleren. Regelmatige mails met tips en interessante inzichten uit onderzoeken of websites zorgden ervoor dat het thema actueel bleef. Daarbovenop kwamen de sessies van het LOS-traject waarin experts en de onderwijspraktijk aan bod kwamen rond een specifiek thema (i.e., een gevarieerd en aantrekkelijk boekenaanbod, moeilijke lezers en een leesbeleid opstellen). Naarmate de tijd vorderde, namen steeds meer leerkrachten vrijwillig deel aan deze verdiepingssessies. Toen de leerkrachten ook onderling ervaringen en tips uitwisselden om de leesmotivatie te verhogen, merkte ik dat lezen op onze school een centrale rol kreeg.

Ten tweede ging er specifieke aandacht uit naar de leerlingen. Leerlingen profiteerden van de originele werkvormen die hun leerkrachten uitprobeerden om lezen te bevoor-

deren. Daarnaast werden ze betrokken bij het wieden van de boekenkasten en bij de samenstelling van een gevarieerd en aantrekkelijk boekenaanbod.

Naast de aandacht voor de leerlingen en de leerkrachten, ontstonden ook schoolbrede initiatieven om lezen te bevorderen op school. Projecten zoals 'de Voorleesweek', 'de Poëzieweek' en 'de Jeugdboekenmaand' kregen veel aandacht. Enkele voorbeelden van initiatieven zijn: een gemaskerde verteller, een voorleestrom, luisterverhalen, een aantrekkelijk boekenaanbod, een gezellige boekenhoek, posters met de lievelingsboeken van de leerkrachten, auteurs op bezoek in de klas, enz.

Bovenstaande voorbeelden op niveau van de leerkracht, leerling en de school zijn geen losse initiatieven. Het kernteam stelde doorheen het schooljaar een leesbeleid op waarin elk initiatief een plaats kreeg. Daarnaast werden doelen en acties geformuleerd om lezen te promoten op onze school. De ontwikkeling van het leesbeleid gebeurde in verschillende fasen waarbij ook de andere leerkrachten, de bibliotheek, onze pedagogisch begeleider en de trajectcoach van Iedereen Leest waren betrokken.

4. Besluit

Om lezen te promoten op een school dien je op verschillende niveaus in te zetten, namelijk op het niveau van de leerlingen, de leerkrachten en het schoolbeleid. Om zo'n proces op school in gang te steken, is een trekker noodzakelijk die anderen inspireert, een kernteam opricht en de aandacht warm houdt. Door mijn onderzoek en het gevolgde professionaliseringstraject had ik voldoende tools in handen om deze rol op te nemen. Het ontwikkelen en uitwerken van een leesbeleid vraagt tijd. Werk met haalbare doelstellingen op korte én op lange termijn, en geef je team de tijd en ruimte om zelf stappen te ondernemen in de klas.

Referenties

- De Naeghel, J., H. Van Keer, M. Vansteenkiste, L. Haerens & N. Aelterman (2016). "Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop". In: *The Journal of Educational Research*, 109 (3), p. 232–252.
- 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>.

Iedereen Leest (2021). “Traject gestart met 36 scholen die bouwen aan een kwalitatieve leesomgeving”. Online raadpleegbaar op: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/nieuws/traject-gestart-met-36-scholen-die-bouwen-aan-een-kwalitatieve-leesomgeving>.

Stichting Lezen (2021). “Scriptieprijs leesbevordering 2018-2020”. Online raadpleegbaar op: <https://www.lezen.nl/nieuws/hanna-van-wambeke-krijgt-eervolle-vermelding-scriptieprijs-2018-2020/>.

Ronde 3

Albert Pouwels & Laura Duivenvoorde
Northgo College, Noordwijk
 Contact: albert.pouwels@northgo-college.nl
laura.duivenvoorde@northgo-college.nl

‘Mogen we weer zo’n literatuuropdracht doen?’ Uitdagend fictie-onderwijs voor 10 tot 14 jaar¹

1. Inleiding

Hoe krijgen we leerlingen aan het lezen? En hoe blijven ze vervolgens ook lezen? Docenten van het Northgo College in Noordwijk merkten al enige tijd dat in het voortgezet onderwijs het leesverslag een negatief effect heeft op de leesmotivatie. Leerlingen maken zo’n verslag plichtmatig en met tegenzin, terwijl docenten vervolgens opgezaald worden met veel leeswerk. Ook op De Witte School in Noordwijk – een school voor basisonderwijs – zien docenten kansen voor verbeteringen van het fictieonderwijs. De behoefte aan een breder fictieaanbod is groot, net als de behoefte aan meer variatie in de verwerkingsopdrachten. Omdat veel leerlingen van De Witte School doorstromen naar het Northgo College is gekozen voor een samenwerking om het fictieonderwijs te revitaliseren.

Per leerjaar zijn twee grote literatuuropdrachten ontwikkeld, van groep 7 in het basisonderwijs tot en met leerjaar 2 van het voortgezet onderwijs (zie punt 4, Tabel 1 voor een overzicht van alle acht de opdrachten). Het fictieaanbod op beide scholen is nu flink vergroot, met meer boeken in de lokalen. Dat is mede dankzij een intensieve samenwerking met de lokale boekhandel. Verschillende soorten fictie en non-fictie komen aan bod: klassieke en actuele verhalen, maar ook poëzie, vlogs en *reality*-tv. Daarnaast variëren de werkvormen om de uitdaging te vergroten en de ‘leesverslagmoedheid’

tegen te gaan. Leerlingen schrijven bijvoorbeeld toneelstukken en gedichten, ze stellen een klassenboekenkast samen, maar ze analyseren ook de verhaallijn in *reality*-tv.

2. Beter leren door meer samenhang

Fictieonderwijs is in de visie van de docenten van de twee Noordwijker scholen meer dan het lezen van een boek of het kijken naar een film. Door identificatie met een hoofdpersoon, of juist door afkeer van een personage, ervaren de docenten dat leerlingen nauw betrokken raken en vaak ook 'veel ergens van vinden'. Deze inhoudelijke en emotionele betrokkenheid willen zij graag benutten bij andere taalvaardigheden. Zo wordt in de nieuwe aanpak in groep 7 van het basisonderwijs het lezen van een boek gecombineerd met het schrijven en voordragen van een gedicht. Door het lezen raken leerlingen in de ban van een onderwerp en kunnen ze zich beter inleven in een nieuwe situatie of in andere mensen. Leerkrachten van De Witte School ontdekken hoeveel winst je kunt boeken door een vervolgoopdracht te laten aansluiten. Leerlingen krijgen daarom de opdracht om, op basis van hun leeservaringen, het verhaal te verwerken in de vorm van een gedicht. Na enige uitleg over dichtvormen gaan leerlingen aan de slag. In groep maken leerlingen een gedicht en delen ze hun ervaringen rond het verhaal. Creatief werken aan het gedicht geeft leerlingen het gevoel dat hun persoonlijke ervaring ertoe doet, en ook dat ze een keuze hebben in de uitwerking. Ondertussen overleggen, schrijven en presenteren de leerlingen in een context die natuurlijk aanvoelt. Hun leerkrachten verbazen zich erover hoe de lessen vanzelf verlopen.

Ook in het voortgezet onderwijs werkt deze aanpak. Leerlingen lezen bijvoorbeeld in leerjaar 2 een fictiewerk. Daarna maken leerlingen een schematische visualisering van een belangrijke keuze die de hoofdpersoon in het verhaal maakt, waarbij ze de aanleiding en de gevolgen in kaart brengen. Deze opdracht is gekoppeld aan een opdracht uit de lesmethode *KERN*, waarin wordt geoefend met het maken van *infographics* via een gratis online applicatie. Op basis van de *infographic* schrijven leerlingen vervolgens een artikel voor hun medeleerlingen, waarin ze de keuze van de hoofdpersoon beschrijven en waarin ze ook aangeven welke keuze ze zelf gemaakt zouden hebben. Dit artikel wordt becommentarieerd en herschreven in groepen van drie of vier leerlingen, waarna de groep één artikel aan de rest van de klas presenteert. 'Fictie lezen', 'aantekeningen maken', 'schrijven', 'feedback geven en ontvangen', 'herschrijven' en 'klassikaal presenteren' komen in één adem aan bod, op een manier die voor leerlingen logisch aanvoelt. Hun emotionele betrokkenheid bij een verhaal motiveert hen in de uitvoering van vervolgoopdrachten, ook als die functionele taalvaardigheid betreffen.

Tijdens het samen ontwikkelen viel het de docenten po en vo op hoe klein de stap is naar wat leerlingen in andere vakken leren. Fictie gaat altijd ergens over, en daardoor is er snel een link gelegd met bijvoorbeeld Mediawijsheid, Burgerschap, Geschiedenis of Kunst en cultuur. Bij het analyseren van een verhaallijn in *scripted-reality*-programma's

oefenen leerlingen bijvoorbeeld met literaire begrippen als ‘tijd’, ‘personages’ en ‘plot’, maar ontwikkelen ze ook hun mediawijsheid. Ze krijgen oog voor hoe de makers het verhaal manipuleren met muziek of montage. En als leerlingen in de huid kruipen van iemand die in oorlogsomstandigheden leeft, is de stap naar burgerschap en geschiedenis snel gezet. Waren de omstandigheden voor iedereen zo? Bestaat zoiets ook nu nog? Welke waarden zijn voor jou belangrijk? Hoe zou jij handelen?

3. Een nieuwe kijk op literatuuronderwijs

Hoe reageren de leerlingen? Laura Duivenvoorde-Hogervorst, docente Nederlands: “De leerlingen zijn enthousiast over de opdrachten. Leerlingen met zogenaamde leesweerstand lezen nu ook. De opdrachten zijn dusdanig dat er geen ruimte lijkt te zijn om niet mee te doen. Leerlingen moedigen elkaar aan om door te zetten en verwachten dat ook van elkaar. Er worden in de lessen daardoor meer leeskilometers gemaakt. Leerlingen vinden het leuk om schaamteloos te lezen”.

Alle docenten benadrukken dat leerlingen met de nieuwe opdrachten vooral ‘ bezig’ zijn. Ze helpen elkaar en stellen opvallend weinig vragen aan hun docent, omdat duidelijk is wat van hen verwacht wordt. Bij iedere opdracht krijgen de leerlingen de criteria namelijk op papier. Docente Nederlands José Moree stelt vast dat leerlingen actief bezig zijn, maar er gebeurt nog meer in haar lessen: “Ik zie dat leerlingen succeservaringen opdoen en dat er ook op een ander level over het verhaal wordt nagedacht. Verschillende collega’s maakten mee dat leerlingen vroegen of ze meer van zulke opdrachten mogen doen. En ook zijn leerlingen gaan lezen die normaal moeilijk ‘aan een boek te krijgen zijn”.

4. De acht literatuuropdrachten

1	Kies vrij, lees vrij	po-7	Leerlingen kiezen uit een breed aanbod aan fictie en non-fictie een top drie van teksten die hen het meeste aanspreken. Teksten worden breed opgevat: films en tijdschriften, maar ook verhalen in andere talen.
2	Maak er een gedicht van	po-7	Groepen van vier of vijf leerlingen lezen hetzelfde boek, presenteren het boek aan de hand van voorwerpen in een schoenendoos en schrijven tot slot een gedicht dat goed bij de sfeer in het boek past.
3	Ontmoet een beroemde persoon	po-8	Leerlingen kiezen een beroemd persoon (fictief of echt) en verplaatsen zich in die persoon. Ze maken een <i>mindmap</i> en aan het eind laten ze in één minuut zien wie de persoon is en hoe hij zich gedraagt.

4	Speel een scène uit het boek na	po-8	Leerlingen lezen in een groep van vier of vijf leerlingen hetzelfde C-boek. Eén belangrijke scène wordt in een script uitgewerkt en daarna voor de klas gespeeld.
5	De boekenkast van onze klas	vo-1	Leerlingen nomineren uit een aanbod van zes leeswerken vier werken voor de klassenboekenkast. Ze presenteren hun top vier. Leeswerken vallen af of krijgen nog een tweede kans. Uiteindelijk ontstaat consensus over de klassenboekenkast.
6	Wat is het verhaal in reality-tv?	vo-1/2	Leerlingen verdiepen zich in verhaalvormen op de grens van fictie en werkelijkheid. Vlogs, <i>reality</i> -programma's en <i>scripted reality</i> komen voorbij. Leerlingen onderzoeken personages en verhaallijnen.
7	Welke keuze maakt de hoofdpersoon?	vo-2	Leerlingen verplaatsen zich in een lastige keuze die een personage in een verhaal moet maken. In een <i>infographic</i> wordt een dilemma geschetst, waarna in een artikel het dilemma van het personage wordt beschreven en geanalyseerd.
8	Kruip in de huid van ...	vo-2/3	Leerlingen lezen een boek over de oorlog en verdiepen zich in de manier waarop de schrijver gevoelens en gedachten van personages in woorden omzet.

Tabel 1 – De acht literatuuropdrachten.

Noot

¹ Deze tekst is een bewerking van het artikel dat verscheen in *Levende Talen Magazine*, januari 2021.

Ronde 4

Hans Goosen (a) & Mara Rooijmans (b)

(a) www.pratenoverfictiefragmenten.nl

(b) Stedelijk College Eindhoven

Contact: h.goosen@home.nl

mrooijmans@stedelijkcollege.nl

Praten over fictiefragmenten: de werkgroep en de website

In de media is er steeds meer aandacht voor de leesvaardigheid van leerlingen en het bevorderen van lezen bij jongeren. Ook de leden van de werkgroep ‘Praten over Fictiefragmenten’ zijn zich ervan bewust dat lezen niet altijd een populaire tijdsbesteding van jongeren is, maar ook dat fictie niet altijd een volwaardige plek in het programma heeft. Wij denken dat het belangrijk is dat leerlingen tijdens de lessen Nederlands kunnen ervaren hoe je kunt opgaan in boeiende teksten. Daarnaast moet er ruimte zijn om de authentieke leeservaringen bij dergelijke teksten uit te wisselen en te verdiepen.

Met de werkgroep ‘Praten over Fictiefragmenten’ zijn we vanuit deze ambitie aan de slag gegaan. We stelden ons de volgende vragen:

1. Welk materiaal is geschikt voor verschillende leerwegen en leerjaren in het vmbo en in de onderbouw van havo/vwo?
2. Welke soorten vragen stimuleren een open, exploratieve bespreking?
3. Welke mogelijkheden in een les zijn denkbaar voor het gebruik van ons materiaal?

Dat heeft geresulteerd in de website: www.pratenoverfictiefragmenten.nl.

Op deze website presenteren we, naast fictiefragmenten en werkbladen met bespreekpunten, onder andere een overzicht van voor welke leerlingengroep wij een fragment het meest geschikt achten. Daarbij wijken we af van de gebruikelijke indelingen in advieslijsten voor fictie. Voor een uitgebreidere verantwoording van de keuze is hieronder een interne publicatie als bijlage opgenomen.

Bijlage 1 – Naar een andere indeling in advieslijsten voor 12-15 (Hans Goosen)

In diverse advieslijsten voor lezers van 12-15 jaar wordt de veronderstelde moeilijkheidsgraad van de gepresenteerde boeken als leidraad genomen. Zo hanteert de Jonge Jury in de 11 leestips van 2020 een aanduiding in rode pepers:

- 1 peper: makkelijk;
- 2 pepers: lekker lezen;
- 3 pepers: verder lezen;
- 4 pepers: gevorderd.

In de docentenhandleiding blijkt dat de aanduiding van rode pepers direct gekoppeld is aan de verschillende leerwegen in het voortgezet onderwijs.

Het enige boek met 1 peper, *Stief* van Marion Pauw, is dan ook het enige boek dat exclusief voor vmbo (b/k/t) geadviseerd wordt. Titels met 2 pepers, zoals *Mijn held de huurmoordenaar* van Coen de Kort, worden genoemd voor vmbo-t en havo. Boeken met 3 pepers, zoals *De geur van groen* van Pamela Sharon, gelden voor havo en vwo. Twee boeken met 4 pepers, waaronder *IJzerkop* van Jean-Claude van Rijckeghem, worden geadviseerd voor vwo (atheneum/gymnasium). Een onderscheid tussen vmbo bb-1 en vmbo bb-4 of tussen 1-vwo en 3-vwo wordt in deze advieslijst niet aangebracht. Dat vind ik bezwaarlijk.

Traditioneel werken de bibliotheken in Nederland wel met een indeling waarbij verschillen in leeftijd bepalend zijn. Zo zijn C-boeken geschikt voor kinderen van 12 jaar en ouder en D-boeken voor lezers van 15 jaar en ouder. In deze indeling wordt niet gelet op de moeilijkheidsgraad van het boek, maar op de leeftijd (en de levensfase) waarin de kinderen zitten.

Maar sinds een paar jaar geven de bibliotheken veel aandacht aan de niveaus van *Lezen voor de lijst*. Theo Witte richtte zich in zijn onderzoek (2008) op leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo (15-18 jaar). Hij onderscheidde 6 niveaus van literaire competentie en gebruikte die niveau-indeling bij de typering van boeken. Op die manier zouden de leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo beter kunnen bepalen welke boeken kunnen passen bij hun literaire ontwikkeling. Het hanteren van deze niveau-aanduidingen voor de boeken wordt door veel docenten voor hun lespraktijk als waardevol ervaren. Ik deel dat oordeel.

Minder positief ben ik over de uitbreiding van *Lezen voor de lijst* voor 12-15 jaar, Nederlandse boeken voor vmbo en onderbouw havo/vwo. Aan die uitbreiding ligt een onderzoek van Dietha Koster en Jildau Vrieswijk ten grondslag (Schram 2013) dat geïnitieerd en begeleid is door Theo Witte. Doel van het onderzoek was om voor leerlingen in het vmbo en de onderbouw van havo/vwo een literair ontwikkelingsproces te beschrijven met opeenvolgende competentieniveaus van leerlingen. Aan de ontwikkelde literaire competentieniveaus zijn vervolgens honderd boektitels gekoppeld. Op de website jeugdbibliotheek.nl zijn inmiddels meer dan 100 titels te vinden met de volgende aanduidingen: Niveau Start, Niveau 1, Niveau 2, Niveau 3, Niveau 4.

Het heldere onderzoeksverslag van Koster en Vrieswijk presenteert een aantal verrassende opmerkingen. In de eerste fase van het onderzoek bij de discussie over de niveauschalen werd al de vraag gesteld of voor het vmbo en de onderbouw van het havo/vwo geen aparte schalen ontwikkeld moesten worden: “Wegens een aantal theoretische, maar ook praktische redenen werd besloten om één schaal te ontwikkelen”. Geen wonder dat verderop in het verslag de volgende kritiek te lezen is: “Later tijdens de studie bleek, naar aanleiding van commentaar van docenten en experts, dat er binnen de vier niveaus te weinig aandacht was voor de ontwikkeling van de vmbo-leerlingen”. Op een andere plaats zie ik ook weinig aandacht voor de verschillende leerlingen in het vmbo. Er wordt gesproken over “de start in vmbo-1”. Is hierbij voldoende rekening gehouden met de verschillen tussen vmbo-bb, vmbo-kb en vmbo-gl/tl? Dat knelpunt verwoorden de onderzoekers uiteindelijk eerlijk bij hun conclusies: “We willen daarom aanbevelen verder wetenschappelijk onderzoek te doen naar de literaire ontwikkeling van vmbo-leerlingen”.

Wat mij betreft, hadden de vmbo-leerlingen in dit onderzoek veel meer aandacht verdiend. Voor de duidelijkheid: in eenzelfde leerjaar zitten in Nederland vrijwel evenveel leerlingen samen op het vmbo als op havo/vwo.

In het onderzoek is ook door docentenpanels gediscussieerd over de onderscheiden competentieniveaus voor 12-15 jaar. Zij wijzen erop dat in het vmbo en in de onderbouw van havo/vwo verschillen in leerlingkenmerken belangrijker zijn dan de kenmerken van het boek. Dat is in de bovenbouw van havo/vwo volgens de docenten precies andersom. Bij de verschillende leerlingkenmerken in de onderbouw hoort bijvoorbeeld de vraag of de leerling weinig of veel leeservaring heeft. In de uitwerking van de verschillende niveaus blijkt dat met ‘leeservaring’ bedoeld wordt: “ervaring met verschillende literaire genres”. In de bovenbouw geeft ‘de literariteit’ van het boek de doorslag.

Ik deel de opvatting van de docenten. Sterker nog, ik wijs ook nog op verschillen tussen leerlingen van 12-15 jaar op het gebied van leesvaardigheid, zoals blijkt uit de centrale examens Nederlands. Even een cijfermatige illustratie.

Door Cito is in 2014 een onderzoek gedaan naar de moeilijkheidsgraad van de centrale examens Nederlands bb, kb, gl/tl, havo en vwo, en naar de verhouding van die examens ten opzichte van de referentieniveaus 2F, 3F en 4F (Van Onna, Straat & Alberts 2014). Kort samengevat bleek uit dit onderzoek dat bb-leerlingen in hun examens in een schaal 10 ongeveer 1,0 punt lager scoorden dan 2F; kb-leerlingen scoorden iets boven 2F; gl/tl-leerlingen scoorden ruim 1,5 punt boven 2F. Dergelijke verschillen blijken ook uit ander Cito-onderzoek. In de verschillende (papieren) examens voor kb en gl/tl was altijd één van de teksten met vragen hetzelfde. Zo kon Cito bij de analyse van de examens vaststellen wat op dit onderdeel de verschillen tussen de kb-leerlingen en de gl/tl-leerlingen waren. De uitkomsten waren ieder jaar ongeveer hetzelfde: op een schaal van 100 haalden de gl/tl-kandidaten 14 punten meer dan de kb-kandidaten.

Bij het aanbod van boeken moet m.i. recht gedaan worden aan het gemiddelde verschil in leesvaardigheid tussen bb aan de ene kant en gl/tl aan de andere kant. Het lijkt al-leszins redelijk om te veronderstellen dat ook tussen gl/tl en havo/vwo een aanzienlijk verschil bestaat in leesvaardigheidsniveau. Dat brengt ons ertoe om ook voor havo/vwo een aparte positie te reserveren. Dat leidt tot een driedeling in de breedte: 1. bb/ kb; 2. gl/tl; 3. havo/vwo.

En dan gelden voor de leerlingen in het vmbo (en in de onderbouw van havo/vwo) nog de verschillen in leeftijd. Denk aan een startende 12-jarige brugklasser en vierdeklas-ser die in het examenjaar misschien al 16 wordt. Welke thema's boeien hen? Met wat voor verhaalpersonen kunnen zij zich identificeren? Die verschillen in leeftijd moeten toch gevolgen hebben voor de boeken die je aan hen adviseert? Zo vinden wij *Twee seconden* van Elle van de Bogaart geschikt voor klas 3-4 van bb-kb. Het gaat over de 18-jarige Thomas die in de problemen komt als hij met de auto van zijn vader naar een schoolfeest gaat. In de typering van *Lezen voor de lijst* 12-15 krijgt het de aanduiding niveau 1. Maar in diezelfde groep van boeken van niveau 1 wordt ook *Alaska* van Anna Woltz genoemd, een verhaal dat in de eerste weken van het nieuwe schooljaar van twee brugklassers speelt.

Wij denken dat het bij leesadviezen verstandig is om ook een tweedeling in leerjaren aan te brengen: a. klas 1-2; b. klas 3-4.

Omdat wij met de bespreking van de gelezen fictiefragmenten klassikaal willen werken, houden wij in onze indeling rekening met de verschillende leerwegen (bb-kb, gl-tl, havo-vwo), en met de verschillende leerjaren (klas 1-2 naast klas 3-4).

Dat leidt ertoe dat wij bij de lessuggesties voor de docenten de volgende indeling voor de inzet van onze fictiefragmenten gebruiken:

3-4 bb/kb	3-4 gl/tl	3-havo/vwo
1-2 bb/kb	1-2 gl/tl	1-2-havo/vwo

Met een voorbeeld van titels uit ons aanbod:

3-4 bb/kb Derk Visser, <i>Drama Queen</i>	3-4 gl/tl Angie Thomas, <i>The hate u give</i>	3-havo/vwo Marleen Nelen, <i>Alles wat licht is</i>
1-2 bb/kb Anna Woltz, <i>Alaska</i>	1-2 gl/tl Gideon Samson, <i>De hemel kan wachten</i>	1-2-havo/vwo Sjoerd Kuyper, <i>Bizar</i>

Referenties

- Koster, D. & J. Vrieswijk (2013). 'Lezen voor de lijst op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo'. In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon, z.p.
- Van Onna, M., H. Straat & R. Alberts (2014). 'Verslag ijkingsonderzoek centrale examens Nederlands VO 2014 aan de referentiesets en referentieniveaus taal'. Online raadpleegbaar op: www.examenblad.nl/item/vmbo-tl/2014?sectorid=vga6k854m5p9.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

8. Taalstimulering in een meertalige context

Stroomleiders

Goedele Vandommele (CTO, KU Leuven)

Wilma van der Westen (Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid)

Bart Deygers
Universiteit Gent
Contact: Bart.deygers@ugent.be

De ene A2 is de andere niet. Een vergelijking van taalvaardigheidsniveaus in het Vlaamse NT2-onderwijs

1. Inleiding

“We verwachten dat de inburgeraar op het einde van het traject het taalniveau A2 behaalt”, stelt de Vlaamse regering in haar Regeringsverklaring. Daarmee volgt de Vlaamse regering de Europese trend: voor een tijdelijke of permanente verblijfsvergunning is A2 het meest gevraagde niveau. Maar kunnen we verwachten dat alle volwassen NT2-leerders na een A2-taalcursus dezelfde drempel halen?

2. Doel en opzet van het onderzoek

In Vlaanderen en Nederland is een grote groep niet-Europese migranten lager opgeleid (OECD 2018). Vaak worden de verschillen in opleidingsniveau gecompenseerd door meer uren te voorzien voor lager opgeleide NT2-leerders. Dat is een goede zaak, want lager opgeleide taalleerders hebben zeker nood aan meer contacturen (Schellekens 2011). Meer uren alleen leiden echter niet noodzakelijk tot meer leerwinst (Condelli & Spruck 2006). Er moet immers ook een goede en aangepaste pedagogische aanpak gehanteerd worden, maar door een gebrek aan onderzoek is de kennis op dat vlak beperkt (Windisch 2015). Alleszins is het gevaarlijk om te veronderstellen dat bevindingen die opgaan voor hoger opgeleide leerders veralgemeend kunnen worden naar lager opgeleide leerders.

Dit onderzoek gaat na of leerders met een sterk verschillende onderwijsachtergrond aan het einde van NT2-trajecten met verschillende lengte allemaal het A2-niveau bereiken. Om een antwoord te vinden op deze centrale vraag bekijken we hoe leerders uit verschillende NT2-trajecten op het einde van een A1 en A2-cursus presteren op dezelfde schrijftoets. Aan het onderzoek namen 1.056 kandidaten deel. Die kandidaten volgden les in trage (240 + 240 uren om A1 en vervolgens A2 te bereiken), standaard (120 + 120u) of snelle (60 + 60u) NT2-trajecten. Leerders in trage trajecten hebben doorgaans een eerder beperkte achtergrond in georganiseerd onderwijs, terwijl leerders in standaard trajecten een ruimere onderwijsachtergrond hebben. Mensen die het snelle traject volgen, zijn vaak hoger opgeleid of hebben de ambitie om Neder-

landstalig hoger onderwijs te volgen. Tabel 1 geeft de verdeling van deelnemers aan dit onderzoek weer.

Traject	Niveau	
	A1	A2
Traag	$n = 280$	$n = 212$
Standaard	$n = 143$	$n = 173$
Snel	$n = 172$	$n = 270$

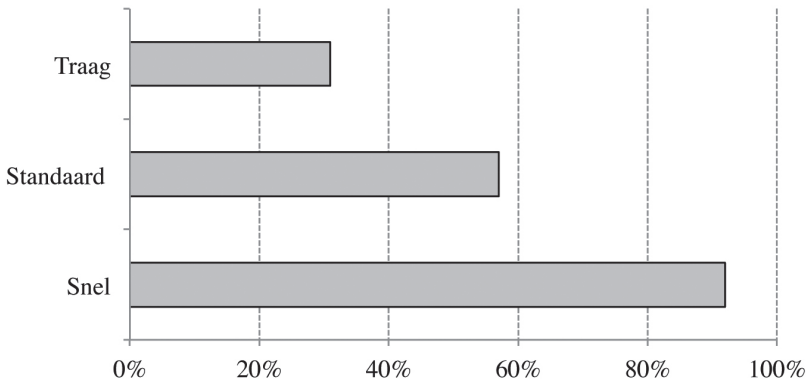
Tabel 1 – Aantal deelnemers per traject en per niveau.

Alle deelnemers legden dezelfde A2-schrijftoets af op het einde van het A1- en A2-niveau. Die toets bestond uit een selectie van taken uit de gestandaardiseerde schrijftoets die door de Vlaamse regering gebruikt wordt in het kader van de inburgering. De prestaties werden dubbel beoordeeld door getrainde beoordelaars die op een zeer gelijkaardige manier scoorden. Met 85% was de interbeoordelaarsovereenkomst hoog.

Doel van dit onderzoek was niet louter bekijken *of* leerders in verschillende trajecten anders scoren, maar ook *hoe* ze verschillen. Daarom werden de schrijfpredaties van 385 deelnemers met elkaar vergeleken aan de hand van zestien indicatoren van syntactische en lexicale complexiteit, correctheid en vloeiendheid. Deze werden gecodeerd door getrainde beoordelaars en ook hier was de overeenkomst tussen beoordelaars hoog ($ICC \mu = .91, p < .000$).

3. Resultaten

Beleidsmakers gaan uit van de veronderstelling dat NT2-leerders aan het einde van de verschillende A2-trajecten een vergelijkbaar taalniveau halen. De resultaten van dit onderzoek tonen echter aan dat de slaagkans significant en sterk verschilt van traject tot traject. Een A2-cursist uit het snelle traject heeft 92% kans om te slagen op de A2-schrijftest. Bij de kandidaten uit standaard en trage trajecten ligt die slaagkans met respectievelijk 57% en 31% een stuk lager. Het gevolgde NT2-traject blijkt trouwens de beste voorspeller van slaagkans te zijn, ook na controle voor leeftijd en moedertaal. Dat impliceert dat langere trajecten niet voldoende in staat zijn om bepaalde variabelen te compenseren die taalleren bij lager opgeleide cursisten bemoeilijken.



Figuur 1 – Slaagkans na A2-niveau.

Verschillende trajecten, verschillende taalgroei

Tussen het einde van het A1-niveau en het einde van het A2-niveau maken de kandidaten uit het snelle traject substantieel meer winst dan kandidaten uit de andere trajecten. Het is tekenend dat de slaagkans van deelnemers in standaard en trage trajecten niet significant hoger ligt aan het einde van het A1-traject dan aan het einde van het A2-traject. Bij deelnemers aan het snelle traject zien we wel een significante stijging in slaagkansen.

Sterk verschillende taalprofielen

De verschillen tussen de trajecten worden niet alleen duidelijk uit de toetsscores, maar ook uit de analyse van de schrijfproducten. In het trage traject is er op geen enkele van de zestien indicatoren vooruitgang geboekt tussen het A1 en het A2-niveau. Cursisten in het trage traject schrijven na het A2-niveau dus niet complexer, correcter of vlotter dan na het A1-traject. In het standaardtraject is er een beperkte groei voor correctheid vast te stellen. Cursisten in het standaardtraject schrijven na het A2-niveau dus niet significant sneller of complexer dan na het A1-niveau, maar ze maken wel minder fouten. Cursisten in het snelle traject, daarentegen, boeken sterke vooruitgang op het vlak van syntactische complexiteit. Hun zinnen worden grammaticaal beduidend complexer tussen de A1- en de A2-cursus, terwijl die complexiteit eerder gelijk blijft bij leerders uit het standaard en het trage traject. Er is bij cursisten uit snelle trajecten ook een lichte vooruitgang op het vlak van vormcorrectheid tussen het A1- en het A2-cursusniveau. Een kwalitatieve analyse van de schrijfproducten toont bovendien aan dat cursisten uit verschillende trajecttypes andere fouten maken. Cursisten uit het snelle traject maken fouten die het gevolg zijn van de complexere structuren die ze hanteren – structuren (bv. ‘inversie’, ‘onderschikking’, enz.) die nauwelijks voorkomen bij hun collega-taalleerders uit standaard en trage trajecten.

4. Conclusie

De veronderstelling dat verschillende NT2-trajecten tot hetzelfde niveau leiden, blijkt door dit onderzoek ontkracht. Ondanks het feit dat snelle, standaard en trage NT2-trajecten in naam allemaal naar het A2-niveau toe leiden, bestaan er grote verschillen in taalbeheersing. Er is geen bewijs gevonden voor de aanname dat langere trajecten een eventuele ongelijkheid tussen cursisten kunnen compenseren. De veronderstelling dat A2-leerders uit trage, standaard en snelle trajecten evenveel slaagkansen hebben op de toets, blijkt dus allerminst te kloppen. Sterker nog: er blijkt een Mattheüs-effect te spelen, waarbij de taalgroei van hoger opgeleide leerders in snelle trajecten sneller, steiler en anders verloopt dan bij leerders in andere trajecten.

Referenties

- Condelli, L & H. Spruck (2006). 'Instruction, language and literacy: What works study for Adult ESL literacy students'. In: L. Condelli (red.). *LOT Occasional Series*. Utrecht: LOT, Netherlands Graduate School of Linguistics, p. 111-133.
- OECD (2018). 'International Migration Outlook 2018'. Online raadpleegbaar op: https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2018_migr_outlook-2018-en.
- Schellekens, P. (2011). *Teaching and testing the language skills of first and second language speakers*. Cambridge: Cambridge ESOL.
- Windisch, H. (2015). *Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention*. Paris: OECD Publishing.

Meer weten?

Wie de originele studies wil lezen waarop deze bijdrage gebaseerd is, kan terecht in:

- Deygers, B. (2020). "Elicited imitation: a test for all learners? Examining the EI performance of learners with diverging educational backgrounds". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (5), p. 933–957.
- Deygers, B. & M. Vanbuel (2021, in druk). "Gauging the Impact of Literacy and Educational Background on Receptive Vocabulary Test Scores". In: *Language Testing*.
- Deygers, B., M. Vanbuel & U. Knoch (in review). "Can L2 course duration compensate for the impact of demographic and educational background variables on second language writing development?". In: *System*.

Marieke Vanbuel

KU Leuven / UGent

Contact: marieke.vanbuel@kuleuven.be

marieke.vanbuel@ugent.be

Hoe kan schooltaalbeleid effectiever zijn?

1. Inleiding

Veel Vlaamse en Nederlandse scholen zijn bezig met het uitwerken en invoeren van een taalbeleid (o.a. Vlaamse Onderwijsinspectie 2015). Dat moet er mee voor zorgen dat alle leerlingen de einddoelen of referentieniveaus voor taal behalen aan het einde van hun schoolloopbaan. Toch botsen veel scholen bij de implementatie van dat plan nog altijd op allerlei uitdagingen: taalbeleidsacties belanden terug in de kast, teamleden zijn gedemotiveerd of schoolteams zien door het bos de bomen niet meer omwille van de gigantische hoeveelheid aan taalstimulerende acties.

In deze bijdrage trachten we die uitdagingen zowel te verklaren, alsook strategieën aan te reiken om met die uitdagingen om te gaan. Daarvoor herdefiniëren we eerst het concept ‘taalbeleid’ met behulp van inzichten uit schooleffectiviteitsonderzoek. Daarna wordt dat vernieuwde concept geconcretiseerd aan de hand van enkele cases uit het Vlaamse basis- en secundair (voortgezet) onderwijs, waarbij de invoering van het taalbeleid moeizaam verloopt. Centraal staat de vraag: Welke strategieën zijn in deze scholen nodig om het taalbeleid van scholen effectiever te maken?

2. Het probleem

De term ‘taalbeleid’ zou je een containerbegrip kunnen noemen. Het omvat zo veel dat niemand eigenlijk nog goed lijkt te weten wat de term inhoudt (Van den Branden 2017). Een recente empirische studie is iets optimistischer, maar laat wel zien dat verschillende mensen die betrokken zijn bij de implementatie van taalbeleid in Vlaamse scholen er andere opvattingen op nahouden (Vanbuel 2021). Nog een lichtpuntje: de meeste betrokkenen zijn overtuigd van het nut van taalbeleid.

Wanneer je schoolteams vraagt naar hun taalbeleid, worden vaak ellelange lijsten met acties opgesomd. Die acties gaan overigens alle kanten uit: van ondersteuning van leerlingen met zorgnoden, over rapportcommentaren, spellingsremediëring, onderwijs voor anderstalige nieuwkomers, tot het taalregister dat door zowel leerlingen als lera-

ren wordt gebruikt in de lessen en in de gangen van het schoolgebouw. Wellicht is de huidige definitie – namelijk: “de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen, met het oog op het verbeteren van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten” (Van den Branden 2010) – te vaag voor schoolteams om ermee aan de slag te kunnen gaan (Van den Branden 2017).

3. Een herdefiniëring van taalbeleid

Om het concept ‘taalbeleid’ te herdefiniëren, halen we er inzichten bij uit schooleffectiviteitsonderzoek (o.a. Reynolds et al. 2014). Dat onderzoeksgebied heeft in de afgelopen twintig jaar met rasse schreden vooruitgang geboekt, vooral dankzij het gebruik van complexe statistische analyses. Taalvaardigheid of leesvaardigheid is vaak één van de uitkomstvariabelen die worden meegenomen in onderzoek. Dat maakt dat we met redelijke zekerheid kunnen zeggen dat bepaalde kenmerken ertoe leiden dat een school het verschil kan maken voor de taalontwikkeling van leerlingen.

Kyriakides et al. (2010) brachten de kenmerken van effectieve scholen die uit die onderzoekstraditie voortvloeiden samen in twee dimensies. Een effectief schoolbeleid (1) zorgt voor effectief (taal)onderwijs in de klas en (2) creëert een leeromgeving voor leraren. Bij effectief taalonderwijs ligt de focus op effectieve vakdidactiek op de klasvloer. Dat houdt onder meer in dat leerlingen veel functionele kansen krijgen om met taal bezig te zijn, dat ze samen kunnen leren met hun klasgenoten dankzij de inzet van coöperatieve werkvormen, dat er in het onderwijs aandacht is voor taalleerstrategieën (het proces) en dat er voldoende feedback is op zowel talige producten als op het taal-leerproces (zie o.a. Merchie e.a. 2019; Vanbuel, Boderé & Van den Branden 2017). In een leeromgeving voor leraren, de tweede dimensie, kunnen leraren experimenteren met collega's en materialen, kunnen ze ideeën met elkaar uitwisselen en kunnen ze doelgerichte partnerschappen met ouders en externen aangaan.

4. Verschijningsvormen van taalbeleid

Wanneer je met het schooleffectiviteitskader naar het taalbeleid van scholen kijkt – zoals wij in ons onderzoek voor het Vlaamse Steunpunt SONO hebben gedaan in zowel lagere als secundaire scholen (Vanbuel, Vandommele & Van den Branden 2020) – dan kom je tot de vaststelling dat het taalbeleid van de meeste scholen in onevenwicht is. Doorgaans blijkt immers slechts één van de twee dimensies redelijk goed uitgewerkt te zijn.

Wanneer de eerste dimensie sterk is uitgewerkt, maar er haast geen leeromgeving is voor leraren, spreken we van een ‘inert taalbeleid’. Het taalbeleid bevat dan heel wat

goede ideeën voor goed taalonderwijs in de klas, maar er wordt niets voorzien om die acties ook daadwerkelijk tot op de klasvloer te krijgen. Professionaliseringsinitiatieven blijven doorgaans beperkt tot de leden van het werkgroepje taalbeleid. Een inert taalbeleid ziet er goed uit op papier, maar er komt weinig van in huis.

Wanneer er wél mogelijkheden zijn voor leraren om van elkaar te leren, de school voldoende materialen heeft en partnerschappen aangaat om taalontwikkeling te stimuleren, maar de eerste dimensie – *evidence-based* onderwijs in de klas – uit het oog wordt verloren, spreken we van een ‘willekeurig taalbeleid’. Het voordeel van zo’n taalbeleid is dat er veel uitwisseling is tussen en bereidheid onder leraren, maar door een gebrek aan focus worden de meeste acties redelijk snel vergeten.

Idealiter zijn beide dimensies dus goed uitgewerkt en spreken we van een ‘strategisch taalbeleid’. Het komt ook voor dat geen van beide dimensies is uitgewerkt. In dat geval labelen we het taalbeleid als een ‘papieren taalbeleid’: er staat het één en ander op papier, of er is een aanzet voor een visie, maar verder is er weinig uitgewerkt of voorzien.

5. Strategieën voor een effectiever taalbeleid

Scholen die een strategisch taalbeleid hebben, onderscheiden zich van scholen met een ander type van taalbeleid in de eerste plaats op het vlak van gedeelde verantwoordelijkheid: verschillende teamleden krijgen taken en verantwoordelijkheden toegewezen. In één van de lagere scholen uit ons onderzoek was één collega bijvoorbeeld lid van een begrijpend leesnetwerk met collega’s uit andere scholen, één collega coördineerde de taalscreening en nog een andere specialiseerde zich in *co-teaching*.

Om te achterhalen welke strategieën bijdragen aan effectief taalonderwijs, de eerste dimensie van een strategisch taalbeleid, hebben we de overlap bestudeerd tussen scholen met een inert en een strategisch taalbeleid. Scholen met één van die twee types van taalbeleid blijken heldere, afgebakende taaldoelen voorop te stellen en na te streven, en selecteren er bijpassende *evidence-based* maatregelen voor. Eén school wilde bijvoorbeeld de spreekvaardigheid van leerlingen verhogen. Het team koos ervoor om leerlingen extra spreekkansen te geven via taalontwikkeldend lesgeven en door spreekvaardigheid expliciet onderdeel te maken van het rapport.

Daarnaast hebben we ook gekeken naar wat scholen met een sterke leeromgeving voor leraren gemeenschappelijk hebben. In die scholen springt vooral de extra tijd die wordt vrijgemaakt voor overleg tussen leraren en met het hele team in het oog. Daardoor is iedereen op de hoogte van wat het taalbeleid van de school inhoudt, gaan leraren meer samenwerken en durven ze ook te experimenteren met (ver)nieuwe(nde) taal-

praktijken. Bovendien bewaken de leden van het taalbeleidsteam in deze scholen welke taalmaatregelen ingang vinden en welke bijsturing nodig is. Met andere woorden: ze monitoren en evalueren de implementatie van het taalbeleid.

De bovenstaande strategieën zijn uiteraard geen garantie dat taalbeleid zonder enige moeilijkheid geïmplementeerd geraakt in een school, want elke schoolcontext is anders. Bovendien geven alle scholen in ons onderzoek aan dat een taalbeleid uitwerken “een weg is die je aflegt”, en dat het steeds opnieuw zoeken is. Al kunnen de strategieën, samen met het inzicht in de twee taalbeleidsdimensies, hopelijk wel enigszins richting bieden om de goede weg op te gaan.

Referenties

- Kyriakides, L., B. Creemers, P. Antoniou & D. Demetriou (2010). “A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research”. In: *British Educational Research Journal*, 36 (5), p. 807-830.
- Merchie, E. e.a. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen*. Brussel: VLOR.
- Reynolds, D., P. Sammons, B. De Fraine, J. Van Damme, T. Townsend, C. Teddlie & S. Stringfield (2014). “Educational Effectiveness Research (EER): A state-of-the-art review”. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), p. 197-230.
- Van den Branden, K. (2017). ‘Taalbeleid in Vlaamse basisscholen: terugblik, balans en vooruitblik’. In: K. Jaspaert & C. Frijns. *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tiel/Amsterdam: Lannoo Campus, p. 79-100.
- Vanbuel, M. (2021). ‘How stakeholders see the implementation of language education policy: a Q-study’. In: *Current Issues in Language Planning*, p. 1-20.
- Vanbuel, M., A. Boderé & K. Van den Branden (2017). *Helpen talenbeleid en taal-screening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanbuel, M., G. Vandommele & K. Van den Branden (2020). *Helpt talenbeleid taalgrenzen verleggen? Syntheserapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vlaamse Onderwijsinspectie. (2015). *Onderwijspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Brussel: Onderwijsinspectie.

Shauny Seynhaeve
Universiteit Gent
Contact: Shauny.seynhaeve@UGent.be

Interactie in online lessen: de ervaring van anderstalige nieuwkomers in secundair onderwijs

1. Inleiding

Om de verspreiding van het coronavirus in te dammen, schakelde het Vlaamse onderwijs in november 2020 over naar 50% afstandsonderwijs voor leerlingen in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs. Bij de getroffen leerlingen hoorden ook duizenden anderstalige nieuwkomers – leerlingen die vóór de omschakeling naar online onderwijs al te maken kregen met verschillende onderwijsongelijkheden. Hoe hebben zij de online lessen ervaren?

2. Doel en opzet van het onderzoek

PISA-resultaten tonen aan dat er in Vlaanderen een grote kloof bestaat tussen het schoolsucces van leerlingen met en zonder migratieachtergrond (OECD 2018). Zeker voor anderstalige nieuwkomers zijn schoolloopbanen vaak zeer hobbelig. In Vlaanderen komen anderstalige nieuwkomers tussen de 12 en 18 jaar terecht in de Onthaal Klas voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN). Gedurende een jaar krijgen ze bijna fulltime Nederlandse lessen, waarna ze doorstromen naar het regulier secundair onderwijs. Daar hebben ex-OKAN-leerlingen een grotere kans op zittenblijven en vroegtijdig schoolverlaten (Van Avermaet e.a. 2017). Mogelijk zal het afstandsonderwijs dat werd ingevoerd tijdens de coronacrisis deze leerlingen nog grotere drempels opwerpen (Drane, Vernon & O’Shea 2020).

Onderzoek toont aan dat kwaliteitsvolle interactie een noodzakelijke voorwaarde is voor effectief afstandsonderwijs (Dixson 2010; Muilenburg & Berge 2005; Zhu & Zhang 2021). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen drie soorten interactie: ‘interactie tussen leerling en leerkracht’, ‘interactie tussen leerling en leerling’ en ‘interactie tussen leerling en inhoud’ (Moore 1989). Bovendien biedt klasinteractie een faciliterende factor voor de tweedetaalverwerving van leerlingen met een andere moedertaal dan de instructietaal (Long 1996). Daarom gaat dit onderzoek na hoe ex-OKAN-leerlingen in het regulier secundair onderwijs de interactie tijdens afstandsonderwijs hebben ervaren.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werden in zes Oost-Vlaamse scholen focusgroepgesprekken met 23 ex-OKAN-leerlingen georganiseerd. De leerlingen zaten allen in de tweede of derde graad van het technisch of algemeen secundair onderwijs. Tijdens de gesprekken werden ze onder andere geïnterviewd over de voor- en nadelen van on-campus en online lessen, en over de impact van online lessen op de klasinteractie.

De interviews werden opgenomen met een audiorecorder en vervolgens inhoudelijk getranscribeerd. Om de data te kunnen analyseren, werden de transcripties thematisch gecodeerd. De codeboom werd door twee onderzoekers samengesteld en vervolgens gebruikt door een derde, getrainde onderzoeker. De intercodeerdersovereenkomst was met 92% zeer hoog.

3. Resultaten

3.1 Interactie tussen leerling en leerkracht

De participanten ervoeren een gebrek aan interactie met de leerkracht tijdens online lessen. De meeste participanten gaven aan dat ze weinig tot geen spreekkansen kregen. Bovendien verklaarden de leerlingen dat hun wil om met de leerkracht in interactie te gaan, was afgenomen: ze voelden zich ongemakkelijk bij het communiceren door de microfoon en enkele leerlingen dachten dat vragen stellen tijdens de online les “de tijd van de leerkracht zou verspillen”. Door de afwezigheid van spreekkansen en de gedaalde wil om in interactie te treden, gaven verschillende participanten aan dat ze tijdens online lessen helemaal niet praatten.

3.2 Interactie tussen leerling en leerling

Volgens de meeste participanten waren er tijdens online lessen weinig kansen om met medeleerlingen in interactie te treden. Vaak was praten met klasgenoten tijdens online lessen “niet toegelaten”. De participanten stelden dat interactie onder leerlingen enkel mogelijk was in de vorm van groepswerken. Deze groepstaken vonden meestal na de lessen plaats, met weinig begeleiding van de leerkracht. Veel participanten hadden dus het gevoel dat ze erg autonoom moesten werken tijdens afstandsonderwijs.

3.3 Interactie tussen leerling en inhoud

Wat betreft de interactie tussen de leerling en de lesinhoud was er een consensus onder de meeste participanten dat afstandsonderwijs had geleid tot een aanzienlijk hogere werkdruk in vergelijking met contactonderwijs. Het grootste deel van de werklust be-

stond uit zelfstudie of taken die zelfstandig verwerkt moesten worden. De toegenomen leerling-inhoud-interactie lijkt dus niet te hebben geresulteerd in een toegenomen leerling-leerling of leerling-leerkracht-interactie.

4. Conclusie

In het algemeen hebben de participanten een substantieel kleinere hoeveelheid menselijke interactie ervaren tijdens afstandsonderwijs dan tijdens contactonderwijs. Voor sommige leerlingen leidde dit tot een volledige afwezigheid van verbale interactie in online lessen. Volgens de stelling dat de effectiviteit van afstandsonderwijs sterk afhangt van kwaliteitsvolle interacties (Bernard et al. 2009; Dixson 2010), zou de afwezigheid van interactie een negatief effect kunnen hebben op de leeransen van de participanten tijdens de pandemie. Dit is vooral problematisch voor migrantenleerlingen, die al langer te maken hebben met onderwijsongelijkheden.

Referenties

- Bernard, R.M., P.C. Abrami, E. Borokhovski, C.A. Wade, R.M. Tamim, M.A. Surkes & E.C. Bethel (2009). "A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education". In: *Review of Educational Research*, 79 (3), p. 1243-1289.
- Dixson, M.D. (2010). "Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging?". In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2), p. 1-13.
- Drane, C.F., L. Vernon & S. O'Shea (2020). "Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review". In: *The Australian Educational Researcher*, 48, p. 585-604.
- Long, M.H. (1996). 'The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition'. In: W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, p. 413-468.
- Moore, M.G. (1989). "Editorial: Three types of interaction". In: *American Journal of Distance Education*, 3 (2), p. 1-7.
- Muilenburg, L.Y. & Z.L. Berge (2005). "Student barriers to online learning: A factor analytic study". In: *Distance Education*, 26 (1), p. 29-48.
- OECD (2018). 'The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being'. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264292093-en.pdf?expires=1630147413&id=id&accname=guest&checksum=03F6BF2260E3A699B99FB68C38672869>.

Van Avermaet, P., I. Derluyn, S. De Maeyer, G. Vandommele, K. Van Gorp, R. Pulinx, R. Kemper, K. Verswijvel, L. De Bruyne, G. Van Thournout, M. Baeten & I. Keynaert (2017). ‘Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers (OKANS)’. Gent: Steunpunt voor Diversiteit en Leren.

Zhu, M., S. Berri & K. Zhang (2021). “Effective instructional strategies and technology use in blended learning: A case study”. In: *Education and Information Technologies*, 26, p. 6143-6161.

Ronde 4

Marit Trioen & Jordi Casteleyn

Universiteit Antwerpen

Contact: marit.trioen@portusberkenboom.be

jordi.casteleyn@uantwerpen.be

Taalintegratietrajecten: Hoe ontwikkel je een taaltraject voor leerlingen die nood hebben aan taalsteun

1. Inleiding

In 2020 gaf de Vlaamse minister van Onderwijs de opdracht aan de Universiteit Antwerpen om, in een partnerschap met de hogescholen Odisee en Thomas More, een onderzoek naar taalintegratietrajecten uit te voeren. Het onderzoek moest een wetenschappelijk onderbouwd antwoord geven op volgende vraag: wat zijn de kenmerken van een effectief taaltraject voor leerlingen die de onderwijstaal onvoldoende beheersen? In deze bijdrage belichten we zes onmisbare bouwstenen voor het opzetten van zo'n taaltraject:

- *Bouwsteen 1* – Vertrek vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel.
- *Bouwsteen 2* – Bouw het taaltraject op een logische manier op en combineer verschillende deelvaardigheden.
- *Bouwsteen 3* – Investeer bewust in mondelinge taalvaardigheid.
- *Bouwsteen 4* – Schriftelijke vaardigheden: ga voor een vroege start en blijf inzetten op technisch lezen en leesbegrip.
- *Bouwsteen 5* – Verzorg de kwaliteit van je instructie.
- *Bouwsteen 6* – Monitor je leerlingen en laat je ondersteunen.

2. Vertrek vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel

Hoe kan je een taaltraject het beste organiseren? Werk je beter in kleine groepen, individueel, of start je vanuit je klasaankpak? Is het voldoende om een uurtje per week in te plannen of bereik je meer met een intensiever traject? En hoe kom je aan voldoende tijd om die ondersteuning te bieden? Op die vragen wil je liefst een pasklaar antwoord wanneer je een taaltraject wilt uitwerken. Onderzoek naar effectieve taalondersteuning maakt echter duidelijk dat er niet één, maar verschillende mogelijkheden zijn. Leerlingen met nood aan taalsteun kunnen namelijk in uiteenlopende organisatievormen vooruitgang boeken. Welke vorm je kiest, zal onder andere afhangen van de beginsituatie van je school, de doelgroep, de beschikbare tijd en middelen. Daarom raden we je aan om te werken vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel.

Concrete aanbevelingen:

1. Investeer in een krachtige klasaankpak om alle leerlingen te bereiken.
2. Werk in kleine groep of individueel met leerlingen die extra taalsteun nodig hebben.
3. Leerkrachten zijn de geknipte begeleiders, maar ook paraprofessionals en vrijwilligers kunnen mee ondersteunen.
4. Laat de duur en intensiteit van het traject afhangen van jouw doelgroep, hun leeftijd en de beoogde taaldoelen.

3. Bouw het taaltraject op een logische manier op en combineer verschillende deelvaardigheden

Je kunt een taaltraject voor leerlingen die nood hebben aan taalsteun, afhankelijk van de ernst van de noden, op verschillende niveaus organiseren. Maar waar hou je best rekening mee? Wat zijn belangrijke elementen bij de selectie van je doelen en hoe bouw je een traject op?

Concrete aanbevelingen:

1. Hou rekening met de wisselwerking tussen de deelvaardigheden.
2. Ga voor een logische en stapsgewijze opbouw van het traject.
3. Verwerk je taaldoelen in relevante thema's met verschillende invalshoeken.

4. Investeer bewust in mondelinge taalvaardigheid

Het belang van een sterk ontwikkelde mondelinge taalvaardigheid kan nauwelijks overschat worden. Leerlingen moeten in de eerste plaats goed kunnen spreken en luisteren om binnen en buiten de klas te communiceren. Mondelinge taal is immers het middel bij uitstek om gedachten en gevoelens uit te drukken en te ordenen. Maar het beïnvloedt ook hoe leerlingen zich sociaal-emotioneel ontwikkelen, hoe ze met anderen afspraken maken of voor zichzelf opkomen. Bovendien vormt mondelinge taalvaardigheid de basis voor schriftelijke taalvaardigheid. Een grote woordenschat komt bijvoorbeeld goed van pas bij het lezen (en begrijpen) van een tekst. Net zoals het vlot kunnen verwoorden en verdedigen van de eigen mening een ruggensteuntje biedt voor een schrijfpodracht.

Uiteraard zijn er in de klas volop kansen om te luisteren en te spreken. Toch profiteren niet alle leerlingen hier evenveel van. Leerlingen met nood aan taalsteun kunnen zich doorgaans minder goed uitdrukken, nemen minder vaak het initiatief tot een gesprek en houden zich makkelijker op de achtergrond. Doordeweekse gesprekken zijn nodig en creëren ook taalkansen, maar ze zijn voor deze doelgroep niet voldoende om hun taalontwikkeling actief te stimuleren. Daarom is het belangrijk om in een taaltraject ook doelgericht ruimte te maken voor mondelinge taalvaardigheid. Bekijk het als een bewuste investering die op lange termijn rendeert voor zowel de mondelinge taalontwikkeling als voor lezen en schrijven.

Concrete aanbevelingen:

1. Plan rijke gesprekken om de mondelinge taalvaardigheid te bevorderen.
2. Voorzie voorleesmomenten met veel interactie.
3. Werk doelbewust aan woordenschat, ook expliciet.

5. Schriftelijke vaardigheden: ga voor een vroege start en blij inzetten op technisch lezen en leesbegrip

Goed kunnen lezen is een onmisbare vaardigheid. Voor leerlingen die lezen gaat er een wereld aan kennis, ervaringen en emoties open. Via teksten en verhalen kunnen ze gebeurtenissen rondom zich plaatsen en hun fantasie vergroten, maar ook meer inzicht krijgen in hoe mensen met elkaar omgaan. Leerlingen die veel lezen ontwikkelen een grotere woordenschat en taalvaardigheid. Hoe goed ze lezen, beïnvloedt hoe succesvol ze hun schooltijd doorlopen. Net daarom willen veel onderzoekers achterhalen hoe je leerlingen die het moeilijk hebben met lezen kunt ondersteunen. Want, eens ze een achterstand oplopen in de lagere school, wordt de kloof in het secundair onderwijs met leerlingen zonder leesmoelijkheden alleen maar groter.

Al van in de kleuterklas inzetten op beginnende geletterdheid is een eerste belangrijke stap om gelijke kansen te geven. Het is nooit te laat om te remediëren bij oudere leerlingen, maar het is wel zo dat je minder snel vorderingen maakt dan wanneer je preventief werkt. Verder vraagt goed en motiverend leesonderwijs in kleuter-, lager of secundair onderwijs zowel om aandacht voor technische vaardigheden als om een betekenisvol kader dat inzet op de vaardigheden die je nodig hebt om een verhaal beter te begrijpen of te weten hoe je een tekst aanpakt. In de meeste succesvolle leesinterventies wordt dan ook tegelijk gewerkt aan schriftelijke en mondelinge taalvaardigheden zoals ‘woordenschat’, ‘schooltaal’ en ‘vaktaal’.

Concrete aanbevelingen:

1. Bereid leerlingen vroeg genoeg voor op het leren lezen.
2. Zet in op een effectieve leesstart.
3. Ga voor goede, strategische en gemotiveerde lezers.
4. Laat schrijfoopdrachten het lezen (en spreken) versterken.

6. Verzorg de kwaliteit van je instructie

Je taaldoelen afstemmen op de onderwijsbehoeften van je leerlingen is een belangrijke basis voor het welslagen van een taaltraject. De inhoud is essentieel. Minstens even belangrijk is de manier waarop jij, als leerkracht, met je leerlingen werkt aan deze doelen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het de kwaliteit van de instructie is die een sterke impact heeft op het succes van een traject. Precies leerlingen met nood aan taalsteun blijken veel behoefte te hebben aan kwalitatief goede instructie, waarin inhouden expliciet aan bod komen, waarbij ruimte is voor veel interactie met jou, als leerkracht, en met klasgenoten, en waarbij veel input en feedback wordt gegeven.

Concrete aanbevelingen:

1. Geef expliciete instructie.
2. Laat leerlingen van en met elkaar leren.
3. Geef sterke feedback.
4. Integreer technologie op een wijze manier in je lessen.
5. Hou rekening met de taalachtergrond van leerlingen om je instructie te versterken.

7. Monitor je leerlingen en laat je ondersteunen

Wanneer je investeert in een taaltraject wil je natuurlijk nagaan of je leerlingen met nood aan taalsteun hierbij gebaat zijn, vorderingen maken en de onderwijsdoelen bereiken. Gezien jouw cruciale rol in het leerproces van leerlingen (met verschillende onderwijsbehoeften) moet je er bovendien voor zorgen dat jouw didactische kwaliteiten en inhoudelijke vakkennis blijven evolueren. Een gedragen schoolvisie en -missie kunnen jou en je collega's hierin ondersteunen.

Concrete aanbevelingen:

1. Monitor je leerlingen en stem je onderwijs hierop af.
2. Grijp de kans om te blijven leren.
3. Werk samen met je team vanuit een gedeelde en gedragen missie.

8. Tot slot

Elke dag maken tienduizenden leerkrachten in Vlaanderen het verschil voor leerlingen met nood aan taalsteun. Met dit project willen we hen en het onderwijsveld ondersteunen bij de verdere uitbouw van de reeds aanwezige expertise. Op de website www.taaltrajecten.be kan je de publicaties van dit project downloaden: het wetenschappelijk rapport, de praktijkgids en de extra fiches die bij de website horen. Je vindt er ook extra informatie over de verschillende bouwstenen en de onderliggende aanbevelingen.

Referenties

Geudens, A., K. Schraeyen, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons & T.F.H. Smits (2021). *Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Mariet Schiepers
Centrum voor Taal en Onderwijs
Contact: Mariet.schiepers@kuleuven.be

Digitaal gepersonaliseerd leren: een boost voor de taalstimulering van meertalige leerlingen!?

1. Technologie inzetten als hefboom voor meer gepersonaliseerd (taal)leren

Online en *blended* onderwijs heeft sinds de recente wereldwijde pandemie een hoge vlucht genomen. Waar eerdere toepassingen van online en *blended* onderwijs zich voor de pandemie vooral in het hoger onderwijs situeerden, hebben nu ook leraren in het basis- en het secundair onderwijs enigszins noodgedwongen geëxperimenteerd met moderne technologie om hun leerlingen op afstand aan de slag te laten gaan. Hierbij hebben ze echter vastgesteld dat het inzetten van moderne technologie in het onderwijs niet automatisch tot leerwinst leidt. Deze vaststelling sluit aan bij wat ook de OESO al blootlegde (OECD 2015). Hun onderzoek naar de effecten van technologie op de schoolresultaten van 15-jarigen toonde aan dat landen waar fors werd ingezet op ICT in het onderwijs geen opvallende verbetering lieten optekenen in de resultaten voor begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen.

Verrassend is dit uiteraard niet. Het is vooral de manier waarop leraren technologie inzetten die het verschil maakt. Krachtige technologische interventies vertrekken vanuit de doelen die je met je leerlingen wilt bereiken, niet vanuit een bepaalde app of tool. Door de veelheid aan tools en apps bestaat het gevaar dat je als leraar al snel door de bomen het bos niet meer ziet en tools gaat selecteren die je gewoon leuk lijken, zonder daarbij na te gaan of je hiermee ook effectief een didactische meerwaarde realiseert voor je leerlingen. Kortom, het is belangrijk om als leraar na te gaan hoe je technologie functioneel en doelmatig kan inzetten of, zoals het SAMR-model van Puentedura (2018) het stelt: hoe je technologie inzet als hefboom om volledig nieuwe leeractiviteiten op te zetten – leeractiviteiten die zonder technologie niet mogelijk zouden zijn – en waarbij je ook andere didactische winsten kan realiseren. Dat vraagt het herdenken van de klassieke klassikale aanpak – zowel op vlak van didactiek als op het vlak van leerkracht-handelen – en niet louter het vertalen ervan.

Eén van de belangrijkste didactische meerwaardes die in de literatuur terugkomt met betrekking tot online en *blended* onderwijs is het inzetten van technologie als hefboom voor nieuwe en extra mogelijkheden tot personalisatie. Personalisatie betreft dan de mate waarin leerlingen al naargelang hun individuele behoeften, hun interesses, voor-

kennis en/of niveau een leerpad op maat kunnen volgen en dit op hun eigen tempo (Graham & Robinson 2007). Dat komt niet alleen de motivatie van de leerlingen ten goede, maar biedt tegelijk nieuwe mogelijkheden om meer gepersonaliseerde feedback te bieden.

De mogelijkheden tot meer personalisatie blijken, ondanks het grote potentieel ervan, tot op heden vaak nog onontgonnen terrein (Boelens, De Wever & Voet 2017). Zeker voor meertalige leerlingen die nood hebben aan extra taalstimulering kunnen leraren en scholen, via digitaal gepersonaliseerd leren, een volledig nieuwe waaier aan functionele taalleerkansen op maat van elke leerling creëren, aanvullend op en complementair aan het klassikale gebeuren. Belangrijk hierbij is dat je ook online alle principes voor een taalkrachtige didactiek blijft realiseren en – meer zelfs – dat je je technologie inzet om deze principes nog krachtiger én meer gepersonaliseerd te realiseren. In wat volgt lichten we dat verder toe.

2. Digitaal gepersonaliseerd taalleren: meer maar vooral krachtigere taalleerkansen!

Wil je meer maar vooral ook krachtigere taalleerkansen realiseren voor je meertalige leerlingen via technologie, dan vertrek je, net zoals in de klas, vanuit een taalkrachtige didactiek. Empirisch onderzoek naar tweedetaalverwerving (Ellis & Shintani 2013) stelt dat taalverwerving een complex samenspel is van voldoende rijk en betekenisvol taalaanbod, veel kansen om zelf de taal te spreken door in interactie te gaan en daarbij feedback te krijgen, en van impliciet leren en expliciete instructie. Daarnaast vormen ook motivatie en socio-emotionele factoren belangrijke randvoorwaarden om een taal te leren (Deci & Ryan 2004). Positieve associaties en emoties bevorderen het taallearproces. Het betreft hier onder andere gevoelens van zelfvertrouwen en veiligheid, twee cruciale aspecten om te durven experimenteren met taal, en om fouten te durven maken om daaruit te leren.

Verder vertaald in een aantal concrete didactische principes (Schiepers e.a. 2020) kan je spreken over taalkrchtig onderwijs wanneer je, als leraar, een positief talige grondhouding stimuleert door veilige taal oefenkansen te creëren, het talige repertoire van je leerlingen te omarmen en hoge verwachtingen te koesteren ten aanzien van het taalleervermogen van alle kinderen. Daarnaast is taalkrchtig onderwijs functioneel, contextrijk en (inter)actief: als leraar moet je veel en rijk taalaanbod aanbieden dat je verbindt met de interesses en de leefwereld van leerlingen, maar ook met hun eerder opgedane ervaringen en kennis. Hierbij zet je taal in om allerlei doelen te bereiken en om betekenisvolle taken op te lossen waarbij leerlingen met elkaar én met de leraar in interactie kunnen gaan. Tot slot biedt taalkrchtig onderwijs ondersteuning via een combinatie van feedback, feed-up en feed-forward en kansen tot reflectie. Tot slot heeft taalkrchtig onderwijs aandacht voor impliciet leren en expliciete instructie, door van-

uit een functionele, contextrijke opdracht in te zoomen op moeilijke woordenschat, op een spellingregel of op strategieën.

Als je deze principes van taalkrchtig onderwijs ook online wilt realiseren, volstaat het dus niet om je meertalige leerlingen alleen, achteraan in de klas, oefeningen te laten maken op een online platform die zich vaak beperken tot pure kennisreproductie. Bovendien, ook binnen digitale didactiek vormen productiviteit (de mate waarin de leeractiviteiten cursisten uitdagen om verder te gaan dan pure kennisreproductie en om kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd aan te bieden in leeractiviteiten) en interactiviteit (de mate waarin cursisten interactie kunnen hebben met het lesmateriaal maar ook met de medecursisten en de leerkracht, zowel online als in de klas) twee belangrijke basisprincipes (Ossiannilsson 2012).

Vanuit bovenstaand kader ga je technologie dan ook net inzetten – en selecteren – om bovenstaande principes nog krachtiger te realiseren, op zo'n manier dat het nieuwe manieren biedt om leerlingen in interactie te laten gaan in een veilige omgeving, om meer gepersonaliseerde ondersteuning en feedback te geven, om gedifferentieerd (verdiepende) inhouden aan te bieden en om voorkennis op te roepen, waarbij je de lesinhouden nog beter kunt verbinden met de leefwereld (buiten de school) van je leerlingen. Krachtig hierbij is wanneer je leerlingen via toegankelijke apps zelf lesinhouden – van een krant tot een virtuele gidsbeurt – laat creëren rond (een selectie van) onderwerpen die ze zelf boeiend vinden. Hierbij kan elke leerling een eigen leerpad volgen waarbij ze, al naargelang hun noden en voorkennis, informatie gaan verzamelen via filmpjes op *YouTube* en/of artikels op *Wikipedia*. Dit kan, indien nodig, in de eigen taal, met ondertitels of in een andere taal die ze beheersen. Het mag natuurlijk ook al meteen in het Nederlands als dat lukt. De verzamelde informatie kunnen ze posten op een *padlet* of ander online platform, waarbij ze eventuele onopgeloste vragen kunnen stellen aan de leraar en/of aan hun medeleerlingen. Ook als leraar kan je de interactie stimuleren door zelf uitdagende vragen te posten die leerlingen helpen bij het maken van hun artikel of video, die de leerlingen ook posten op een online platform. Als kers op de taart kunnen ze via de vele apps die hiervoor beschikbaar zijn zelf een quiz maken over hun artikel of filmpje, die de medeleerlingen dan kunnen oplossen. Maar uiteraard zijn de mogelijkheden legio.

3. De leraar aan de zijlijn?

Bovenstaand voorbeeld maakt duidelijk hoe je, vertrekkende vanuit de doelen die je met je leerlingen wilt bereiken en vanuit wetenschappelijk onderbouwde principes voor taalkrchtig onderwijs, krachtige technologische interventies kan realiseren die ook effectief een boost zullen zijn voor de taalstimulering van je meertalige leerlingen. Dat je hierbij als leraar allerminst aan de zijlijn staat, mag duidelijk zijn. Het is de leerkracht die nadenkt over de didactiek zoals hierboven beschreven en over het flexibel samenstel-

len van een aangepast leerpad voor zijn leerlingen, waarbij de combinatie en integratie van online activiteiten en eventuele aanvullende klassikale activiteiten zo doordacht mogelijk moet gebeuren. Daarnaast stelt onderzoek naar krachtige digitale didactiek dat je, als leraar, actief aanwezig moet zijn in de online omgeving door je leerlingen gericht te ondersteunen, gepersonaliseerde feedback te geven en de interactie te stimuleren. Kortom, technologische hulpmiddelen vervangen de leraar allerminst; eens te meer is het de aanpak van de leerkracht die een *blended* en online aanpak al dan niet tot een succes maakt. De ontwikkeling van de professionele identiteit van de docent, in functie van de nieuwe rollen die hij moet opnemen, is dan ook een belangrijk aandachtspunt.

Referenties

- Boelens, R., B. De Wever & M. Voet (2017). "Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review". In: *Educational Research Review*, 22, p. 1-18.
- Deci, E. & R. Ryan (eds.) (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University Rochester Press.
- Ellis, R. & N. Shintani (2013). 'Instructed Second Language Acquisition'. In: R. Ellis & N. Shintani (eds.). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge, p. 5-28.
- Graham, C. & R. Robinson (2007). 'Realizing the transformational potential of blended learning'. In: A. Picciano & C. Dziuban (eds.). *Blended learning: Research perspectives*. London: Routledge, p. 83-110.
- OECD (2015). 'Students, Computers and Learning: Making the Connection'. Paris: OECD.
- Ossiannilsson, E. & L. Landgren (2012). "Quality in e-learning – A conceptual framework based on experiences from three international benchmarking projects". In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 28 (1), p. 42-51.
- Puentedura, R. (2018). "SAMR and TPACK Intro to Advanced Practice". Online raadpleegbaar op: http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_Intro-ToAdvancedPractice.pdf
- Schiepers e.a. (2020). *Volop Taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: Owl Press.

Carolien Frijns
Universiteit Gent
Contact: Carolien.Frijns@UGent.be

Wie durft in bed te eten? Krachtig taalonderwijs op een meertalige basisschool¹

1. Inleiding

Leraren zijn duizendpoten. Ze zijn thuis in allerlei leergebieden, toveren leerrijke activiteiten uit hun hoed en pikken allerlei signalen op in de klas. Tijdens de coronacrisis is de kloof tussen kinderen uit de lagere sociale klasse en hun leeftijdsgenoten uit de middenklasse en hoger waarschijnlijk toegenomen. Leraren staan daarom – meer nog dan anders – voor de uitdaging om de kloof te dichten. Maar hoe zorg je voor sterk taalonderwijs en gelijke kansen? In deze tekst duiken we in de klas van juf Femke en in het model van de krachtige taalleeromgeving met als doel om elke dag opnieuw samen voor grote onderwijskansen te gaan.

2. In bed eten

“Wie mag thuis in bed eten?” vraagt juf Femke.

Het vierde leerjaar start de dag in de kring. Ze delen hoe hun dag is begonnen en buigen zich over de vraag of eten in bed een goed idee is.

“Ik doe dat soms wel”, gniffelt Hamza.

Arif schudt zijn hoofd.

“Arif, wat denk jij?” vraagt juf Femke.

Arif zoekt woorden. Hij stamelt, hij zwijgt.

“Probeer maar in het Turks”, zegt de juf. “Mehmet kan je misschien wel helpen?”

Arifs ogen fonkelen. En hij vertelt. Dat het geen goed idee is om in bed te eten want in bed eten zorgt voor kruimels. En kruimels trekken spoken aan.

Arif en Mehmet kijken elkaar aan. Logisch, toch? Wie wil er nu spoken in bed?

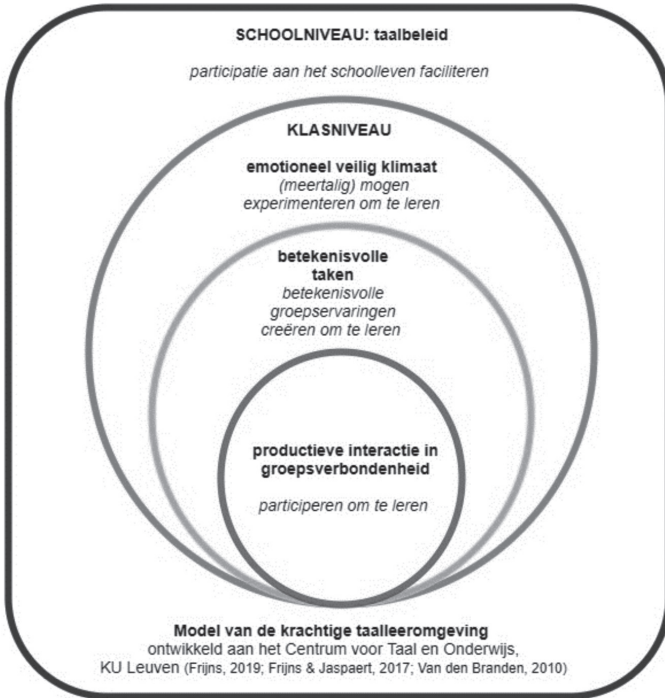
De klas knikt. Eten in je bed is eigenlijk best wel griezelig.

Vorig jaar maakte ik dit tafereel mee in de klas van juf Femke. Juf Femke is leerkracht in het vierde leerjaar van de Europaschool in Genk. In het kader van het project *Kleine Kinderen Grote Kansen* gingen *Klasse* en ik bij haar op bezoek. We brachten in beeld hoe ze werk maakt van een sterk teamgevoel in haar klas én haar leerlingen tegelijkertijd stevige taaltaken voorschotelt. Gedurende de schooldag zet ze bovendien in op authentieke interactie met heel wat denkontwikkende vragen. In de *Klasse*-reportage en in het bijbehorende interview (Paternoster, De Vries & Van Laere 2020) waan je je een vlieg in de klas van juf Femke. Wat is zo bijzonder aan haar klas? En hoe kan je, als leraar, het verschil blijven maken nu de kloof tussen kinderen uit de lagere sociale klasse en hun leeftijdsgenoten uit de middenklasse en hoger gedurende de coronacrisis groter lijkt te zijn geworden (Eyles, Gibbons, & Monteburuno 2020)?

3. Sterk taalonderwijs: een verhaal van ingrediënten

Juf Femke brengt heel wat zaken van effectief taalonderwijs dagelijks in de praktijk. Ze zet in op een sterke groepsverbondenheid in de klas, schotelt de kinderen betekenisvolle taalactiviteiten voor, doorspekt de dag met denkontwikkende vragen en toont een onwrikbaar geloof in hun leerpotentieel. Het is de mix van al die ingrediënten – net zoals een stoofpotje of een rijk belegde pizza – die haar klaspraktijk zo sterk maakt. Laat één van die ingrediënten weg en je eet een flauw stoofpotje of knabbelt aan een kale pizzabodem. En daar is nog nooit iemand groot van geworden.

Sterk taalonderwijs is dus een verhaal van ingrediënten. Dat maakt het wellicht ingewikkeld, want waarop moet je nu precies inzetten om succes te boeken? Tegelijkertijd gaat het veeleer over inzetten op factoren die werken dan om het volgen van een stramen of ‘recept’. Om dat verhaal te vatten, kun je denken aan het model van de krachtige taalleeromgeving dat ontwikkeld werd aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven).



Figuur 1 – Verfijning van het model van de krachtige taalleeromgeving zoals ontwikkeld aan het Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven (Frijns 2019).

Dat model biedt een antwoord op de vraag wat je als leraar kunt doen om elke dag opnieuw sterk taalonderwijs te realiseren. Het vormt een toetssteen voor je taalactiviteiten of projecten. In het model staan drie cirkels centraal:

1. een emotioneel veilig klimaat;
2. betekenisvolle taken;
3. productieve interactie.

Het staat buiten kijf dat een veilig klimaat een voorwaarde vormt voor leren. In een dergelijk klimaat functioneert de leerkracht als (tijdelijk) hechtingsfiguur en durven kinderen risico's te nemen. Ze durven met andere woorden de sprong te wagen. Door risico's te nemen, pik je ook taal op: je neemt deel aan uitdagingen die taal vergen, je verdiept je in dat nieuwe boek, je wilt die verbijsterende misdaad oplossen. Onderzoek toont aan dat warme leerkracht-kind-relaties samenhangen met een hoge taalvaardigheid van kinderen: nabijheid loont dus (Split, Koomen & Harrison 2015). Warme relaties zwengelen bovendien de leesmotivatie van kinderen aan (Koomen, Roorda & Spilt 2017). Een emotioneel veilig klimaat is met andere woorden geen louter peda-

gogisch gegeven. Een klasklimaat waarin je, als kind, warme relaties ervaart, hangt dus sterk samen met taal leren – en dat is volgens recente, meer sociaal gefundeerde theorieën over taalverwerving niet verbazingwekkend (Lee et al. 2009). Bovendien zien we dat in zo'n klimaat ruimte is om meertalig te experimenteren: de thuistaal kan er ingezet worden in functie van welbevinden en leren.

Het tweede ingrediënt, betekenisvolle taken, gaat dan weer over het motiverende doel dat we kinderen geven om met taal aan de slag te gaan. Lezen om een misdaad op te lossen, is bijvoorbeeld veel motiverender dan het beantwoorden van vragen bij teksten. Bij betekenisvolle taken is de hamvraag steeds opnieuw: welk motiverend doel geven we de leerlingen? Juf Femke schakelt haar klas bijvoorbeeld in om uitnodigingen te maken voor het schoolfeest dat binnenkort plaatsvindt. De uitnodigingen worden verstuurd naar échte mensen die naar een écht feest komen. Hypermotiverend dus.

Het derde ingrediënt van de krachtige taalleeromgeving zet in op interactie. Dat betekenisvolle taken doorgaans gepaard gaan met interactie werd al duidelijk in bovenstaand voorbeeld. Die interactie vindt plaats tussen de leerkracht en de klas, en tussen de kinderen onderling. Onderzoek wijst uit dat leraren het best inzetten op heel wat denkontwikkellende vragen die kinderen ruime spreekkansen bieden (Frijns 2019). Zo'n interactiestijl noemen we ook wel productieve interactie, waarbij de leerkracht inspanningen levert om kinderen te activeren zelf inbreng te doen via onder andere uitdagende vragen (bijvoorbeeld: 'Waarom denk jij dat de ooievaar de inbreker is?'). Een dergelijke aanpak wordt vaak tegenover non-productieve interactie geplaatst, waarbij de leraar veelal kenniscontroleerende vragen stelt (bijvoorbeeld: 'Hoeveel ooievaars zie je op de prent?'). Productieve interactie levert winst op in termen van taalverwerving én de ontwikkeling van een positief zelfbeeld. Kinderen die aan productieve gesprekken deelnemen, ontwikkelen namelijk het zelfbeeld van iemand die ertoe doet.

4. Grote onderwijskansen

Inzetten op ingrediënten van effectief taalonderwijs kan bijdragen aan grote onderwijskansen. Maar dat doe je natuurlijk niet alleen. Het Vlaanderen-brede netwerk 'Kleine Kinderen Grote Kansen' verenigt alle Educatieve Bacheloropleidingen Kleuteronderwijs en Lager Onderwijs, en andere partners die met sterk onderwijs bezig zijn. In het netwerk gaan lerarenopleiders, leraren, begeleiders, brugfiguren en iedereen die elke dag werk wil maken van gelijke onderwijskansen aan de slag met recente onderzoeksresultaten en *good practices*. Zo wisselen ze uit wat werkt om de taalmotoren van kwetsbare kinderen op volle toeren te doen draaien.

Samen werken aan de versterking van het sociale vangnet van kwetsbare kinderen kan bijdragen aan hun leerprestaties en heeft concreet drie tot vijf keer meer effect op taal- en wiskunde-prestaties dan enkel financieel kapitaal (Salloum, Goddard & Berebitsky

2018). Intense samenwerking tussen onderwijs en welzijn kan sociale vangnetten voor kwetsbare leerders versterken. Zo kunnen we samen werk blijven maken van grote onderwijskansen en komen we misschien dichterbij het dichten van de eerder vermelde kloof tussen kinderen uit de lagere sociale klasse en hun leeftijdsgenoten uit de middenklasse en hoger. Kortom: blijf inzetten op stoofpotjes of rijk belegde pizza's. En eet die maar niet in bed, want voor je het weet, staat er een spook in je slaapkamer.

5. Verder lezen/kijken?



De klas van juf Femke (Klasse & Kleine Kinderen Grote Kansen) kun je online raadplegen. Scan de QR-code om de reportage te bekijken en het interview te lezen.

De vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool (Pelckmans) gaat over taal leren, gelijke onderwijskansen en warme partnerschappen met kwetsbare ouders.

Referenties

- Eyles, A., S. Gibbons & P. Montebruno (2020). *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?* London: Centre for Economic Performance.
- Frijns, C. (2019). *De vliegtuigklas. Naar sterk taalonderwijs op de basisschool*. Kalmt-hout: Pelckmans Pro.
- Koomen, H.M Y., D.L. Roorda & J. Spilt (2017). 'Zonder relatie geen prestatie: Het belang van een persoonlijke relatie met de leerkracht gedurende de schoolloopbaan'. In: R. van Steensel & E. Segers (eds.). *Succesvol lezen in het onderwijs*. Delft: Eburon, p. 3-13.
- Lee, N., L. Mikesell, A.D. Joaquin, A.W. Mates & J.H. Schumann (2009). *The interactional instinct. The evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Meirsschaut, M. & I. Ruys (2018). *Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Paternoster, T., R. De Vries & M. Van Laere (2020). "Zo wordt je diverse klas een krachtige taalleeromgeving". In: *Klasse*. Online raadpleegbaar op: <https://www.klasse.be/251140/taal-leren-in-een-diverse-klas/>.
- Salloum, S.J., R.D. Goddard & D. Berebitsky (2018). "Resources, Learning, and Policy: The Relative Effects of Social and Financial Capital on Student Learning in Schools". In: *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 23 (4), p. 1-23.

Spilt, J., H. Koomen & L. Harrison (2015). "Language Development in the Early School Years: The Importance of Close Relationships with Teachers". In: *Developmental Psychology*, 51 (2), p. 185-196.

Noot

¹ Een bewerking van deze tekst verscheen eerder in het tijdschrift *Welwijs*.

Ronde 7

Anneloes Spaan & José Beijer
Hogeschool Utrecht
Contact: Anneloes.spaan@hu.nl
Jose.beijer@hu.nl

Van start in een nieuwe onderwijscultuur

1. Inleiding

Hoe kunnen nieuwkomers in het hoger onderwijs voorafgaand en/of tijdens hun opleiding begeleid worden bij het leren studeren en participeren in de nieuwe onderwijscultuur van de opleiding? Aan de Hogeschool Utrecht (HU) volgt een groep nieuwkomers een pre-bachelortraject (een voorbereidend programma waarin aandacht is voor taalvaardigheid Nederlands, studievaardigheden, studieloopbaanbegeleiding en sociaal-culturele vaardigheden). Daarna starten ze hun opleiding, waar ze in hun groep veelal een van de weinige studenten zijn met een andere moedertaal dan het Nederlands, en leren *in* en leren *van* het Nederlands samen opgaan. Die overgang naar de opleiding blijkt voor de studenten veel groter te zijn dan ze hadden verwacht en levert onverwachte struikelblokken op. Voor studenten zonder voorbereidend jaar is de start in het hoger onderwijs vaak nog meer een sprong in het diepe.

Met begeleiding, gericht op het studeren in een nieuwe onderwijscultuur, zijn het afgelopen jaar door studenten, (NT2-)docenten en begeleiders goede ervaringen opgedaan. Deze inzichten en ervaringen staan centraal in onze bijdrage, en daarover gaan we graag in gesprek met de deelnemers.

2. Voorbereiding op het hoger onderwijs

Als schakel naar het hoger onderwijs is aan de HU een éénjarig traject ontwikkeld voor studenten die hun vooropleiding buiten Nederland hebben gedaan. Daarin worden aankomende studenten voorbereid op een studie in het hoger onderwijs in Nederland en werken ze aan de hbo-competenties ‘samenwerken’, ‘onderzoekend vermogen’, ‘reflectie’ en ‘zelfsturen’. Het curriculum van dit traject bestaat uit NT2-lessen (van B1 naar B2+), leerteamcoaching, loopbaanoriëntatie en -begeleiding, logopedie en een intercultureel uitwisselingsprogramma.

Gedurende het traject gaat de taalontwikkeling van B1 naar B2+ hand in hand met de ontwikkeling van studie- en loopbaanvaardigheden. Het traject is, net zoals een studiejaar in het hoger onderwijs, verdeeld in 4 periodes, en in elke periode werken de studenten middels tussenopdrachten naar een afsluitende eindopdracht toe. Het doel van de tussen- en eindopdrachten is drieledig:

1. werken aan de hbo-competenties (Kiesactief 2020) ‘onderzoekende houding’, ‘zelfsturen’, ‘samenwerken’ en ‘reflecteren’;
2. een beter beeld krijgen van de toekomstige studie en het bijbehorende werkveld;
3. werken aan taalontwikkeling in studiegerelateerde opdrachten (presentatie, reflectieverslag, motivatiebrief, interviewverslag, college-aantekeningen, samenvatting van boek/artikel, verslag).

Om studenten inzicht te geven in hun ontwikkeling zijn de hbo-competenties met bijbehorende indicatoren beschreven op drie niveaus.

In periode A werken de studenten op niveau 1 en maken ze een individuele poster-presentatie over hun eigen kwaliteiten en talenten. In periode B werken de studenten op niveau 2 aan de motivatie voor hun studie (motivatiebrief en -gesprek). Hiervoor lezen ze artikelen over studie en werkveld en bezoeken ze open dagen en meeloopdagen. In periode C vindt verdere kennismaking met de Nederlandse onderwijscultuur plaats. Ze voeren dan een groepsopdracht uit over professionele identiteit, waarbij ze hbo-competenties op niveau 3 leren toepassen. Zo maken ze een projectplan, notulen bij vergaderingen, aantekeningen bij een college, lezen ze een hoofdstuk uit een studieboek, bekijken ze websites en interviewen ze experts. Met al deze verzamelde informatie schrijven de studenten als groep een verslag. In periode D blikken studenten zowel individueel als in groep terug en vooruit op de ontwikkeling van hun hbo-competenties die ze in een afrondende presentatie toelichten.

Studenten dit laten ervaren in een veilige omgeving waarin het proces van zelfregulatie vooropstaat en het resultaat meer secundair is, geeft zelfvertrouwen. Werken met formats voor het structureren van informatie, goede voorbeelden en feedback van docenten en medestudenten zorgt voor *scaffolding*. Studenten leren hierdoor steeds

zelfstandiger opdrachten uitvoeren en zijn beter voorbereid voor de overstap naar het hoger onderwijs.

3. Starten met een opleiding in het hoger onderwijs

Ongeacht een voorbereidend schakeljaar is voor veel nieuwkomers vooral het eerste jaar van de studie anders en zwaarder dan verwacht zoals blijkt uit het onderstaande:

“In 2018 kwam ik in Nederland om te studeren. [...] Een van de dingen die mij enorm is tegengevallen, is de taal. [...] Mensen zijn anders, hoe mensen met elkaar omgaan is anders [...] Ik heb heel erg mijn best gedaan om aansluiting te vinden met Nederlandse studenten, maar er was totaal geen klik. [...] Ik moest alleen thuis studeren en had geen idee hoe ik het aan moest pakken. Waar je op de havo en het mbo een paar hoofdstukken leert voor het tentamen, moest ik nu voor elk vak de inhoud van een boek beheersen” (Nationale ombudsman, 2020: 3).

“[...] ik zat honderd keer na te denken wat ik moest zeggen. Hoe kan ik een goede zin maken om een goede vraag te stellen. Ik was bijna de hele tijd stil. Alleen maar aan het luisteren” (oud-student pre-bachelor).

Beide studenten die respectievelijk na de havo op Bonaire en vanuit de pre-bacheloropleiding hun hbo-studie zijn gestart, voldoen aan de formele toegangseisen namelijk havodiploma, passende vooropleiding en taalniveau B2. Toch komen ze struikelblokken tegen in het eerste jaar van hun studie. Leren *in* en leren *van* het Nederlands gaan nu samen op en de hoeveelheid te bestuderen stof en de studiebelasting zijn groot. Wat ook niet helpt, is dat er vaak weinig begrip is voor meertaligheid en voor de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands. Bij medestudenten leidt dit regelmatig tot uitsluiting bij groepsvorming. Docenten hanteren vaak een smalle visie op taalvaardigheid, waarbij de correctheid van de taal vaak de boventoon voert. Nieuwkomers rapporteren vaker aangesproken te worden op (dezelfde) taalfouten als moedertaalsprekers (Arteveldehogeschool 2020 in: Thieme & Vander Beken 2020). Hierdoor voelen studenten zich vaak niet thuis in het hoger onderwijs wat hen veel stress en onzekerheid oplevert (Thieme & Vander Beken 2020). Kortom: verdere ondersteuning is in deze fase hard nodig bij zowel het vakinhoudelijke leerproces (academische integratie) als bij het leggen van contacten die niet vakinhoudelijk van aard zijn (sociale integratie) (Tinto 1975; 1993 in: Wolff 2013).

Aan de Hogeschool Utrecht zijn enkele initiatieven genomen om studenten te ondersteunen bij het steeds zelfstandiger uitvoeren van studietaken en begeleiding van verdere taalontwikkeling:

- *Taalsupport*: taalvaardige studenten die daarvoor getraind zijn geven laagdrempelige ondersteuning in de vorm van individuele schrijfcoaching en/of workshops over effectief werken aan schrijfp opdrachten.
- *HU Home* is een studentinitiatief om de inclusie, autonomie, participatie en het studentsucces van hoogopgeleide vluchtelingen aan de HU te vergroten. HU Home werkt hieraan met studentmentoren.
- *Individuele begeleiding van nieuwkomers*: wekelijkse individuele begeleiding waarin onder andere studievoortgang, toetsing van modules en daarbij gewenste ondersteuning aan de orde komen. Studenten worden gestimuleerd om bij onduidelijkheden zelf contact op te nemen met de docent en krijgen feedback op hun mail daarover.

4. Tot slot

Om efficiënt en effectief te kunnen studeren, hebben nieuwkomers vanaf de start van hun opleiding extra tijd en ondersteuning nodig voor de verdere ontwikkeling van taalvaardigheid voor studie en beroep, studievaardigheden (academische integratie) en werken aan een sociaal netwerk (sociale integratie). Maar niet alleen de student is aan zet. Ook de leeromgeving speelt een belangrijke rol: een veilig leerklimaat met ruimte voor maatwerk en samenwerking in heterogene groepen. Daarnaast is laagdrempelige begeleiding door opleiders, studieloopbaanbegeleiders en (student)mentoren van belang, zodat studenten daar terecht kunnen met vragen over studieproces en -verloop. Dat is voor nieuwkomers van doorslaggevend belang om zich thuis te kunnen voelen en om studiesucces te kunnen behalen in de nieuwe onderwijscultuur.

Referenties

- HU HOME (2019). 'Een warm welkom voor vluchtelingstudenten, door studenten Programma Gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid'. Utrecht: Hogeschool Utrecht. [interne notitie].
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>.
- Nationale Ombudsman (2020). 'Kopzorgen van Caribische studenten. Een onderzoek naar knelpunten die studenten uit het Caribisch deel van het Koninkrijk ervaren als zij in Nederland (gaan) studeren of in Nederland gestudeerd hebben'. Den Haag: Nationale Ombudsman.
- Poort van Hoop (2021). *Rondetafelgesprek*. Hogeschool Utrecht.

- Taalsupport (2020). 'Aanvraag Programma Gemeenschapsvorming en studentbetrokkenheid'. Utrecht: Hogeschool Utrecht. [interne notitie].
- Thieme, A. & H. Vander Beken (2020). *Meertalige en anderstalige studenten in het Nederlandstalige universitaire onderwijs. Kansen en uitdagingen voor taalbeleid. Een verkennende analyse*. Interuniversitair Overleg Taaltaken Anderstaligen. Online raadpleegbaar op: <https://www.kennisdelingtaalbeleid.org/item/426/>.
- Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [proefschrift].

9. Digitale innovatie tijdens corona

Stroomleiders

*Jordi Casteleyn (Universiteit Antwerpen)
Jeroen Clemens (Helen Parkhurst, Almere)*

Thomas Vliebergh
Koninklijk Atheneum, Gentbrugge
Contact: thomas.vliebergh@outlook.com

Digitaliseren zonder surrogaatonderwijs te creëren

Digitale media kunnen meer dan papier nabootsen. Papier kan ook digitale media nabootsen, maar alleen als je les niet digitaal maar slechts papier is op een beeldscherm.

Het A4'tje. De kantlijn. Paginanummers. Tussen die herkenbare toetsstenen op papier – die zo lang de kern van ons metier vormden – en de nog veelal onontgonnen mogelijkheden van digitale media, gaapt duidelijk een kloof. Het kan ontmoedigen dat de jongeren van de nieuwe generatie zinnen opmerkelijk vaak zónder hoofdletters aanvatten. Zonder noemenswaardige interpunctie ook. Daarover valt veel te zeggen, maar het signaleert alleszins iets. De klassieke structurelementen van een tekst zijn in een discussie beland met de nieuwe dragers van wat we dagelijks schrijven. Het A4'tje. De kantlijn. Paginanummers. Ze verliezen aan belang. De randen van het blad verdwijnen.

In die context moeten wij een relevante les Nederlands bouwen. Daar zit je dan, voor een beeldscherm, met de opdracht van een leraar Nederlands. Je wilt een digitale les uitwerken. Daarom open je een tekstdocument. Een A4'tje, alweer. Even een paginanummer toevoegen. De marges instellen. Waarom eigenlijk?

Video's in de les Nederlands. Aantrekkelijk als introductie, als rustpunt, als synthese. Veel luisterproeven zijn vandaag ook kijkproeven. Je kijkt daarom veel vaker dan vroeger naar video's in de klas. Lineair en klassikaal. Terwijl je toezicht houdt, vragen sommige leerlingen nóg een luisterbeurt, maar anderen leggen hun hoofd verveeld op hun omgedraaide blad. Je vertelt de leerlingen dat ze de hele video moeten uitkijken.

Een andere keer vind je niet onmiddellijk die boeiende passage in de lange lesvideo, dus sleep je de muisaanwijzer er maar doorheen. Zo pik je hopelijk de juiste flarden eruit. Na te veel zoektijd, ontdek je dat je het transcript van de video had kunnen doorzoeken op trefwoorden.

Schrijftaken stellen we graag op in *Microsoft Word*. Nu we zo een taak niet meer printen, delen we ze digitaal uit. Een weekje later krijgen we talloze losse bestanden teruggestuurd. Terwijl we die één voor één openen en weer opslaan, vragen we ons af waar die beloofde efficiëntiewinst van de digitalisering is.

Minstens twintig leerlingen typen in je les lustig weg in het documentje dat je hen liet openen. Je gaat tussen je leerlingen staan en je geeft feedback. Wanneer je de schoolbel hoort, schrik je ervan dat het lesuur alweer om is. Heel wat leerlingen hebben weinig feedback gekregen. Anderen heb je op een aantal problemen in hun tekst gewezen, maar later, tijdens de procesevaluatie, merk je dat veel van die tips ongebruikt zijn gebleven. Had je die feedback vast kunnen zetten tijdens de les? Had je de leerlingen een manier kunnen geven om op eigen tempo met de gegeven feedback om te gaan?

In de kranten lezen we dan weer over het doembeeld dat onze jongeren niet meer kunnen lezen. Erger nog: wie leest via een beeldscherm, zo vertelt een belangwekkend onderzoek ons, onthoudt heel wat minder uit een tekst dan wie nog gewoon papier tussen de vingers knelt.

Die kranten leken ten onder te gaan. De *Silicon Valley*-bobo's van *Google* en *Facebook* maakten een nieuwe generatie verslaafd aan gratis nieuws. De oude media wisten niet hoe ze daaraan een nuttig verdienmodel konden koppelen. Of het nu de angst voor *fake news* was, de echokamers van de sociale media of gewoon het voortschrijdend marketingtechnische inzicht bij de uitgeverijen waardoor er bij de kranten weer wat geld in het laatje kwam, feit is dat die kranten nu het digitale tijdperk ingeloodst zijn.

Digitaal lezen – vergeten we te gemakkelijk – kán meer zijn dan een digitaal doorslagje, een surrogaatversie van wat we allang hadden. Ook deze spreker heeft niet veel aan een pdf'je van een boek voor zijn te kleine *smartphones*schermje. Lezen wij trouwens, tijdens het vooronderzoek voor onze volgende les, dat *Wikipedia*-artikel niet als hyper-tekst? We klikken graag door en leren onder volgende lemma's snel bij. We scannen ook de gemarkeerde inhoud in de *Google*-zoekresultaten. Op dat online forum toetsen we het essay af aan de reacties eronder.

Die oude lessen rond krantenkoppen zijn voor de vuilbak. *Clickbait* voert nu de boventoon. *A/B-testing* ook, waar algoritmes nagaan welke van twee krantenkoppen het vaakst aangeklikt wordt. Het nieuws dat wij te zien krijgen, wordt geselecteerd door het publiek. De redactionele integriteit sloot een pact met het rondklikkende, reclamekijkende leespubliek.

Kunnen wij onze actualiteitslessen daarop aanpassen? Hoe leren we onze leerlingen uit de echokamers met hun sociale media-vrienden te breken? Hoe voorkomen we dat de informatie in de les Nederlands in handen blijft van algoritmes en hoe veroorzaken we dat onze leerlingen actiever naar informatie op zoek gaan? De digitalisering verandert ons vak en levert ons voer voor jarenlange discussies aan. Tegelijk ontstaan nieuwe tools om concreet en gericht een orde te scheppen in de opgedoken chaos.

Digitale media doen meer dan papier nabootsen. Ze zijn anders en vereisen dat wij mee veranderen.

In deze sessie probeer ik in grote lijnen aan te tonen hoe we kunnen verhinderen dat we het vak Nederlands naar surrogaatvormen emigreren. Hoe we door écht van papieren media naar digitale media te springen, kunnen voorkomen dat we tussen beide in vallen.

Ronde 2

Vanessa De Cock
Middenschool van het GO! Geraardsbergen
Contact: vanessa.decock@leerkracht.sgr20.be

Feedcyclus voor evaluatie via *Google Classroom*

1. Wat is de ‘feedcyclus’?

De feedcyclus van het ontwikkelingsgericht evalueren bestaat uit 3 componenten:

1. het geven van feedup;
2. het ontvangen/geven van feedback;
3. het formuleren van feedforward.

Via de fase van feed-up geeft de leerkracht vooraf inzicht in de verschillende leerdoelen en verwachtingen die vooropgesteld worden bij een bepaalde opdracht. In deze fase wordt de voorkennis geactiveerd. Ook is het belangrijk om de leerling een overzicht te bezorgen van de succescriteria. Voor dit laatste is het gebruik van de *rubric* een dankbare tool. Met feed-up geef je als leerkracht dus eigenlijk een antwoord op de vraag: ‘Waar ga ik naartoe?’.

Na het beoordelen van het product kan de leerkracht feedback geven. Deze feedback kan over zowel het proces als over het product gaan. In deze fase bepaal je als leerkracht of je leerlingen bepaalde leerdoelen al wel, in mindere mate of niet hebben behaald. De feedback die je als leerkracht geeft op basis van het gemaakte werk biedt de leerlingen inzicht in wat ze al wél kunnen en waaraan er nog gewerkt zal moeten worden. Met feedback geef je een antwoord op de vraag: ‘Waar sta ik nu?’.

Feedback ontvangen zonder er verder mee aan de slag te gaan, is niet erg zinvol. Vandaar dat deze feedback moet leiden tot het formuleren van een feedforward, waarbij de leerling zich afvraagt wat er in de toekomst behouden kan blijven bij soortgelijke opdrachten of welke stappen deze zou kunnen zetten om een product af te leveren dat

beter aansluit bij de vooropgestelde doelen. Feedforward geeft een antwoord op de vraag: ‘Hoe kom ik verder?’.

Op deze manier is de (feed)cirkel rond.

2. *Google Classroom*

Google lanceerde de afgelopen jaren een aantal interessante apps die heel gebruiksvriendelijk en heel inzetbaar zijn in het onderwijs. Via de *applauncher* van *Google Workspace* kan de app van *Google Classroom* gebruikt worden. Deze is beschikbaar via smartphone, Chromebook, tablet en pc. Maar wat is nu eigenlijk *Google Classroom*?

Volgens de zoekfunctie van Google is *Google Classroom* “de alles-in-éénoplossing voor lesgeven en leren. Met deze gebruiksvriendelijke, beveiligde tool kunnen docenten het leerproces beheren, meten en verbeteren”. Deze beschrijving zegt alles. De app is dus heel geschikt voor het geven van feed-up, feedback en feedforward. Doordat *Google Classroom* zo gebruiksvriendelijk is, is deze heel laagdrempelig voor zowel leerkracht als leerling. Ook andere Google-apps kunnen gebruikt worden in *Google Classroom*.

3. De feedcyclus in de praktijk

Bij het geven van een opdracht krijgen de leerlingen de feed-up via *Google Classroom*. Deze feed-up bestaat uit:

1. een in woorden uitgeschreven opdracht met daarin de leerdoelen die bepaald worden;
2. de strategieën die kunnen ingezet worden om de opdracht te doen slagen;
3. de voorkennis die geactiveerd wordt;
4. het analyseren van een voorbeeld.

Ook in deze fase ontvangen de leerlingen een *rubric*. De *rubric* is een heel belangrijke schakel in het proces. Deze *rubric* kan op een heel eenvoudige manier worden toegevoegd aan de opdracht dankzij de gebruiksvriendelijkheid van *Google Classroom*. In deze *rubric* worden de criteria vermeld (in woorden uitgeschreven) waaraan de opdracht moet voldoen. Deze criteria zijn onderverdeeld in 4 niveaus: ‘beginner’, ‘zoeker’, ‘onderzoeker’ en ‘expert’. Aan elk niveau kan je een eigen puntenweging geven. Zo is het voor de leerkracht gemakkelijk om de opdracht nadien met een cijfer te waarderen, als dat noodzakelijk zou zijn.

Vervolgens dienen de leerlingen de taak in. Dat gebeurt ook via *Google Classroom*. De leerkracht evalueert de opdracht en geeft een beoordeling voor elk onderdeel via de

rubric. Nadien wordt deze *rubric* via *Google Classroom* gedeeld met de leerling. Deze krijgt nu inzage in de sterktes en zwaktes van de ingediende opdracht. Doordat de criteria in woorden uitgeschreven staan, heeft de leerling inzicht in de betekenis van een toegekend cijfer en niveau. De leerling gebruikt de feedback nu om een feedforward voor zichzelf te formuleren. Dat kan door het invullen van een *Google Form*, ook weer via *Google Classroom*. In dat formulier geeft de leerling per criterium het niveau aan waaraan de opdracht voldoet. Ook is het de bedoeling dat de leerling nadenkt over stappen om in de toekomst te zetten bij soortgelijke opdrachten. Deze bedenking kan dan in woorden geformuleerd worden in dat formulier.

Als deze manier van werken gedurende een bepaalde tijd aangehouden wordt (gedurende bijvoorbeeld een schooljaar), ontstaat er een portfolio. Dat portfolio geeft heel gedetailleerd weer welke evolutie de leerling voor een bepaalde vaardigheid heeft doorgemaakt. Dat inzicht kan ertoe bijdragen dat de leerling op langere termijn een blijvende leerwinst behoudt.

Ronde 3

Liselotte Vandecruys & Steffy Diepvents
Provinciale Kunsthumaniora Hasselt
Contact: liselotte_vandecruys@hotmail.com
steffy_diepvents@hotmail.com

Het moet niet altijd Ariana Grande zijn – een experiment met (Belgische) kunst

1. Inleiding

We hebben het niet over grote projecten of wereldberoemde namen. Wij zijn twee gemotiveerde leerkrachten die de nadruk leggen op ‘beleven’, ‘inspireren’ en ‘verbinden’. We stellen praktijkgerichte opdrachten voor die voor leerlingen van twaalf tot veertien jaar ontwikkeld zijn tijdens de lockdown, en waar we blijvend mee aan de slag willen gaan. Je gaat naar huis met nieuwe lesideeën, maar ook met vernieuwende ideeën rond lesgeven. We streven naar een nieuwe visie binnen het taalonderwijs, waarbij leerlinggerichte werkvormen centraal staan.

2. Autonomie en verbinding

Corona daagde het hele onderwijs uit om, vanop afstand, leerlingen te motiveren. Door leerlingen te verbinden en hen de nodige autonomie te geven, hebben wij dat bereikt. Binnen het kader van de eindtermen zochten we voor de lessen Nederlands en expressie (eindtermen basisvorming ‘Kunst & cultuur’) creatieve en verbindende opdrachten. We deden dat door onszelf en onze leerlingen uit te dagen en te experimenteren met (Belgische) kunst. Het moet geen Ariana Grande zijn om interesse te wekken, creatieve werkvormen interessant te maken en tot leren te komen.

3. Kunst is het waard

“Kunst is het waard!”. Een slogan die niet meer weg te denken is uit onze huidige maatschappij en uit het Provinciaal Kunsthumaniora te Hasselt. Het belang van kunst, van creatief denken en van de aanwezigheid van een beeldcultuur zijn factoren die wij hoog in het vaandel dragen. Om onze leerlingen te stimuleren en te ontwikkelen, werken wij als team graag samen om onze leerlingen een totaalbeleving te laten ervaren. Onze school werkt als een mozaïek: een veelvoud aan kleurrijke initiatieven, telkens anders van vorm, grootte en aard. Maar al die stukjes samen vormen een uniek en sterk pedagogisch geheel. We willen iedere leerling vanuit zijn/haar eigenheid laten uitgroeien tot een ruimdenkende en kritische persoonlijkheid. Dat willen we bereiken via alle vormen van kunst met een individu-gerichte pedagogiek. We denken dat deze troeven ook in andere onderwijsvormen een groot bereik kunnen hebben.

4. Dit is Belgisch!

Onze school is de plaats bij uitstek waar creativiteit en grootse ideeën een plaats krijgen. Dat wij door onze directie gesteund en gestimuleerd worden om als collega's samen te werken en *out of the box* te denken, is goud waard. Zowel het overleg in vakgroepen en onder vakcollega's als vakoverschrijdende opdrachten en projectdagen zijn uitingen van deze samenwerkingen. Al worden heel veel mooie projecten aan de koffiemachine bedacht. Onze lessen zijn dan ook ontstaan vanuit het principe van *trial and error*. We hebben onszelf tijdens corona uitgedaagd om de betrokkenheid van onze leerlingen op een kunstzinnige manier te prikkelen. Ook hebben we opnieuw het plezier van nieuwe dingen te ontdekken, mogen ervaren. Er werd een grote oproep gedaan in de media om lokale initiatieven te ondersteunen en dat is niet aan ons voorbijgegaan. En wat hebben we genoten van de talrijke Belgische parels die onze leerlingen hebben mogen ontdekken. Dat er zoveel prachtig materiaal voorhanden is, moet ons motiveren om ook onszelf te blijven ontwikkelen en vooral om ons te laten inspireren door wat zo dicht bij ons ligt. De grote diversiteit aan inspiratiebronnen moeten we koesteren en tot bij onze leerlingen brengen.

5. Diversiteit en differentiatie

Diversiteit heerst ook tussen onze leerlingen. Hoewel een heel groot deel van onze leerlingen beelddenkers zijn, zijn er nog veel meer complexe onderwijsbehoeften die onze job interessant maken en een uitdaging vormen. Differentiëren is de boodschap en een niet weg te denken begrip. Voor ons is het een tweede natuur geworden. Leerlingen met verschillende interesses en leerniveaus moeten allemaal het gevoel van autonomie kunnen ervaren. Het zijn niet enkel hun interesse en niveau, maar ook hun leerprofiel en manier van leren die worden ingezet om te differentiëren. De structuur, onderwerpen en vooral hoe leuk jij, als leerkracht, de opdracht vindt, zal een grote invloed hebben op de motivatie van de leerling.

Elke leerling heeft nood aan ondersteuning en stimulering, en daar maken we graag tijd voor vrij. Ons enthousiasme, zelf opdrachten maken of opdrachten maken die zo zijn uitgewerkt dat elke leerling op zijn tempo kan ontwikkelen, staan centraal. Niet alleen durven ze dan meer zichzelf zijn, hun creativiteit wordt er ook extra door gestimuleerd. Een laatste troef is de communicatie over de opdracht. We praten, volgen op, vragen naar hun mening over de opdracht en betrekken hen bij het leerproces, dat ook ons leerproces is. Feedback – en niet te vergeten: feedforward – is ook voor ons de krachtigste tool om te leren.

6. Nederlands?!

Dat ook het taalgevoel wordt gestimuleerd zal jullie niet verwonderen. De Nederlandse vaardigheden bieden we op een geïntegreerde manier aan. Onze opdrachten dragen altijd heel veel facetten in zich, met een grote liefde voor creativiteit in al zijn vormen: van poëzie tot (Belgische) muziek en kunst. We trachten het ontwikkelen van de Nederlandse taal in al zijn facetten te koppelen aan de interesses van leerlingen, aan vakinhouden en aan belangrijke maatschappelijke inhouden. Verder vinden we het onze taak, als coach, om inzichten en belangrijke actuele gebeurtenissen onder hun aandacht te brengen. We geven hen de mogelijkheid om te ontdekken dat taalvaardig zijn noodzakelijk is.

7. Onze ideeën en de onderbouwing

Tijdens de conferentie stellen we vier opdrachten voor: een *instagram*pagina, schrijven van poëzie, reflectiefilmpjes en een opdracht rond de week van Belgische muziek. Deze opdrachten ontwikkelden we tijdens de lockdown en zetten we nu in ons contactonderwijs in. Elke leerling kan eigen accenten leggen en de opdrachten passen perfect

binnen een gedifferentieerde aanpak. Na evaluatie van onze opdrachten konden we vaststellen dat onze leerlingen gemotiveerd en enthousiast waren. Wanneer we onze lessen naast de zelfdeterminatietheorie legden, bleek dat onze lessen perfect binnen dat kader passen.

Onze leerlingen krijgen autonomie omdat ze eigen keuzes kunnen maken. Ze worden individueel begeleid tijdens het proces. Differentiatie en feedforward zijn belangrijk om dat tot een goed einde te brengen. Zo kunnen ze ook telkens hun eigen interesses verwerken. De leerlingen drukken een eigen stempel op de opdracht waardoor ze elkaar inspireren en vaak heel onverwacht met elkaar kunnen verbinden. Dat brengt ons bij de verbondenheid tussen zowel leerkracht en de leerlingen als tussen leerlingen onderling. Wij zijn, als leerkrachten, enorm betrokken en enthousiast over onze opdrachten. We brengen aan de hele groep de opdracht aan, wat verbondenheid creëert: iedereen staat voor dezelfde opdracht. Vaak worden opdrachten op onze *social media* gepost en soms halen we de krant naar de school, waardoor de betrokkenheid en ook de verbondenheid tussen leerlingen worden vergroot. Tot slot werken we in onze opdrachten aan de Nederlandse taal *an sich*, aan leren leren en aan het aanpakken van grotere opdrachten. Andere competenties zoals 'durf', 'onafhankelijkheid', 'creatief en kritisch denken' en 'zelfontwikkeling' zijn niet weg te denken. We zorgen ervoor dat onze opdrachten niet te moeilijk, maar ook niet te gemakkelijk zijn.

8. Conclusie

We werken vaak intuïtief, maar nemen ook wetenschappelijke kaders mee in het ontwikkelingsproces. Intuïtie, verbeelding, kunst en een portie lef om gewoon dingen te proberen, brengt het beste in onze leerlingen naar boven. Daarbij komt ook dat wij, als leerkrachten, enorm betrokken zijn bij onze opdrachten. Ook dat delen we met jullie. Een betrokken leerkracht inzetten als motiverende factor voor het leren van onze leerlingen, is dan ook een essentieel deel van het ontwikkelen van onze opdrachten.

Barbara Axters

Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Contact: barbara.axters@katholiekonderwijs.vlaanderen

De leraar Nederlands als *personal trainer* schrijfvaardigheid, ook in andere vakken

Schrijven wordt door veel mensen als lastig ervaren. Hoe vaker je schrijft, hoe gemakkelijker het gaat. Schrijven vraagt, naast een grote inspanning tijdens het schrijfproces zelf, veel oefening. Nu en dan een goede tip of wat feedback van een kritische vriend, is ook altijd meegenomen. Zeker schrijvers met weinig ervaring hebben baat bij wat hulp tijdens de opstart en bij uitleg over welke strategieën werken. Bovendien is een goed voorbeeld om te volgen ook altijd mooi meegenomen. Vaak is het lastigste aan schrijven eraan beginnen.

Als wij schrijven al als hard labeur ervaren, geldt dat uiteraard ook voor onze leerlingen. Daardoor zijn ze niet altijd gemotiveerd om schrijfopdrachten tot een goed einde te brengen. De schrijfproducten die we, als leraar Nederlands, binnen krijgen, zijn soms echt ondermaats. Veel leraren merken op dat leerlingen minder lang bezig zijn met de schrijftaak dan zij met het formuleren van feedback.

Uiteindelijk was de aanleiding voor het idee van een schrijftraining een oud-leerlinge die haar secundaire school liet weten dat ze te weinig schrijfkansen boden aan hun leerlingen. Haar schitterende examenresultaten in het hoger onderwijs stonden in schril contrast met de tekorten voor de papers die ze had geschreven. Ze had dus recht van spreken. Als pedagogisch begeleider ging ik in de eerste plaats op zoek naar hulp voor de leraren uit deze school. Tegelijkertijd had ik ook de leraren, met inbegrip van mezelf, voor ogen die al jaren worstelen met procesgerichte begeleiding van schrijfvaardigheid.

Tijdens mijn zoektocht kwam ik terecht bij de aanbevelingen van Jordi Casteleyn en Marit Trioen die je intussen kunt vinden in hun Praktijkgids *Wat werkt in schrijfonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren* (2020). Uit deze publicatie blijkt dat er binnen ons taalonderwijs nog vrij veel kansen liggen om schrijfonderwijs doeltreffender aan te pakken. Hun eerste aanbeveling – vaker schrijven, voor verschillende doelen, op papier en op de computer – zette mij ertoe aan om, samen met de leraren, na te denken over hoe we meer schrijfkansen kunnen creëren voor onze leerlingen. Hun andere aanbevelingen nam ik in een tweede ontwerpfase mee, wat resulteerde in de opzet van een schrijftraining.

Wat houdt de schrijftraining in? Nadat we de beginsituatie van de leerlingen via een klasprofiel in kaart brengen, stellen we een actieplan op. Idealiter gaan we voor een twaalfwekentaining, waarbij leerlingen twee keer per week twintig tot dertig minuten schrijven tijdens de Nederlandse les, en één keer per week tijdens een niet-taalles. Dat komt dus op zestig minuten per week meer schrijven dan ze gewoon zijn te doen, verdeeld over blokjes van twintig minuten.

We helpen onze leerlingen in de eerste plaats dus door meer oefenkansen te creëren binnen ons vak. Daartoe voorzien we korte, motiverende en haalbare opdrachten die traag en stapsgewijs verder evolueren in moeilijkheidsgraad. Verder trainen we de schrijfvaardigheid van de leerlingen ook door hen in niet-taalvakken meer te laten schrijven. We zien erop toe dat we de leerlingen vaker de tijd geven om een redenering te formuleren die ze daarna mondeling kunnen toelichten, klassikaal of in duo's. We gaan er hierbij van uit dat meer schrijven meer effect heeft op de schrijfpredaties van leerlingen dan verbeteringen en feedback op een beperkt aantal schrijfpredachten.

We ontwierpen een aantal schrijffiches die de leraar Nederlands kan inzetten om collega's via niet-taalvakken aan te sporen om meer schrijfkansen te bieden aan de leerlingen. Op die manier kunnen leerlingen de schrijfstrategieën die ze in de lessen Nederlands aanleren, inzetten om hun studiesucces voor andere vakken te vergroten. Daarnaast kwamen schrijffiches tot stand die we wel tijdens de lessen Nederlands inzetten. Veel van die schrijffiches focussen op dagdagelijkse schrijfsituaties om leerlingen ook daarin te versterken. Verder bieden we fiches 'creatief schrijven' aan om leerlingen via creatieve schrijfpredachten uit te dagen om gedachten in goede zinsconstructies en een gestructureerde tekstopbouw te formuleren. Als laatste volgden ook de fiches 'lezen om te schrijven', waarbij leerlingen eerst een tekst lezen waar we dan telkens een korte schrijfpredacht aan koppelen.

De fiches zijn niet per nummer gerangschikt, maar je kunt ze wel zelf ordenen. Sommige fiches stelden we op met ondersteuning van zinnen die de leerlingen aanvullen, andere dan weer zonder die steunzinnen. Dan kun je vooraf bepalen op welk niveau je leerling start en welke ondersteuning de leerling daarbij al dan niet nodig heeft. Op basis daarvan kun je de opdrachten gedifferentieerd inzetten volgens 'niveau van de opdracht', 'de mate van ondersteuning die de leerling bij de opdracht nodig heeft' of 'de mate van aantrekkelijkheid voor de leerling'. Voor leerlingen die op het moment van de schrijftraining weinig inspiratie hebben, haal je de fiches 'schrijven om te lezen' naar boven. We merken dat leerlingen naar deze fiches grijpen als ze wat onzeker zijn of een mindere dag hebben. De meeste leerlingen kunnen vrij goed van zichzelf inschatten waar ze staan op het vlak van schrijfvaardigheid.

Ook de derde aanbeveling namen we mee in het ontwerpen van de fiches door in te zetten op strategie-instructie en door in bepaalde opdrachten ook een procesgerichte aanpak te stimuleren. We hanteerden daar het principe van 'goed voorbeeld doet goed

volgen'. Sterkere leerlingen kregen in duo de opdracht om instructiefilmpjes te maken, waarin ze de stappen om tot het schrijfproduct te komen, expliciteerden. Ze spraken dus tegen hun computerscherm tijdens het schrijven en namen dit op via een schermopname. Met wat knip- en plakwerk probeerden we daarbij tot instructiefilmpjes te komen voor de andere leerlingen. Dat bleek voor die sterkere leerlingen een zeer zinvolle opdracht omdat we hierbij inzetten op metacognitie. Het resultaat was echter niet altijd even bruikbaar voor de andere leerlingen.

Op de vierde aanbeveling rond feedback hebben we minder gefocust, omdat we de leraren niet nog meer verbeterwerk wilden bezorgen. We vatten deze schrijftraining op als ondersteuning voor de grotere opdrachten die de leraren dan wel van feedback voorzien. In sommige fiches geven we de leerlingen de kans om elkaar feedback te geven. Op de uitnodiging die ze schrijven om te vieren wat ze over twintig jaar bereikt hebben, mogen andere leerlingen op een gele *post-it* schrijven waarom ze graag op het feestje aanwezig willen zijn. Op een roze *post-it* schrijven ze feedback op vorm en indeling. Sommige fiches veronderstellen duo-schrijven. Leerlingen die samen aan de slag gaan met een schrijfopdracht geven elkaar snelle feedback en overleggen ook over de formulering.

Op het einde van de training mogen de leerlingen drie opdrachten kiezen waarover ze feedback willen van de leraar. Daarbij kiezen ze een schrijfproduct waar ze trots op zijn, een schrijfopdracht die wat moeilijker lukte en een opdracht die ze graag uitvoerden. We laten hen deze drie opdrachten in een mapje bundelen, waarin ze bij elke opdracht in vijf zinnen formuleren waarom ze deze opdracht kiezen voor feedback van de leraar. Ze krijgen daarbij richtvragen als ondersteuning. Welke tip zou je een andere leerling geven voor hij aan de opdracht begint? Wat heb je geleerd door deze opdracht te doen? Hoe kan de leraar de opdracht volgens jou nog duidelijker maken? Als volwassene zal ik wat ik hier leerde nog kunnen gebruiken als ik ...

De fiches zijn ter inspiratie beschikbaar voor leraren die in hun school schoolbreed wil inzetten op schrijfvaardigheid. Het pakket is geen afgewerkt product. De leraren vullen de fiches zelf verder aan met motiverende schrijfopdrachten of verfijnen de opdrachten volgens hun inzichten, passend in hun schoolcontext en voor hun doelpubliek. We streven naar een gigantische digitale fichebak met schrijfopdrachten door en voor alle scholen in Vlaanderen. Fijn als je hieraan wilt meewerken!

Referenties

Casteleyn, J. & M. Trioen (2020). *Wat werkt in schrijfonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren. Een praktijkgids voor lesgevers*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

10. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Marieke Smit (ICLON, Leiden)

Kaat De Strooper
Guldensporencollege, Kortrijk
Contact: Kaat.destrooper@guldensporencollege.be

Als identiteit een taalbeschouwingskwestie kan worden¹

1. Een nieuwe component in het leerplan

Het leerplan Nederlands is opgebouwd uit 4 componenten:

1. communicatie en informatie;
2. literatuur;
3. identiteit in diversiteit;
4. taal, taalgebruik en taalsysteem.

De derde component is nieuw in de ‘vernieuwde’ editie van de leerplannen: “Taal is nodig om een eigen identiteit te ontwikkelen en culturele aspecten te begrijpen. Met verschillende culturen hangen verschillende taaluitingen, taalvariëteiten en talen samen. Voor die verschillen openstaan en ermee in contact komen is belangrijk om duurzaam en respectvol met elkaar te kunnen samenleven. Op die manier ontwikkelen leerlingen een positief talige grondhouding” (toelichting bij deze component in de leerplannen).

In de eerste graad gebeurt de aanpak van deze component eerder incidenteel. Bij ‘woordleerstrategieën’ worden bijvoorbeeld gelijkenissen en verschillen tussen talen waargenomen om woorden beter te begrijpen, te onthouden of te analyseren. Ook bij ‘taalgebruik’ en ‘taalsysteem’ staan we stil bij gelijkenissen en verschillen met de meer nabije talen: het Engels, het Frans (en het Latijn) en de thuistaal. Het is logisch dat we hier ook meertalige leerlingen hun thuistaal laten inbrengen. Zo leren de leerlingen (on)bewust een transfer te maken naar de andere (studie)talen en worden ze sterker in het hanteren van taalbeschouwelijke begrippen over de talen heen.

In de tweede graad worden deze elementen opnieuw opgenomen, maar verdiept. Waar in de eerste graad het accent op attitude en waarnemen ligt, komen we in de tweede graad meer toe tot een bestuderen van talige aspecten, maar altijd vanuit een communicatieve situatie of met het oog op het versterken van de studie van andere talen.

(Talsociologie is nu ook niet meer het unieke terrein van de derde graad).

2. Link met de component ‘taal, taalgebruik en taalsysteem’

Omdat we het best vertrekken vanuit concrete, communicatieve situaties kunnen we de component ‘taal, taalgebruik en taalsysteem’ (taalbeschouwing) onmogelijk losmaken van de andere componenten. In wat volgt, staan we er even bij stil.

Bij bepaalde aspecten van taalstudie maken we spontaan geregeld de transfer naar andere talen. Bij de component ‘taal, taalgebruik en taalsysteem’ zetten we hier nu sterker en bewuster op in. De component leent zich immers tot experiment met en onderzoek van taaldiversiteit en taalvariëaties, bij:

- *woordleerstrategieën*: ‘analyse woordbouw’, ‘herkomst van woorden bij het ontcijferen van betekenis’, ‘woordrelaties’, enz.;
- *taalgebruik*: ‘verbale en non-verbale communicatie in verschillende culturen’, ‘taalregisters’, ‘taalhandelingen’, enz.;
- *taalsysteem*: bij het bespreken van bijvoorbeeld schrijfp opdrachten kunnen gelijkenissen en verschillen in zinsbouw en spelling over de talen heen aan bod komen; de grammaticale begrippen in de verschillende talen krijgen hier toelichting.

3. Hoe kun je hiermee dan aan de slag? Ondersteunende tips

Natuurlijk heeft de volgende opsomming niet de pretentie om exhaustief te zijn! De voorbeelden illustreren een mogelijke aanpak. Concreet uitgewerkte voorbeelden worden gegeven tijdens de conferentie.

De begeleidende info bij een toestel/voorwerp (zie bv. Ikea) of een handleiding is vaak in verschillende talen gepubliceerd. Het is een interessante bron die leerlingen de kans geeft om woordenschat en zinsbouw onder de loep te nemen, om taalverwantschap te onderzoeken. Je kunt de tekst inzetten om talen te laten groeperen aan de hand van vragen, zoals: welke talen gebruiken een gelijkaardig zelfstandig naamwoord (zn)? Waar zie je een gelijkaardige combinatie bijvoeglijk naamwoord (bn) en zn? Waar zie je hetzelfde patroon in de woordvolgorde, de meervoudsvorming, het plaatsen van de lidwoorden, ...?

- *Liedjesteksten in dialecten tegenover Standaardnederlands*
Kennen dialecten een grammatica (taalsysteem)? Hoe leid je dat af uit het liedje? Hoe vertaal je de tekst en wat is het effect hiervan? Welke woorden kennen geen alternatief in het Standaardnederlands? Welke versie verkies je en waarom?
- *Jongertaal in liedjes*
Je kunt bijvoorbeeld Nina met het liedje ‘Straattaal’ inhoudelijk en talig bekijken en aansluitend een wetenschappelijke reflectie toevoegen, bijvoorbeeld rond de vraag

waarom jongeren tegenwoordig bij Allah zweren (Eva Berghmans, *De Standaard Weekblad*, 16/01/2021). Het is ook dankbare materie voor een reflectie over talige diversiteit (LPD 21, D: B+S, VB+S).

- *Radioprogramma's die reflecteren op taalgebruik*
Bv. 'De wereld van Sofie', 'Nieuwe Feiten' (Radio 1). Zij vertrekken vanuit een 'verwondering' en gaan op zoek naar een wetenschappelijke uitleg (via het Vlaams Archief kun je die opsporen of aanvragen).
- *Laat leerlingen kijken hoe in verschillende talen samenstellingen en afleidingen gemaakt worden*
Zitten er meer/minder mogelijkheden in een bepaalde taal? Vertrek bv. vanuit nieuwe woorden die ontstaan zijn in actuele contexten (bv. 'corona', 'klimaatproblemen', enz.). Zie je een systeem? Kun je zelf nieuwe (zinvolle) woorden maken?
- *Functioneel meertalig leren in het secundair onderwijs*
Voor werkvormen en lesvoorbeelden, zie: <https://diversiteitinactie.be/> – o.a. talensensibilisering. Anderstalige leerlingen kunnen voorbeelden geven vanuit de talen die zij beheersen.

Op de website 'Metrotaal' vind je op de halte 'kennis' achtergrondinformatie bij een aantal aspecten van meertaligheid. De informatie richt zich op leraren in het basisonderwijs, maar kan ook inspirerend materiaal bevatten voor jou en je leerlingen rond het belang van de moedertaal, de cognitieve meerwaarde van meertaligheid, talige repertoires, factoren die taalontwikkeling beïnvloeden, meertalige taalverwerving, problematische taalverwerving, taalvaardigheid (breed evalueren). Zie: <https://metrotaal.be/bouwstenen/kennis>.

- *Rollenspel in verschillende taalvariëteiten*
Welke taal heb je nodig om te functioneren in een specifieke situatie? Is dat ook zo in een ander situatie? Waarom? Wat is het effect van een 'fout' register? En wat met je lichaamstaal?

Noot

¹ Dit is een ingekorte versie van het servicedocument 'identiteit in diversiteit' dat we met de pedagogische begeleiding Nederlands van Katholiek Onderwijs Vlaanderen hebben geschreven als ondersteuning bij de nieuwe leerplannen Nederlands van de tweede graad (2021). De volledige versie vind je op de pro-website/Nederlands van deze organisatie.

Ronde 2

Reinhild Vandekerckhove & Lisa Hilte
 Universiteit Antwerpen
 Contact: Reinhild.Vandekerckhove@uantwerpen.be
 Lisa.Hilte@uantwerpen.be

‘Met wie schrijf ik?’ De impact van de gesprekspartner op de chattaal van Vlaamse jongeren

1. Inleiding

We hebben de afgelopen jaren heel wat onderzoek verricht naar de schrijfstijl van jongeren in informele socialemediacontexten. Daarbij keken we in de eerste plaats naar het profiel van de ‘schrijver’. Zo ontdekten we dat het online taalgebruik van meisjes in bepaalde opzichten sterk verschilt van dat van jongens, en dat jonge tieners een grotere voorliefde vertonen voor bepaalde genrekenmerken dan oudere tieners. Ook het opleidingsniveau van de jongeren blijkt een effect te hebben. Maar wat is het effect van de gesprekspartners? Heeft ook de genderidentiteit, de leeftijd of het opleidingsniveau van de ontvanger(s) een impact op de schrijfstijl van de zender? Dat is het onderwerp van het onderzoek waarover we hier rapporteren. We zitten daarmee op het studiegebied van ‘taalaccommodatie’.

Taalaccommodatieonderzoek spitst zich toe op de vraag in welke mate mensen zich in hun communicatief gedrag aanpassen aan (het taalgedrag van) de geadresseerde. In principe zijn er drie scenario’s, maar het meest voor de hand liggend is een zekere mate van convergentie: om *goodwill* te creëren, een fijne connectie tot stand te brengen of vanuit een drang naar sociale bevestiging zijn mensen vaak geneigd om de talige afstand ten opzichte van de gesprekspartner te verkleinen. Met andere woorden: om te accommoderen. Wie daar helemaal geen behoefte aan heeft en liever een zekere distantie in acht neemt ten aanzien van de geadresseerde(n), kan echter ook gaan voor een soort van status quo (geen accommodatie dus) of voor een uitvergroting van de verschillen (divergentie). Dit soort patronen is uitvoerig bestudeerd voor gesproken communicatie. Geschreven online communicatie werd tot nu toe ietwat stiefmoederlijk behandeld binnen dit onderzoeksveld. En daar probeert ons onderzoek verandering in te brengen.

2. Het corpus

Het onderzoeksmateriaal bestaat uit een omvangrijke collectie privé-chatconversaties van Vlaamse scholieren. De conversaties werden gevoerd via de media *WhatsApp* en

Facebook Messenger. Dankzij de gewaardeerde medewerking van leerkrachten en directies, kon de dataverzameling via de scholen van de jongeren plaatsvinden. We bezochten aso-, tso- en bso-opleidingen en verzamelden data van jongens en meisjes uit alle jaren van het secundair onderwijs. Zowat alle deelnemers aan het onderzoek zijn bijgevolg tussen 13 en 20 jaar oud. Uiteraard gebeurde het doneren van de gesprekken – die overigens niet in de schoolcontext tot stand kwamen – op vrijwillige basis, en werd toestemming gevraagd voor de wetenschappelijke studie ervan. De zowat 450.000 berichten die het corpus rijk is, werden volledig geanonimiseerd.

3. Twee genrekenmerken

Voor de bevindingen die we zo meteen presenteren, focussen we op twee genrekenmerken of – beter – op twee clusters van typische kenmerken van informele online communicatie, meer bepaald op ‘expressieve kenmerken’ en op ‘spreektaalkenmerken’. De expressieve kenmerken zijn zogenaamde compensatorische kenmerken: ze compenseren namelijk voor de afwezigheid van allerlei aspecten van non-verbale communicatie die een evidentie zijn in *face-to-face*contact, bijvoorbeeld ‘intonatie’, ‘stemvolume’ en ‘gezichtsuitdrukkingen’. In geschreven online communicatie moeten andere strategieën ingezet worden. Zo worden, onder meer door het gebruik van emoji (👍😬😄), letterherhaling (*nnnnniice!*) en hoofdlettergebruik (*HOERA*), expressieve signalen overgebracht die essentieel zijn voor een goed begrip van de inhoud van een boodschap en vooral ook van de intentie en gemoedsgesteldheid van de zender. De spreektaalkenmerken hebben dan weer te maken met de aard van de interactie: het gaat nu eenmaal om levendige en spontane babbels die vaak gekenmerkt worden door snelle beurtwisselingen. In de conversaties wordt de dynamiek van gesproken interactie benaderd en dat laat zich ook aflezen aan het taalgebruik: heel wat spreektaalige kenmerken (‘tussentaal’, ‘dialect’, ‘regiolect’, ‘sociolect’) vinden hun weg in informele schrijftaal op sociale media. Typerend is bijvoorbeeld dat de eind-t bij korte functiewoorden vaak niet wordt weergegeven (*da is nie waar*).

4. Het effect van het profiel van de ontvanger

In onze vorige studies kwam een opmerkelijk genderverschil aan de oppervlakte dat zich als volgt laat samenvatten: meisjes gebruiken veel meer expressieve kenmerken, jongens aanzienlijk meer spreektaalkenmerken. Maar wat gebeurt er nu als jongens en meisjes met elkaar communiceren? Als we ons baseren op studies in verband met accommodatiegedrag in mondelinge interactie moet de hypothese als volgt luiden: als er al sprake is van accommodatie (wat niet altijd het geval is), dan zal die vooral van de kant van de meisjes komen. Het verrassende is echter dat die hypothese helemaal niet bevestigd wordt: het zijn namelijk vooral de jongens die de meisjes tegemoet komen, en wel door hun gebruik van expressieve kenmerken als emoji significant op te drijven.

Dat doen ze vooral in één-op-één chats. In groepsgesprekken is de aanpassing veel minder uitgesproken.

Ook in conversaties tussen tieners met verschillende opleidingsniveaus gebeurt iets interessants met de expressieve kenmerken. Hoewel het gebruik van expressieve kenmerken zeker niet gebonden is aan bepaalde opleidingsniveaus, zijn er duidelijke frequentieverschillen. Bso'ers, zo bleek uit onze eerdere studies, gebruiken aanzienlijk meer expressieve kenmerken dan aso'ers en tso'ers. En het lijkt erop dat daar een zeker bewustzijn rond bestaat, want tieners uit aso en tso gebruiken meer expressieve kenmerken als ze met tieners uit bso chatten, zowel in groepchats als in één-op-één-gesprekken. Het is overigens niet zo dat de spreektaalkenmerken helemaal niet in beeld komen, maar het patroon voor dat soort kenmerken is minder goed te duiden.

Dat ligt anders bij de communicatie tussen verschillende generaties. Wij bestuderen niet hoe ouderen communiceren met jongeren, want de 'ouderen' maken geen deel uit van ons corpus, maar we weten wel wanneer de jongeren in ons corpus met volwassenen chatten, en we kunnen bijgevolg wel degelijk analyseren wat dat doet met hun taalgebruik. Nu blijkt dat jongeren zowel het gebruik van spreektaalkenmerken als dat van expressieve kenmerken significant terugschroeven in online communicatie met volwassenen. Ook hier maakt het aantal gesprekspartners niets uit. Het online taalgedrag van volwassenen vormt, zoals gezegd, niet ons studieobject, maar uit internationaal onderzoek weten we dat de oudere generaties de bewuste kenmerken effectief veel minder frequent gebruiken. Het ziet er dus naar uit dat jongeren een correcte inschatting maken van het taalgedrag en de talige voorkeuren (of afkerigheden) van hun oudere gesprekspartners en zich daaraan aanpassen.

5. Besluit: accommodatie en registergevoeligheid

In 2019 publiceerde de Nederlandse Taalunie een geactualiseerde visietekst over taalvariatie en taalvariatiebeleid (zie: <https://taalunie.org/actueel/59/visietekst-taalvariatie-en-taalvariatiebeleid-geactualiseerd>). Voor het beleidsdomein 'onderwijs' pleit de tekst sterk voor een focus op registergevoeligheid: "het is van belang dat kinderen en adolescenten leren welke variëteit al dan niet passend is in een bepaalde context". Het onderzoek dat we hier gepresenteerd hebben, biedt voor leerkrachten wellicht een gedroomd aanknopingspunt. Jongeren schrijven er namelijk niet zomaar op los op sociale media. Ze houden rekening met hun gesprekspartners en komen hen op talig vlak tegemoet. Die vaststelling kan een mooi startpunt vormen voor reflectie over 'gepast taalgedrag'. Welke taalvariëteit is 'passend' in welke context? Hoe wordt geschakeld? Welke kenmerken worden bewust ingezet of achterwege gelaten, en welke taalkenmerken kunnen jongeren veel moeilijker manipuleren? In de bestudeerde socialemediacontext is de gesprekspartner de *trigger* voor aanpassing van het taalgedrag, maar de stap naar situationele taalvariatie is snel gezet.

Referenties

- Hilte, L., R. Vandekerckhove & W. Daelemans (2020). “Linguistic accommodation in teenagers’ social media writing: Convergence patterns in mixed-gender conversations”. In: *Journal of Quantitative Linguistics*. Online raadpleegbaar op: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8435778/>.
- Hilte, L., W. Daelemans & R. Vandekerckhove (2021). “Interlocutors’ age impacts teenagers’ online writing style: Accommodation in intra- and intergenerational online conversations”. In: *Frontiers in Artificial Intelligence* 4. Online raadpleegbaar op: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frai.2021.738278/full>.
- Hilte, L., W. Daelemans & R. Vandekerckhove (onder review). “Communicating across educational boundaries: Accommodation patterns in adolescents’ online interactions”. In: *Applied Linguistics Review*.

Ronde 3

Peter-Arno Coppen (a) & Jimmy van Rijt (b)

(a) Radboud Docenten Academie

(b) Fontys Lerarenopleiding, Sittard

Contact: p.a.coppen@let.ru.nl

j.vanrijt@fontys.nl

Een handboek Taalbeschouwing

1. Inleiding

In zijn dissertatie over de opvattingen van leraren Engels in opleiding over grammaticaonderwijs signaleert Johan Graus een *mismatch* tussen het grammaticaonderwijs in de tweedegraads lerarenopleidingen en het vakdidactische onderwijs (Graus 2019). Cursussen ‘Grammatica’ en ‘Taalkunde’ in een traditionele didactiek behandelen vaak de termen en begrippen uit de grammatica (*Focus on Forms*), terwijl de vakdidactische cursussen een meer betekenisgerichte en geïntegreerde grammaticadidactiek aanbevelen (*Focus on Form*). Het gevolg is dat leraren Engels de opvatting ontwikkelen (of bevestigd zien) dat je grammatica het beste kunt doceren zoals dat in het hoger onderwijs gebeurt, maar dat je, (eventueel) voor de zwakkere leerlingen, een suboptimale betekenisgerichte en geïntegreerde didactiek kunt hanteren.

Graus’ onderzoek ging over het grammaticaonderwijs in het vreemdetalenonderwijs, maar vermoedelijk is de situatie in het onderwijs Nederlands niet veel anders. In de

tweedegraads lerarenopleidingen Nederlands wordt het domein ‘Taalbeschouwing’ veelal ingevuld met traditionele cursussen ‘Grammatica’ en ‘Taalkunde’. De didactische scholing bestaat dan uit de boodschap dat je dat op school heel anders moet didactiseren.

Ook de universitaire eerstegraads lerarenopleidingen zouden weleens aan hetzelfde euvel te lijden kunnen hebben. In elke opleiding Nederlandse taal en cultuur zit nog wel een soort van traditionele ontleedcursus, die wordt gevolgd door een meer theoretisch taalkunde-onderwijs, en de vakdidactische cursussen zijn dan gericht op andere methoden om dat op school te onderwijzen. Het is onze overtuiging dat het anders zou moeten. Idealiter zou het grammatica- en taalkunde-onderwijs in het hoger onderwijs juist een voorbeeld moeten zijn voor het voortgezet onderwijs: *practice what you preach*. Als we vinden dat het belangrijk is dat leerlingen in het voortgezet onderwijs inzicht verwerven in de concepten achter de traditionele grammatica (van Rijt 2020), een reflectieve ontwikkeling doormaken in hun opvattingen over taal en taalgebruik (Wijnands, van Rijt & Coppens 2021), en leren redeneren over taalkwesties (Dielemans & Coppens 2021), dan zouden dat ook de leerdoelen van de cursussen in het hoger onderwijs moeten zijn. Recent onderzoek heeft laten zien dat studenten aan de tweedegraadsopleiding, op basis van de huidige leerlijnen voor grammatica, enorm worstelen met het opzetten van echte redeneringen over zinnen. Studenten kunnen dus op basis van een overwegend traditionele ontleedcursus, in combinatie met een anders ingestoken didactische module, niet ‘vanzelf’ leren hoe ze moeten redeneren over grammatica, laat staan dat ze ertoe in staat zijn om hun leerlingen erin wegwijs te maken (van Rijt, Hulshof & Coppens 2021).

Maar welke methode is geschikt om studenten aan de lerarenopleiding tot een hoger niveau te bewegen, waarin ze beter kunnen omgaan met taalkundige concepten, reflectief denken en taalkundig redeneren? Er bestaan uitstekende inleidingen in de taalwetenschap, en er is voldoende vakdidactische literatuur, maar een geïntegreerde, vakdidactisch en taalkundig onderbouwde methode voor taalbeschouwing bestaat nog niet. Die lacune willen wij opvullen met ons *Handboek Taalbeschouwing*.

De ingrediënten voor een dergelijke methode zijn in de literatuur inmiddels voor een belangrijk deel uitgewerkt en onderbouwd. Zo bewijst Van Rijt (2020) dat een didactiek op basis van concepten tot betere redeneervaardigheden leidt (die een belangrijk onderdeel vormen van taalbeschouwelijke vaardigheden) en Wijnands, van Rijt en Coppens (te verschijnen) tonen aan dat een didactisch ontwerp, dat gebaseerd is op cognitieve en reflectieve leertheorieën, daadwerkelijk kan leiden tot een toename van de reflectieve vaardigheden van leerlingen. Daarnaast laten Dielemans & Coppens (2021) zien dat een redeneermodel uit de geschiedenisdidactiek, aan de hand van de analyse van taalkundige expertredeneringen, eenvoudig kan worden aangepast tot een taalkundig redeneermodel.

2. Hoe gaat taalbeschouwing in zijn werk?

Over de vraag wat taalbeschouwing is, bestond in de literatuur tot voor kort niet veel overeenstemming. In Coppen (2021a) wordt een eenvoudige definitie voorgesteld, namelijk: “Taalbeschouwing is het systematisch nadenken over vorm en betekenis van taal”.

De relatie tussen vorm en betekenis wordt door alle taalkundigen als een centraal concept in de taalkunde beschouwd (zie ook: van Rijt & Coppen 2017). Het beschouwen van taal kan niet anders dan het nadenken over deze relatie zijn. Welke vormkeuzes kun je maken (woordkeuzes, woordvolgorde, constructie, enz.) met welke gevolgen voor de betekenis (bedoeling, effect, enz.)? Welke betekenissen volgen uit welke vormkeuzes? Of je taalbeschouwing nu inzet bij het zelf produceren van taal of bij het interpreteren ervan, het draait altijd om vorm en betekenis. Het handboek benoemt taalkundige concepten dus steeds als vormconcepten of betekenisconcepten, en laat zien hoe deze samenhangen. Zo is *predicatie* in eerste instantie een betekenisconcept: het gaat om de betekenis tussen een onderwerp en een predicaat, die een ‘doen-betekenis’ kan zijn (*iedereen werken*) of een ‘zijn-betekenis’ (*niemand ziek*). De *zinspredicatie* (de centrale predicatie in een zin) is echter meestal gekoppeld aan het vormconcept *congruentie*: onderwerp en persoonsvorm komen overeen in persoon en getal.

Systematisch nadenken komt voor een groot deel op hetzelfde neer als redeneren. Het is niet voldoende om een goed taalgevoel te ontwikkelen (al heeft dat natuurlijk ook zijn waarde) of om woordsoorten en zinsdelen juist te benoemen. Het wordt pas taalbeschouwing als je daarover een redenering kunt opzetten. Bij zo’n redenering hoort vooral ook dat je bronnen kunt raadplegen en afwegen.

Welke bronnen kun je raadplegen bij de taalbeschouwing? Volgens (Coppen 2021b) zijn dat er drie: je taalgevoel, de taalwerkelijkheid en de taalnormen (of taalbeschrijving). In traditionele grammaticamethoden willen die bronnen nog weleens ontbreken. In het beste geval wordt er bij ontleedtrucjes een beroep gedaan op het taalgevoel van de leerling (die moet bijvoorbeeld antwoord geven op vragen als *Wie of wat + pv?*), maar een systematische vergelijking van bronnen wordt doorgaans niet toegepast. Zelfs in de didactische opdrachten die studenten tijdens hun opleiding tot leraar maken, komt het zelden voor dat zij andere bronnen dan hun taalkundig handboek raadplegen voor de taalbeschrijving.

Taalbeschouwing houdt in dat je bestaande kennis opzoekt (zowel normen als beschrijvingen), dat je het werkelijke taalgebruik onderzoekt en dat je je eigen taalgevoel vergelijkt met dat van anderen (niet noodzakelijk in die volgorde).

Naast het bronnengebruik is ook het perspectief relevant van waaruit taalbeschouwing wordt aangepakt. In de visie van het Meesterschapsteam Nederlands (2021) kunnen

taal, literatuur en communicatie vanuit vier perspectieven beschouwd worden:

1. het systeemperspectief;
2. het individuele perspectief;
3. het sociaal-culturele perspectief;
4. het historische perspectief.

Gezien de aansluiting van het handboek op het traditionele grammaticaonderwijs, lijkt het systeemperspectief dominant: in eerste instantie gaat het over concepten die samenhangen met hoe de taal als systeem in elkaar zit. Toch komen de andere perspectieven regelmatig aan de orde. Wanneer het om betekenis gaat, en verschillende bronnen met elkaar vergeleken moeten worden, wordt het individuele perspectief (Wat vind ik zelf?) naast het sociaal-culturele perspectief gezet (Wat is de norm? Wat blijkt uit het taalgebruik?), en hier en daar wordt ook de oorsprong van een constructie of concept besproken (het verdwijnen van naamvallen, bijvoorbeeld, of ontwikkelingen in het woordgeslacht). Centraal staat in elk geval de beschouwing van taal vanuit het normatieve (sociaal-culturele) perspectief tegenover het beschrijvende (systeem-)perspectief.

3. Hoe is het handboek opgebouwd?

Het nieuwe handboek heeft een thematische opbouw, die gerelateerd is aan de huidige inhoud van het grammaticaonderwijs, zodat het ook gebruikt kan worden om het bestaande onderwijs te verrijken in plaats van het te vervangen door iets totaal anders. Concreet houdt dat in dat in een achttal hoofdstukken de belangrijkste concepten uit de grammatica worden behandeld. Na een praktisch opwarmertje in de vorm van een voorbeeldhoofdstukje waarin een kleine concrete taalbeschouwing wordt uitgewerkt, en een inleidend hoofdstuk over vorm en betekenis (wat is vorm eigenlijk? En wat is precies betekenis?), volgen hoofdstukken over 'structuuropbouw', 'betekenisrollen', 'logica', 'modaliteit', 'het discussiedomein', 'structuurvariëaties' en 'taal in onze hersenen'.

De nadruk ligt telkens op concepten die ten grondslag liggen aan de vertrouwde termen uit de zinsontleding en woordbenoeming. Wat is bijvoorbeeld een onderwerp? Dat is een zinsdeel dat een bepaalde betekenisrol bij het werkwoord vervult en anderszinds verschillende vormkenmerken kan hebben. Het congrueert met een werkwoord (de persoonsvorm), het heeft een onderwerpsvorm (*ik* tegenover *mij*), het staat in beginsel voorop en het is meestal een levend, bezielde wezen (maar niet altijd). Door deze kenmerken als argumenten te zien, kan je duidelijke en onduidelijke gevallen van het onderwerp beter onderscheiden. Zo is *Ik* in *Ik koop die schoenen* een veel duidelijker geval van een onderwerp dan *die schoenen* in *die schoenen passen de meeste mensen niet*. Dit inzicht helpt je om een taalontwikkeling als *Ik pas die schoenen niet* te begrijpen, ook als je die constructie nog als een taalfout zou willen beschouwen. Omdat *die schoenen* toch al niet alle kenmerken van een onderwerp heeft, en *de meeste mensen* veel van die

kenmerken wel heeft, is het gemakkelijk om in te zien dat het voor de taalgebruiker een voordeel heeft om *de meeste mensen* als het onderwerp te zien.

Deze opbouw moet leraren-in-opleiding meer inzicht bieden in de achterliggende concepten van de taalbeschrijving en taalnormering, in de bronnen die ze daarbij kunnen raadplegen en in de didactische ondersteuning in het lesgeven erover. Dat zou ertoe moeten leiden dat ze bij het grammaticaonderwijs niet enkel meer aangewezen zijn op ezelsbruggetjes en vuistregels en dat ze dit onderwijs kunnen integreren in een meer algemeen taalbeschouwelijk onderwijs dat ook in het lees- en schrijfonderwijs relevant is.

Referenties

- Coppen, P.A. (2021a). ‘Taalbeschouwing, wat is dat? (deel 1)’. In: Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/taalbeschouwing-wat-is-dat-deel-1/>.
- Coppen, P.A. (2021b). ‘Taalbeschouwingsdidactiek: Bronnen (deel 3)’. In: Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/taalbeschouwing-wat-is-dat-deel-3/>.
- Dielemans, R. & P.A. Coppen (2021). “Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain”. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9 (1-2), p. 182-206.
- Graus, J. (2019). *Student Teacher Cognitions on Form-Focused Instruction. An Explanatory Sequential Study of Dutch Undergraduate and Post-Graduate EFL Student Teachers*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Meesterschapsteams Nederlands (2021). ‘Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, inzichten en vaardigheden’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.
- Van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Van Rijt, J. & P.A. Coppen (2017). “Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts’ view on essential linguistic concepts”. In: *Language Awareness*, 26 (4), p. 360-380.
- Van Rijt, J., H. Hulshof & P.A. Coppen (2021). “‘X is the odd one out, because the other two are more about the farmland’ – Dutch L1 student teachers’ struggles to reason about grammar in odd one out tasks”. In: *Studies in Educational Evaluation*, 70, p. 1-13.

Wijnands, A., J. van Rijt & P.A. Coppen (2021). “Learning to think about language step by step: a pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education”. In: *Language Awareness*. Online raadpleegbaar op: https://www.researchgate.net/publication/348565058_Learning_to_think_about_language_step_by_step_a_pedagogical_template_for_the_development_of_cognitive_and_reflective_thinking_skills_in_L1_grammar_education.

Wijnands, A., J. van Rijt & P.A. Coppen (te verschijnen). “Balancing between control and uncertainty. Teaching reflective thinking in the classroom”.

Ronde 4

Ine Corteville (a,b) & Lieve De Bel (a,c)

(a) Sint-Paulusschool, Waregem

(b) Vlaams Talenplatform

(c) Universiteit Gent

Contact: ine.corteville@sgsintpaulus.eu

lieve.debel@sgsintpaulus.eu

Migratie: een format van geïntegreerde vaardigheden over gevoelige hedendaagse onderwerpen

1. Inleiding

Vanuit zijn didactiek van geïntegreerde vaardigheden is het vak Nederlands de uitgelezen plek om actuele onderwerpen genuanceerd te bespreken. Bovendien blijkt dat leerlingen lees- en kijkstrategieën beter hanteren als ze de inhoud van de teksten als persoonlijk zinvol ervaren. Daarnaast kan het vak informatie geven en een taal aanreiken om meer nuance aan te brengen in het publieke debat.

Ondanks bovenstaande voordelen vermijden we, als leraren, vaak gevoelige, actuele thema's: ze veroorzaken commotie in de groep, monden uit in oeverloze discussies en persoonlijke aanvallen. Uiteindelijk onttaardt de les in een wij-zij-verhaal en niet zelden is het de leraar die in zo'n situatie dan louter kennis meedeelt, terwijl de klasgroep zwijgend de cursus aanvult. Hoe kunnen we gevoelige, actuele onderwerpen, zoals bijvoorbeeld 'migratie', succesvol integreren in onze lessen? Waarom maken we de keuze voor die onderwerpen? Deze tekst toont een blijvende zoektocht en enkele succesvolle bevindingen.

2. Waarom de keuze voor actuele teksten rond migratie?

Deze tekst wil een lans breken voor teksten met gevoelige hedendaagse thema's, zoals 'migratie'. Eerst en vooral nodigt een tekst uit om te lezen en te analyseren als leerlingen de tekst als interessant of persoonlijk zinvol ervaren. 16-plussers geven echter aan dat bepaalde onderwerpen (sociale media, smartphones, gamificatie, enz.) jaarlijks in verschillende vakken terugkeren, en daardoor verzadigd zijn. Bovendien is het voor jongvolwassenen tegennatuurlijk om de 'echte' thema's uit het publieke debat te vermijden in de klas. Overigens, de voorbereiding op burgerschap reikt verder dan de leefwereld van jongeren.



Daarnaast kan een lessenreeks rond migratie jongeren (via lees- en onderzoeksstrategieën) wapenen om het publieke debat actiever en kritischer te volgen. Een belangrijke voorwaarde voor die kritische ingesteldheid is de voorkennis. Door hun leeftijd missen jongeren veel informatie die noodzakelijk is om het debat te begrijpen. Denk maar aan de migratiecrisis van 2015 die plaatsvond toen die 15-jarige nog maar negen was. Bovendien kan het vak Nederlands een taal aanreiken om meer te nuanceren in de dialoog.

Toch blijkt de keuze voor het thema migratie een voortdurende balansoefening voor de leraar en de klasgroep: voelt de leraar zich inhoudelijk sterk genoeg om politieke vragen over wereldmigratie aan te gaan? Hoe kan de leraar polarisatie uit de klas houden en de eigen beroepsneutraliteit vrijwaren? Hoe kunnen we de *mindset* van leerlingen klaarmaken om open te staan voor deze lessenreeks?

3. Voorwaarden voor een geslaagde lessenreeks

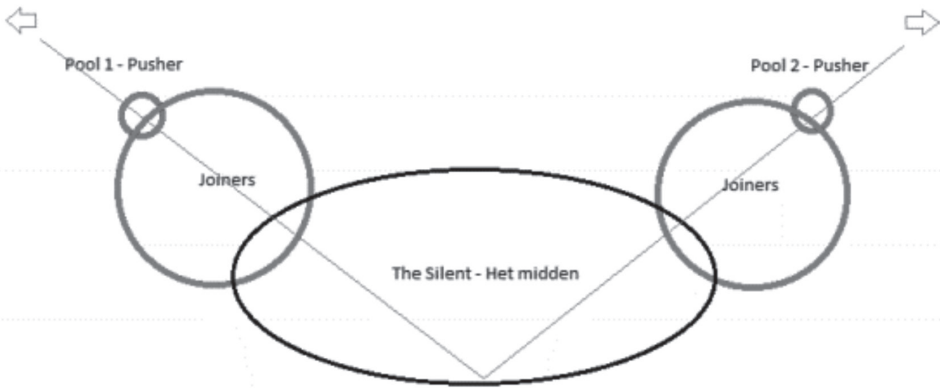
Een belangrijke voorwaarde voor een geslaagde uitwisseling rond het thema migratie is de *mindset* van alle partijen in de klas. Enerzijds moeten we er ons, als leraren, voor behoeden om de aanwezige polarisatie nog meer in de hand te werken. Anderzijds hebben de leerlingen ook een correcte *mindset* nodig om de lessenreeks los te koppelen van hun identiteit en vooringenomenheid.

3.1 Depolarisatietechniek bij de leraar

Het spreekt voor zich dat de leraar in een lessenreeks over een beladen thema zoals migratie beroepsneutraal moet en wil blijven. Daarbij is er echter een opmerkelijke valkuil: in de zoektocht naar nuance zal een leraar soms tegenwicht moeten bieden aan

de heersende vooroordelen in de klas. Laat dat tegenwicht van argumenteren (en soms moraliseren) nu net extra brandstof zijn voor de polarisatie die vooraf al heerst rond dergelijke beladen thema's binnen de klasgroep.

Praktisch filosoof, Bart Brandsma, brengt in zijn boek *Polarisatie* (2019) inzicht in het wij-zij-denken voor mensen die hiermee in de dagelijkse praktijk worden geconfronteerd (politie, journalisten, leraren). Hij toont aan de hand van vijf rollen aan hoe polarisatie zich kan manifesteren in bijvoorbeeld een klasgroep.



Figuur 1 – Schematische weergave van de rollen die ervoor zorgen dat polarisatie zich kan manifesteren (Brandsma 2019).

Het is, als leraar, noodzakelijk om dit mechanisme goed te begrijpen en inzicht te krijgen in de verschillende rollen die personen opnemen. Leraren die goedbedoeld willen argumenteren of moraliseren, trappen hierbij in een valkuil en kunnen daardoor zelfs polarisatie in de hand werken. De (tegen)argumentatie is voor enkele leerlingen immers identiteitsgebonden, waardoor elke vorm van argumentatie een bevestiging of verdediging van die identiteit in de hand werkt.

Enkele tools die Brandsma in zijn boek aanreikt, zijn noodzakelijk voor het welslagen van deze lessenreeks:

- niet moraliseren of argumenteren, maar de positie verleggen (empathie!);
- de doelgroep veranderen;
- het onderwerp bijstellen;
- een andere toon aanslaan.

Zo ontpopt de leraar zich tot een onderzoeker (geen allesweter) en verkent zij, samen met de groep, concrete vraagstukken in plaats van abstracte standpunten. De toon van het gesprek blijft een dialoog; discussie wordt vermeden.

3.2 Verkennersmentaliteit bij de leerling

Ook de *mindset* van de leerlingen moet aan enkele voorwaarden voldoen om tot een zinvol project te komen. Aan de hand van een artikel over de theorie van een *Scout Mindset* van wetenschapsauteur Julia Galef (2021) probeert de les eerst het beoordelingsvermogen van de leerling te versterken, zonder te moraliseren of te vervallen in argumentatie (brandstof tot polarisatie, zie supra). Met een militaire metafoor van soldaten en verkenners toont Galef immers aan dat een beoordelend onderzoek pas mogelijk is als we uit het denkraam van de defensieve soldaat stappen, het referentiekader van vechten en verdedigen. Daarbij focust de les op de natuurlijke neiging tot wensdenken (*motivated reasoning*): op zoek gaan naar antwoorden die motiveren wat al van tevoren vaststond in de hoofden. In plaats daarvan kruipen de leerlingen in de huid van de verkenners: ze brengen het terrein op een zo correct mogelijke manier in kaart. Zo gaan ze op zoek naar de ware toedracht van een bepaald gevoelig onderwerp (De Ceulaer 2021).

Met die verkennersmentaliteit proberen we laagdrempelig en effectief leren mogelijk te maken. De aanpak start dan ook volledig klassikaal en bouwt meer en meer individueel op om uiteindelijk tot een persoonlijke evaluatie te komen. Zo krijgt de leerling in het begin van het project inzicht in het begrippenkader rond migratie, in de *push*- en *pull*-factoren en in de voornaamste vluchtelingenroutes vandaag. Daarbij doorgrondt de leerling in het bijzonder de maatschappelijke taaldiscussies rond OKAN-klassen en etnolecten¹. Daarnaast focust de lessenreeks op mediawijs aan de slag gaan met bronnenmateriaal, waarbij extra aandacht gaat naar (politieke) framing.

Ten slotte blijft de betrokkenheid van de leerlingen bij het thema belangrijk om bij te leren. Empathie opbouwen vormt dan ook een cruciale pijler in dit project. Dat proberen we te bereiken door een begeleid bezoek te brengen aan het Commissariaat-Generaal voor Vluchtelingen en Staatlozen (CGVS), wat sinds de pandemie zelfs vanuit het klaslokaal kan. Ook maken we, afhankelijk van de klasgroep, een keuze tussen verschillende literaire teksten rond de vluchtelingenproblematiek. In het verleden kenden volgende teksten grote interesse: de graphic novel *De aankomst* (Shaun Tan) of de literaire romans *Problemski Hotel* (Dimitri Verhulst), *Dit zijn de namen* (Tommy Wieringa), *Vrouwland* (Rachida Lamrabet) en *Exit West* (Mohsin Hamid). In de persoonlijke proefwerkopdracht zit zelfs een inleefspel, waarbij de leerling in de huid kruipt van een vluchteling (<https://vluchtelingen.co.nl/>).

4. Opbouw van de lessenreeks

In *Iedereen taalcompetent*, de visietekst van de Taalunie, benadrukken de schrijvers dat het een (hoog) cognitieve en talige taak is om een overvloed aan (ongecontroleerde) informatie kritisch te begrijpen en interpreteren (Vanhooren, Pereira & Bolhuis 2017:

21). Ze vullen daarbij aan dat het onderwijs Nederlands de leerlingen de lees- en schrijfvaardigheden en de kennis van tekstsoorten moet bijbrengen om die taak succesvol te kunnen volbrengen. Samen met andere vakken speelt Nederlands volgens hen dan ook een sleutelrol in dit proces.

Verder zei Kris Van den Branden (2014) het al eerder: “Het 21^{ste}-eeuwse lezen is complexer en veeleisender dan één-tekstje-lezen-en drie-vraagjes-beantwoorden. Het vereist strategisch en doelgericht leesgedrag, en de gepaste inzet van heel wat leesstrategieën. Het vereist hoger-orde-denken en evaluerend lezen, niet toevallig het meest complexe leesniveau in onze eindtermen, niet toevallig het leesniveau dat veel van onze leerlingen aan het eind van het secundair onderwijs onvoldoende halen. De kwaliteit van onze leeshandeling wordt erg afhankelijk van de mate waarin we kunnen doelgericht, kritisch, overdacht navigeren door een omgeving die té rijk is aan informatie. Wat een verschil met het klassieke leesonderwijs die door methodemakers bewust informatie-arm wordt gehouden”.

Geïnspireerd door deze visies vertrekt onze lessenreeks vanuit een vast format, met veel geïntegreerde vaardigheden en mogelijkheden tot differentiatie, en dit zowel op basis van cognitieve kenmerken (leesniveau) als op basis van niet-cognitieve kenmerken (motivatie o.a.).

Bovendien werken we volgens een driestappenplan voor meer leereffect. Vooreerst bieden we een oefening klassikaal aan (of via *co-teaching*). Zo bespreken we bijvoorbeeld samen een zakelijk artikel, een *graphic novel* of een kijkfragment. Daarna maken de leerlingen een gelijkaardige oefening individueel in klas. Hierbij treedt de leerkracht natuurlijk wel op als coach en bieden we de leerlingen hulpmiddelen aan (bv. een sjabloon). Als laatste stap volgt een individuele evaluatie.

Onze lessenreeks eindigt met een uitgebreide, gedifferentieerde evaluatie via hedendaagse artikels, literaire teksten en documentaires die de leerlingen zelfstandig en individueel tot een goed einde brengen.

Daarnaast kan het project ook vakoverschrijdend ingezet worden. Er zijn voldoende linken te leggen met de vakken Aardrijkskunde, Geschiedenis en Godsdienst. Het project kan ook een aanvulling zijn voor een seminarie rond depolarisatie of een excursie naar het Commissariaat-Generaal voor Vluchtelingen en Staatlozen (CGVS).

5. Besluit

Het aangereikte format is een jarenlange *work-in-progress*, waardoor we ook even stilstaan bij wat niet werkte in het verleden en aantonen waarom onze laatstejaarsleerlingen de lessenreeks zo positief evalueren. We blijven er immers van overtuigd dat

teksten over beladen thema's uit het publieke debat jongeren motiveren en doen leren. De stapsgewijze aanpak naar een meer individuele verwerking zal volgens ons ook het leereffect vergroten. Ten slotte blijft de juiste toon en *mindset* vinden om zo'n lessenreeks te begeleiden een zoektocht naar balans voor elke leraar Nederlands.

Referenties

- Brandsma, B. (2021) *Polarisatie. Inzicht en leiderschap in tijden van wij-zijdenken*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- De Ceulaer, J. (2021). "Je vergissen is niet hetzelfde als falen". In: *Zeno. DeMorgen*, 5 juni 2021, p. 6-9.
- Galef, J. (2021). *The Scout Mindset*. Londen: Piatkus.
- Van den Branden, K. (2014). "Lezen we op school anders dan buiten de school?". In: *Duurzaam onderwijs*. Online raadpleegbaar op: <https://duurzaamonderwijs.com/2014/11/04/lezen-we-op-school-anders-dan-buiten-de-school/>.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent!: visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Noot

- ¹ Taalvariëteiten die van oorsprong gesproken worden door een bepaalde etnische groep. Bijvoorbeeld: Indisch Nederlands, Surinaams Nederlands of Marokkaans Nederlands.

Ronde 5

Hannelore Hooft & Saartje Goby
 Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven
 Contact: Hannelore.hooft@kuleuven.be
Saartje.goby@kuleuven.be

Mythes rond vreemdetaalverwerving onderzocht: geïntegreerd werken aan taalvaardigheden, onderzoekscompetenties en taalbeschouwelijke inzichten

Klopt het dat leerlingen vreemde talen veel beter gaan beheersen als we er in onderwijs vroeg genoeg mee beginnen? Is CLIL-onderwijs, waarbij aan taalcompetenties wordt gewerkt binnen niet-taalvakken, de meest effectieve manier om vreemde talen te onderwijzen? En lijdt de kennis en vaardigheid in de algemene instructietaal, het Nederlands, daar dan niet onder?

In deze sessie bevragen we enkele veelvoorkomende veronderstellingen rond vreemdetaalonderwijs. We bieden inspiratie voor een lessenreeks Nederlands, waarin leerlingen hetzelfde kunnen doen aan de hand van recent onderwijsonderzoek rond dit thema. Door hen te laten kennismaken met belangrijke bouwstenen voor taalverwerving en hen die kennis te laten inzetten om oplossingen te suggereren voor bestaande onderwijsvragen, zet je tegelijkertijd en op niveau in op kennis, vaardigheden en attitudes.

Ronde 6

Frederik De Ridder
 Meemoo, Gent / College Paters Jozefieten, Melle
 Contact: Frederik.deridder@meemoo.be

‘Taalbeschouwen’ met audiovisuele bronnen uit *Het Archief voor Onderwijs*

1. *Het Archief voor Onderwijs* en meemoo

Het Archief voor Onderwijs is een initiatief van meemoo, het Vlaams instituut voor het archief. Meemoo zet, samen met organisaties in cultuur, media en overheid, de schouders onder het digitaliseren en beschikbaar maken van hun (digitaal) archief.

In onze online beeldbank *Het Archief voor Onderwijs* vind je als leerkracht of student uit de lerarenopleiding snel en gemakkelijk wat je zoekt: filmpjes, video's en audiofragmenten van nationale en regionale omroepen en cultuur- en erfgoedorganisaties. Als gebruiker kan je fragmenten knippen en toevoegen aan eigen collecties, en kan je die delen met collega's of met je leerlingen via een kijk-en luisteropdracht. Later dit schooljaar zullen ook jouw leerlingen de beeld- en geluidbank kunnen doorzoeken en zullen ze zelf collecties kunnen bouwen met audiovisueel materiaal. Vind je niet wat je zoekt? Dan kan je ook zelf fragmenten aanvragen uit het archief.

2. Inspireren van leerkrachten

2.1 Inspiratie voor het vak Nederlands

Het Archief voor Onderwijs lanceert dit najaar ook inspiratiepagina's die gebaseerd zijn op de nieuwe sleutelcompetenties. Op elk van deze pagina's vind je audiovisueel materiaal dat geselecteerd is voor en door leerkrachten Nederlands en is afgestemd op de vernieuwde onderwijsdoelen en eindtermen (S.n. 2019).

De pagina van de sleutelcompetentie Nederlands werd opgedeeld volgens de vier bouwstenen. Onder de bouwstenen 'Kenmerken en principes van het Nederlands begrijpen om ze in te zetten bij het communiceren' en 'Inzicht hebben in taal, in het bijzonder het Nederlands, als exponent en deel van een cultuur en een maatschappij', ontdek je zowel losse fragmenten als lesklare collecties om je lessen taalbeschouwing mee te verrijken. Ook leerkrachten uit de derde graad vinden op deze pagina heel wat inspirerend materiaal, ondanks dat de onderwijsvernieuwing in de hogere jaren nog voltrokken moet worden.

2.2 Didactische inspiratie

Daarnaast wil *Het Archief voor Onderwijs* leerkrachten ook didactisch ondersteunen om doelgericht audiovisueel materiaal in te zetten in hun lessen. Met advies van Tim Surma, *research manager* van het expertisecentrum ExCEL van de Thomas Moore Hogeschool, vertaalden we enkele bouwstenen voor effectieve didactiek naar 'Wijze lessen met audiovisueel materiaal' (Surma e.a. 2019). Zo kan je een audiovisuele bron gebruiken om de voorkennis van je leerlingen te activeren of om die gelijk te schakelen. Op het platform vind je heel wat contextbronnen, maar ook tal van uitlegbronnen. Contextbronnen geven vaak een concrete toepassing (een voorbeeld) weer van theoretische kennis. Uitlegbronnen brengen de conceptuele kennis zelf aan. Je kan op *Het Archief voor Onderwijs* zo'n uitlegbron met je leerlingen delen in een kijkopdracht. Dat filmpje kunnen je leerlingen dan zelfstandig (en eventueel in afstandsonderwijs) verwerken om zo hun voorkennis bij te spijkeren.

Op elke didactische pagina van ‘Wijze lessen met audiovisueel materiaal’ lees je zulke tips en krijg je enkele inspirerende praktijkvoorbeelden te zien.

3. ‘Taalbeschouwen’ met beeld en geluid

Audiovisuele bronnen kunnen ook een uitdagend vertrekpunt of een ondersteunende bron vormen om taal te beschouwen. Ze kunnen bepaalde lesinhouden ‘illustreeren’ (contextbronnen) of ‘aanbrengen’ (uitlegbronnen). Daarnaast vind je in ons archief ook heel wat bronnen om jouw leerling actief grammaticaal te laten nadenken.

Bij actief grammaticaal denken stelt prof. dr. Peter-Arno Coppen (2009) twee vragen:

1. Wat zijn de grammaticale sleutelbegrippen?
2. Welke denkvaardigheden heb je nodig om die begrippen te kunnen hanteren?

Hij onderscheidt daarbij vijf vaardigheden:

1. het bewust zijn van de structuur van een taalvorm;
2. het creatief omgaan met taalvormen;
3. het evalueren van een taalvorm;
4. het manipuleren van een taalvorm;
5. het afwegen van taalvormen.

Voorbeeld – De werkwoordtreintjes

Aan de hand van het audiofragment uit ‘Nieuwe feiten’ op *Het Archief voor Onderwijs* kan je jouw leerlingen stap voor stap actief grammaticaal laten nadenken over syntaxis, woordvolgorde, hulpwerkwoorden enz.

Stap 1: Beluister en bespreek de voorbeelden met werkwoordtreintjes uit het fragment:

Dat ik haar zou willen zien staan presenteren.

Ik denk dat ik hem wel blijven zien durven staan kijken hebben.

► Uit welke soorten werkwoorden bestaan werkwoordtreintjes voornamelijk?

Stap 2: Laat je leerlingen zelf creatief treintjes vormen (creëren).

▣ Vul de volgende zinnen aan. Probeer zo veel mogelijk werkwoorden te gebruiken:

Ik denk dat ik wel op hem verliefd _____ worden.

Hij beweert dat hij haar nooit iets _____ aandoen.

▣ Beluister de creaties van je klasgenoten. Wie maakt het langste werkwoordtreintje? Welke werkwoordtreintjes zijn grammaticaal (on)correct? (evalueren – manipuleren – afwegen)

Stap 3: Beluister het tweede deel van het interview.

Waarom is het Nederlands dé kampioen in het bouwen van werkwoordtreintjes? Hoe verklaart dr. Griet Coupé de verschillen tussen het Nederlands, het Engels en Duits?

Zo verzamelden we per domein van de taalbeschouwing interessante audiovisuele bronnen die jouw lessen mee vorm kunnen geven.

Meer uitgewerkte voorbeelden werden besproken tijdens de workshop.

Het audiovisueel materiaal zelf vind je op: onderwijs.hetarchief.be.

Referenties

Coppen, PA (2009). “Actief grammaticaal denken”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-238.

S.n., (2019). ‘Eindtermen sleutelcompetentie Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4806>.

Surma, T. K. Vanhoyweghen, D. Sluijsmans, G. Camp & D. Muijs & P. Kirschner (2019). *Wijze lessen. 12 Bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Ronde 7

Marc van Oostendorp
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: m.vanoostendorp@let.ru.nl

Taalbeschouwing voor jonge kinderen

Taal is ook voor jonge kinderen hét instrument om de wereld te begrijpen, om relaties met anderen te onderhouden en om eigen gedachten en gevoelens te delen. Het is tegelijk een object van verwondering, bijvoorbeeld in onze multiculturele samenleving: waarom gebruikt niet iedereen dezelfde taal? Kinderen zijn daarom nieuwsgierig naar taal. Daar staat tegenover dat veel taalonderwijs aan jonge kinderen niet tegemoetkomt aan die nieuwsgierigheid. Taal is vooral een instrument: je leert de regels om te spelen en te ontleden. Dat geldt voor de onderbouw van de middelbare school, maar nog sterker voor het basisonderwijs.

Het kan ook anders: je kunt gebruikmaken van de nieuwsgierigheid die iedereen heeft naar de fundamentele menselijke eigenschap die taal is, om kinderen te laten zien wat ze met taal kunnen en mogen. Uiteindelijk worden ze daar, zo is mijn overtuiging, betere taalgebruikers van.

Ronde 8

Michel Pijpers
BruutTAAL
Contact: Michel@BruutTAAL.nl

Zinvol ontleden

1. Inleiding

De afgelopen jaren hebben we in veel verschillende publicaties kennis kunnen maken met een andere manier van zinsontleding. Met name Peter-Arno Coppen en Jimmy van Rijt hebben een lans gebroken voor een meer semantische manier van ontleden. Onderzoek (van Rijt 2016) laat bijvoorbeeld zien dat leerlingen die een zin ontleden op basis van valentie, dit veel gemakkelijker doen dan leerlingen die een zin op de traditionele manier (wie/wat + van-alles-en-nog-wat) benaderen. Deze laatste manier lijkt

dan ook vooral een voldoende voor een toets met een zeer beperkt aantal mogelijke zinnen als doel te hebben.

Het traditionele ontleden vergroot de taalvaardigheid niet. Sterker nog: het laat soms zelfs een afname ervan zien (van Gelderen 2012). Ik ben benieuwd of zinvol ontleden bestaat. Om dat te onderzoeken, heb ik 10 jaar geleden de cursus ‘Grammaticaal denken volgens de taalprof’ gevolgd en heb ik, op basis daarvan, een leerlijn ontworpen die (1) zou moeten leiden tot meer inzicht in de eigen taal, (2) het gemakkelijker zou moeten maken om een nieuwe taal te leren en (3) het eigen taalgebruik zou moeten verbeteren.

2. De basis

Het eerste begrip dat we leerlingen in de eerste klas aanreiken is ‘congruentie’. Leerlingen krijgen oefeningen om zinnen kloppend te maken: de ene keer door het onderwerp aan te passen, de andere keer door de persoonsvorm aan te passen. De begrippen ‘onderwerp’ en ‘persoonsvorm’ kennen leerlingen van de basisschool: deze congruent maken laat hen de begrippen ook actief toepassen.

Alvorens we een zin gaan ontleden, moeten leerlingen vaststellen of het een zin is met een werkwoordelijk gezegde of met een naamwoordelijk gezegde. In een zin met een werkwoordelijk gezegde doet iemand iets of gebeurt er iets; in een zin met een naamwoordelijk gezegde lees je een eigenschap van het onderwerp.

Daarna bekijken we het werkwoordelijk gezegde met behulp van ‘de rollendriehoek’. Met deze grafische weergave laat je duidelijk zien dat het zelfstandig werkwoord (de handeling) een sturende functie heeft. De cijfers 1, 3 en 4 corresponderen met de Duitse naamvallen.

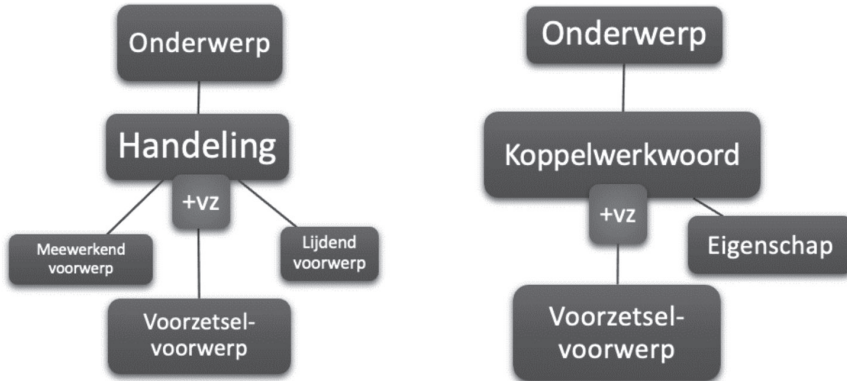
Door ook zo’n driehoek in te zetten voor het naamwoordelijk gezegde laat je ook grafisch zien wat het verschil is tussen deze twee gezegdes en wat de overeenkomsten zijn: onderwerp en meewerkend voorwerp zijn



aanwezig/ kunnen aanwezig zijn en het lijdend voorwerp is er niet in een naamwoordelijk gezegde (als er geen handeling is, kun je deze ook niet ondergaan). Belangrijk bij het naamwoordelijk gezegde zijn ‘het onderwerp’ en ‘de eigenschap’. Het koppelwerkwoord is een synoniem van ‘zijn’. Bij het aanleren van het verschil tussen een naamwoordelijk gezegde en het werkwoordelijk gezegde valt de term ‘koppelwerkwoord’ overigens niet. De verwarring die deze kennis oplevert, is in dit eerste stadium ongewenst.

Bijkomend voordeel van de driehoeken is dat je het verschil tussen ‘voorwerpen’ en ‘bepalingen’ verduidelijkt. In de praktijk blijkt deze manier van zinsanalyse kinderen snel tot daadwerkelijk begrip te brengen. Deze schema’s voldoen, wat mij betreft, in het 2F-veld.

Voor leerlingen in havo en vwo komt er een uitbreiding met het voorzetselvoorwerp.



Ook leren we deze leerlingen vanaf klas 2 om vooraf te bekijken of een zin actief of passief is: een passieve zin maakt van een lijdend voorwerp een onderwerp; het onderwerp handelt dus niet, maar ondergaat de handeling.

Door op deze manier naar zinnen te kijken – de handeling is de spil van de zin en de voorwerpen hebben een vrij dwingende relatie met de handeling en met elkaar – kunnen leerlingen de voorwerpen ook gemakkelijk in complexe zinnen onderscheiden.

3. Links naar andere talen

Onze sectie Klassieke talen is blij met deze manier van ontleden. Ook in het Latijn is de handeling leidend bij het vertalen van een zin.

De sectie Duits heeft een eigen vertaling gemaakt van ‘de rollenles’ en de collega’s zeggen dat kinderen nu na een les snappen wat naamvallen zijn; iets wat voorheen soms jaren duurde.

Met de sectie Frans hebben we de rollendriehoek ingezet om de voornaamwoorden te verduidelijken. En waar voorheen een blinde gok bepaalde wat leerlingen schreven, denken ze nu na op basis van grammaticaal inzicht. Dat gaat niet zo vlekkeloos als in het Duits, maar er wordt nagedacht. Dat ervaren mijn collega’s als winst.

4. Een Franse les: het werkwoordelijk gezegde

Afgelopen jaar ben ik met de sectie Frans aan de slag gegaan na de verzuchting van een collega: “ze leren de vervoegingen wel, maar hebben geen idee wat ze ermee moeten”. Dat resulteerde in een les die duidelijk maakt hoe de relatie is tussen zelfstandige werkwoorden en hulpwerkwoorden, en dat je wel altijd moet kijken naar die handeling om te weten wat een zin betekent. Doordat de kinderen bij Nederlands het begrip ‘handeling’ gedegen hanteren, hebben ze er ook houvast aan bij de Franse gezegdes.

Overigens meed deze lerares Frans in de les de – volgens haar – moeilijke termen ‘infinitief’ en ‘persoonsvorm’. Toen ik betoogde dat deze termen ook kunnen verhelderen (infinitief = letterlijk oneindig, want er is geen tijd; persoonsvorm = vervoeging die de vorm krijgt van de grammaticale persoon die het onderwerp is), was ze meteen om. Zo had ze de termen nog nooit gezien.

Met behulp van de werkwoorden die voor hen bekend waren, hebben we de kinderen aan het denken gezet op een manier die ze van *BruutTAAL* kennen: gebruik grammaticale kennis/ taalgevoel om woorden/taal te ordenen.

Dit waren de 28 woorden waar de leerlingen mee aan de slag gingen:

<i>avoir</i>	<i>été</i>	<i>va</i>	<i>faites</i>	<i>pu</i>	<i>faire</i>	<i>pouvoir</i>
<i>voulu</i>	<i>fait</i>	<i>vont</i>	<i>es</i>	<i>eu</i>	<i>a</i>	<i>êtes</i>
<i>allé</i>	<i>prendre</i>	<i>prends</i>	<i>oris</i>	<i>être</i>	<i>ont</i>	<i>aller</i>
<i>fait</i>	<i>vouloir</i>	<i>veux</i>	<i>voulez</i>	<i>peuvent</i>	<i>peut</i>	<i>prenons</i>

De leerlingen kregen deze woorden op losse kaartjes. Bij iedere opdracht (leerlingen werken in groepen van 4-5) was een hint voorzien die leerlingen zouden krijgen als het na een paar minuten niet zou lukken. Die hint bleek in de praktijk niet nodig.

1. Verdeel deze kaartjes logisch in 7 groepen van 4.
Hint: kijk naar de betekenis.
2. Verdeel deze kaartjes logisch in 4 groepen van 7.
Hint: infinitief, voltooid deelwoord, enkelvoud, meervoud.
3. Schrijf de 28 woorden in 4 rijtjes in je schrift en houd voor en achter het woord ruimte vrij.
4. Voor welke woorden kun je direct een onderwerp zetten? Doe dat, maar gebruik géén *il(s)* of *elle(s)*. Gebruik als derde persoon woorden (+ lidwoord) van de woordenlijst uit je boek.

Infinitief	Voltooid deelwoord	Enkelvoud	Meervoud
... être ...	... été ...	Tu es ...	Vous êtes ...
... avoir ...	... eu ...	Le chat a ...	Les cousins ont ...
... faire ...	... fait ...	L'adulte fait ...	Vous faites ...
... aller ...	... allé ...	L'ami va ...	Les copains vont ...
... vouloir ...	... voulu ...	Je veux ...	Vous voulez ...
... pouvoir ...	... pu ...	La copine peut ...	Les garçons peuvent ...
... prendre ...	... pris ...	Je prends ...	Nous prenons ...

In groepen komen leerlingen erachter dat je alleen de persoonsvormen van een onderwerp kunt voorzien. Het woordje *fait* kan zowel voltooid deelwoord als persoonsvorm zijn, zoals in het Nederlands *ontvangen* (persoonsvorm, voltooid deelwoord, infinitief) meerdere functies kan hebben.

5. Zet voor ieder voltooid deelwoord een onderwerp en een persoonsvorm. Je mag een combinatie 'onderwerp + persoonsvorm' niet vaker gebruiken.

Infinitief	Voltooid deelwoord
... être ...	Le chat a été ...
... avoir ...	Les cousins ont eu ...
... faire ...	L'ami a fait ...
... aller ...	Tu es allé ...
... vouloir ...	L'adulte a voulu ...
... pouvoir ...	Les copains ont pu ...
... prendre ...	La copine a pris ...

Het begrip ‘hulpwerkwoord’ wordt nu in het Frans heel duidelijk: *être* en *avoir* worden ingezet in verschillende vormen. De antwoorden kunnen natuurlijk flink verschillen. Wel is de combinatie ‘persoonsvorm + voltooid deelwoord’ de enig mogelijke, en de pv is in dit geval altijd een hulpwerkwoord van tijd. De *passé composé* die nu is ontstaan, is in het dagelijks gebruik in Frankrijk de verleden tijd.

6. Achter drie zinnen uit rij 3 en drie zinnen uit rij 4 kun je één infinitief uit rijtje 1 plaatsen. Als het goed is, heb je dan zes volledige zinnen. Verklaar met behulp van de rollendriehoek waarom je met de andere infinitieven op deze manier geen volledige zin kunt maken.

L'ami va aller.

Je veux aller.

La copine peut aller.

Les copains vont aller.

Vous voulez aller.

Les garçons peuvent aller.

De hulpwerkwoorden zijn ‘betekenishulpwerkwoorden’ (in het Frans is *aller* als hulpwerkwoord wel van tijd: de *futur proche*).

Alleen *aller* (met wat goede wil zou *être* ook kunnen) is een éénplaatsig werkwoord. De andere zijn overgankelijk en hebben – als zelfstandig werkwoord – een lijdend voorwerp nodig.

Door bij Nederlands het begrip ‘handeling’ belangrijk te maken, het werkwoordelijk gezegde uit te breiden met begrip van hulpwerkwoorden van tijd oftewel met betekenishulpwerkwoorden is er de routine om uit te gaan van de handeling en te kijken welke nuanciering de betekenishulpwerkwoorden veroorzaken. Bij het begrijpen van (Franse) teksten is het handig om op zoek te gaan naar de handeling.

Referenties

- Van Gelderen, A. (2012). “‘Basisvaardigheden’ en het onderwijs in lezen schrijven”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (1), p. 3-15.
- Van Rijt, J. (2016). “De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs: Meer grip op taalkundige structuren”. In: *Levende Talen Magazine*, 103 (7), p. 7-11.

11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Gino Bombeke (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

*Gerdineke van Silfhout (SLO, nationaal expertisecentrum
leerplanontwikkeling)*

Irene Jansen & Ramon Groenendijk
 Zwijsen College, Veghel
 Contact: irene.jansen@voveghel.nl
 ramon.groenendijk@voveghel.nl

Op weg naar een nieuw curriculum

“Welk land laat zijn eigen taal en cultuur zo verslonzen? In veel Westerse landen is de aandacht voor eigen taal en cultuur vanzelfsprekend. [...] Doordat alleen leesvaardigheid in het centraal examen wordt getoetst en scholen hoge rendementscijfers nastreven, domineert dit onderdeel het lesprogramma op havo en vwo. Dit gaat ten koste van taalkunde, schrijfvaardigheid en literatuur” (Witte 2008).

1. Een nieuw curriculum

Leerlingen vinden het vak Nederlands saai. Het programma zou te weinig inhoud hebben, niet uitdagend zijn en zou ook onvoldoende voldoen aan de maatschappelijk eisen voor taalvaardigheid (Neijt e.a. 2016). Daarnaast, of misschien wel daarom, dreigen de studies Nederlands ten onder te gaan, bij gebrek aan aanmeldingen. Zo stopte de Vrije Universiteit Amsterdam met het aanbieden van de bacheloropleiding Nederlands. Taalkundigen vrezden zelfs de teloorgang van de Nederlandse taal (Khaddari 2018).

Reden genoeg voor een groep taalkundigen, docenten en andere experts om in twee meesterschapsteams aan de slag te gaan en te broeden op plannen hoe het beter kan. Het resultaat: ‘Het manifest Nederlands op school’, met de passende ondertitel ‘Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat’. Dit manifest is aangeboden aan de Tweede Kamer, gepubliceerd in het tijdschrift *Levende Talen Magazine* en op verschillende websites terug te vinden.

Voor ons reden genoeg om ons eigen curriculum eens onder de loep te nemen, startend in de bovenbouw havo en vwo. We starten bij de hogere klassen om te ondervinden hoe een herziening van het curriculum past binnen de eisen die vanuit het examenprogramma gesteld worden. Onze uitgangspunten zijn vierledig. Ten eerste bieden we vaardigheden aan binnen een brede context. Daarnaast leggen we hierdoor de focus meer op transfer tussen de verschillende vaardigheden. Ook gaan we meer onderwerpen uit de Neerlandistiek een plek geven binnen het programma en tot slot komt er meer aandacht voor literatuur binnen het curriculum en zal de weging van literatuur ook aanzienlijk zwaarder worden.

2. Het oude programma tegenover het nieuwe programma

In het voormalige programma voor de bovenbouwklassen havo en vwo op het Zwijzen College in Veghel, waar wij beiden werkzaam zijn, werden de verschillende vaardigheden die binnen het examendomeinen van het schoolvak Nederlands benoemd worden, veelal los van elkaar aangeboden en getoetst. Natuurlijk was er tussen de domeinen al sprake van transfer, zoals bij literatuur en schrijfvaardigheid. Maar een structurele aanpak, waarbij vaardigheden niet meer los, maar altijd gecombineerd en in context worden aangeboden, ontbrak.

In onze ogen lagen hier vooral kansen. In het nieuwe curriculum, dat we dit jaar voor het eerst volledig in vwo-5 en -6 aanbieden, hebben we de geïsoleerde vaardigheden losgelaten. Daarnaast hebben we bewust onderwerpen uit de Neerlandistiek een concrete plek in het programma gegeven. Literatuur vormt bovendien een wezenlijk onderdeel van het schoolexamencijfer (in totaal bijna 40%) en we werken met een taalcertificaat waarbij de spelling- en formuleercapaciteiten van de leerlingen formatief geëvalueerd worden.

3. Het concrete programma

In het nieuwe curriculum werken we in het pre-examenjaar van vwo aan vijf ‘domeinen’, waarin verschillende vaardigheden worden samengebracht. De domeinen zijn ‘taalbeschouwing’, ‘taalbeheersing’, ‘tekstanalyse’, ‘literaire ontwikkeling’ en ‘literatuurgeschiedenis’. In het examenjaar wordt het onderdeel literatuurgeschiedenis vervangen door ‘eindexamenleesvaardigheid’.

Bij ‘taalbeschouwing’ doen leerlingen onderzoek naar een talig onderwerp. Per leerjaar krijgen ze een selectie van onderwerpen. In vwo-5 kunnen leerlingen zich bijvoorbeeld verdiepen in gebarentaal, in het ontstaan van het Nederlands, in hoe kinderen taal leren of in formeel versus literair taalgebruik. Naast dat ze geconfronteerd worden met onderwerpen uit de Neerlandistiek, leren ze ook onderzoekend werken. Ze leren onderzoeksvragen opstellen en vervolgens een objectief onderzoeksverslag te schrijven. Daarnaast bieden we een selectie aan van kwalitatief betrouwbare bronnen en krijgen de leerlingen de opdracht om zelf ook nog aanvullende bronnen te verzamelen en te analyseren in een documentatiemap.

Spelling en formuleren worden meegenomen in de beoordeling van het eindverslag, net zoals bij alle andere geschreven teksten binnen het nieuwe curriculum. Binnen dit domein worden schrijfvaardigheid, leesvaardigheid en onderzoeksvaardigheden aan elkaar gekoppeld.

Bij ‘tekstanalyse’ leren leerlingen complexe tekststructuren van geschreven en gesproken teksten te doorzien en te doorgronden. Naast leesvaardigheid worden leerlingen

dus ook met kijk- en luistervaardigheid geconfronteerd, vaardigheden die meestal geen expliciete plek binnen het curriculum van het schoolvak krijgen. Bij dit domein wordt ook aandacht besteed aan argumentatie.

Bij ‘taalbeheersing’ lezen leerlingen teksten en bekijken ze documentaires over verschillende thema’s. Ze analyseren en verwerken deze in een documentatiemap. Vervolgens verwerken ze de kennis die ze hebben opgedaan in een betogende óf beschouwende tekst. Daarnaast geven ze een betogende of een beschouwende voordracht (afhankelijk van de gekozen geschreven tekstsoort) in duo’s over hetzelfde thema/onderwerp.

De rest van het cijfer voor Nederlands in vwo-5 en -6 wordt bepaald door literatuur. In vwo-5 maken we een onderscheid tussen ‘literaire ontwikkeling’ en ‘literatuurgeschiedenis’. Het laatste domein wordt onderzoeksmatig ingestoken. Leerlingen krijgen hoorcolleges over een aantal periodes uit de literatuurgeschiedenis. In een digitale omgeving gaan ze zelf aan de slag om hun “theorie” te verzamelen. In de digitale omgeving krijgen ze verschillende bronnen aangeboden. Dit onderdeel wordt afgesloten met een theorietoets, waarin kennis van literaire teksten en de toepassing van die kennis op literaire teksten centraal staat. Daarnaast maken leerlingen een moderne bewerking van een gekozen historische tekst. Daarbij blijft de boodschap van de tekst behouden, maar wordt de tekst in een hedendaagse context geplaatst.

Voor het domein ‘literaire ontwikkeling’, tot slot, lezen (en kijken) leerlingen verschillende literaire werken (romans, films, korte verhalen, gedichten). Ze werken hun interpretaties op verschillende manieren uit. Zo schrijven de leerlingen van vwo-6 een literair essay bij een gelezen roman en bespreken de leerlingen in zowel klas 5 als in klas 6 hun bevindingen in leesclubs (literatuurgroepsgesprekken). Deze gesprekken worden beoordeeld op basis van abstractieniveau van interpretaties.

4. Tot slot

Dat het curriculum toe is aan vernieuwing, daar kunnen we niet meer omheen. We gaan dit schooljaar dan ook vol enthousiasme aan de slag met het vernieuwde programma in de bovenbouw op het Zwijsen College. De nieuwe werkwijze zal gedurende het schooljaar verder ontwikkeld en bijgeschaafd worden, waar nodig. We gaan ervan uit dat we daarna, samen met onze collega’s, aan de slag kunnen met het schrijven van een herziening van het curriculum in de onderbouw, zodat de doorlopende leerlijn van klas 1 tot en met klas 5 of 6 ook gewaarborgd blijft. We hopen dat leerlingen inzien dat de vaardigheden die we ze leren bij het schoolvak Nederlands niet op zichzelf staan, maar met elkaar samenhangen. Daarnaast is ons doel om onze leerlingen te laten zien dat de Nederlandse taal en literatuur heel veel te bieden heeft. Er is werk aan de winkel!

Anouk ten Peze

Het Schoter Haarlem / Universiteit van Amsterdam

Contact: anouktenpeze@live.nl

Het Schrijflab en Pimp je tekst. Leerlingen in de bovenbouw havo/vwo leren hoe ze creatieve teksten en creatieve zakelijke teksten schrijven

1. Inleiding

In de bovenbouw van het havo/vwo besteden docenten rond 2014 10 tot 33% van de lestijd aan schrijfonderwijs (Meestringa & Ravesloot 2014). Toch constateert de Nederlandse Taalunie dat “[...] effectief schrijfonderwijs op veel scholen moeizaam tot stand komt” (2015: 6). Tegelijkertijd schrijven jongeren wel in hun vrije tijd: 12% van de jongeren tussen de 12 en 19 jaar houdt zich bezig met schrijven (Stichting Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst 2017). In het basisonderwijs geeft 42% van de leerlingen aan bijna dagelijks te schrijven (Inspectie van het Onderwijs 2021: 86).

Het verschil tussen het schrijven op school en het schrijven in de vrije tijd zit waarschijnlijk in het genre. Sinds het schrappen van het opstel in 1999 uit het examenprogramma overheerst in de bovenbouw immers het schrijven van uiteenzettende, betogende en beschouwende teksten (Meestringa & Ravesloot 2014), en is er weinig aandacht voor het schrijven van creatieve teksten.

Maar hoe begin je met creatief schrijven tijdens de lessen Nederlands? In mijn presentatie hoop ik je te inspireren en zal ik voorbeelden geven uit de twee lessenseries die ik, samen met docenten, ontwikkelde. Natuurlijk ga je ook zelf aan de slag!

2. Het belang van creatief schrijven

Hoewel creatief schrijven nog geen onderdeel uitmaakt van het huidige curriculum, is het gelukkig aan een opmars bezig (o.a. Janssen & van den Bergh 2010; Stichting Lezen 2017; Koopman 2017; Faes & Jongenelen 2018; Schmitz 2020). Het schrijven van creatieve teksten kan misschien het plezier in schrijven van leerlingen bevorderen. Sterker nog; wellicht kan via creatief schrijven ook de kwaliteit van de teksten die leerlingen schrijven verbeteren. Zo toonden wij aan dat bovenbouwleerlingen die

zichzelf als creatief beschouwen en die plezier in schrijven hebben, betere creatieve en ook betere zakelijke teksten schrijven dan andere leerlingen (ten Peze et al. 2021). Het is precies die creativiteit die wij proberen te stimuleren in de twee lessenseries *Het Schrijflab* en *Pimp je tekst*.

3. *Het Schrijflab* en *Pimp je tekst*

De lessenserie *Het Schrijflab* leert leerlingen korte creatieve verhalen te schrijven: ze schrijven elke les een verhaal(fragment). In de tweede lessenserie, *Pimp je tekst*, leren leerlingen narratieve technieken, zoals ‘zintuiglijk schrijven’, te gebruiken in zakelijke teksten. Beide lessenseries stimuleren leerlingen om originele ideeën te genereren via oefeningen in divergent denken. De opzet van beide lessenseries is een schrijflab, waarbij leerlingen korte teksten schrijven en die met elkaar delen. Groepjes werken volgens een soort van snelkookpanprincipe: het tempo ligt hoog en korte (schrijf)opdrachten wisselen elkaar af. Er is tijd voor schrijven, maar ook voor het lezen en luisteren naar elkaars teksten en het geven van feedback. De opbouw volgt een patroon van meer gesloten naar open. In de eerste lessen zijn de opdrachten meer gesloten en sturend. Naarmate de lessen vorderen, worden ze vrijer en meer open.

4. Opbrengsten

In twee experimenten vergeleek ik de resultaten van twee cursussen: een in het schrijven van argumentatieve teksten, grotendeels volgens het schoolboek, en de lessenserie *Het Schrijflab*. De vergelijking viel in het voordeel van *Het Schrijflab* uit: leerlingen schreven betere creatieve teksten en even goede argumentatieve teksten. Er was dus sprake van transfer van creatief schrijven naar zakelijk schrijven. Ook bleek dat leerlingen die zichzelf creatiever inschaalden, betere creatieve en zakelijke teksten schreven dan leerlingen die gemiddeld of laag scoorden op een creativiteitsvragenlijst (ten Peze et al. 2021). Het lijkt dus zinvol om creatief denken in te zetten tijdens de lessen schrijven om zo het vertrouwen van leerlingen in hun eigen creativiteit te versterken.

De overige opbrengsten zijn de twee schrijfcursussen (leerlingenboekjes en een docentenhandleiding) en beoordelingsschalen voor creatieve en zakelijke teksten. De lessen kunnen, met wat kleine aanpassingen, ook gebruikt worden in de onderbouw.

5. Leservaringen

In mijn presentatie zal ik een paar cruciale elementen uit beide lessenseries laten zien. Ook lees je teksten van leerlingen en ervaar je, door middel van een divergente denk-oefening, hoe het is om ideeën te bedenken voor je verhaal.

6. Verantwoording

Beide lessenseries maken deel uit van een onderzoek naar het effect van creatief schrijven in het voortgezet onderwijs, dat gefinancierd wordt door NWO in het kader van de promotiebeurs voor leraren (projectnummer 023.006.033). *Het Schrijflab* is ontwikkeld in samenwerking met Annemarie Kroon en Evelien Winters. Het onderzoek wordt uitgevoerd in de onderzoeksgroep ‘Innovatief Taalonderwijs’ van de Universiteit van Amsterdam, onder supervisie van Tanja Janssen, Daphne van Weijen en Gert Rijlaarsdam.

Referenties

- Faes, M. & B. Jongenelen (2018). “Creatief schrijven moet in het schoolvak Nederlands”. In: *Didactief*. Online raadpleegbaar op: <https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/creatief-schrijven-moet-in-het-schoolvak-nederlands>.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Technisch rapport Peil. Schrijfvaardigheid einde (s) bo 2018-2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssen, T. & H. van den Bergh (2010). “Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (1), p. 3-16.
- Koopman, E.M. (2017). *Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Meestringa, T. & C. Ravesloot (2014). “Schrijven in het voortgezet onderwijs: Een stand van zaken”. In: *Levende Talen Magazine*, 101 (8), p. 22-27.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Schmitz, J. (2020). “Kinderen een boek laten lezen? Geef het toch op!”. In: *Trouw*, 18 oktober 2020. Online raadpleegbaar op: <https://www.trouw.nl/onderwijs/kinderen-een-boek-laten-lezen-geef-het-toch-op-bb435d6d/>.
- Stichting Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) (2017). *Kunstzinnig en creatief in de vrije tijd. Beoefenaars en voorzieningen*. Utrecht: Stichting Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.
- Stichting Lezen (2017). ‘Kwestie van lezen. Creatief schrijven en lezen combineren op de middelbare school’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ten Peze, A., T. Janssen, G. Rijlaarsdam & D. van Weijen (2021). “Writing creative and argumentative texts: What’s the difference? Exploring how task type affects students’ writing behaviour and performance”. In: *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, p. 1-38.

Ten Peze, A., T. Janssen, G. Rijlaarsdam & D. van Weijen (2021). "The Effect of Creative Writing Instruction on Students' Writing Performance and Writing Behaviour". [artikel in voorbereiding].

Ronde 3

Peter Van Damme
KU Leuven / Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Contact: peter.vandamme@kuleuven.be

Wijze Lessen voor het vak Nederlands, Schrijfvaardigheid¹

Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor een effectieve didactiek.

Het boek verzamelt vijf inzichten en twaalf bouwstenen die leerkrachten helpen bij het geven van goede lessen. De grote kracht van het boek is dat het recente wetenschappelijke inzichten op een overzichtelijke manier heel dicht bij de klaspraktijk brengt. Op de site www.wijzelessen.be komen voortdurend updates met aandacht voor nieuwe ontwikkelingen en activiteiten.



1. Een belangrijk boek

Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek van Tim Surma en co. is een onderwijspublicatie die de laatste jaren op bijzonder veel terechte aandacht en appreciatie kon rekenen. Wanneer ik met beginnende en ervaren leerkrachten in gesprek ga, ligt het boek dikwijls naast mij of zit het minstens klaar in mijn rugzak. De gesprekken die wij dan voeren, vertrekken altijd van de lespraktijk Nederlands in een bepaalde klas. Het boek helpt ons tot op bepaalde hoogte verder, al missen we geregeld een expliciete link met de vakdidactiek Nederlands. In deze tekst verbind ik de lessen uit het boek van Tim Surma met schrijfvaardigheidsdidactiek.

2. Leren schrijven vs. schrijven beoordelen

Leerkrachten zijn terecht ontevreden over de schrijfpredaties van leerlingen. Allerlei onderzoeken bevestigen dat, en ook het hoger onderwijs vindt de schrijfpredaties van startende studenten ondermaats.

De ontwikkeling van schrijfvaardigheid verloopt minder spontaan dan bijvoorbeeld spreekvaardigheid. Meer nog dan bij spreken hebben leerlingen baat bij goede lessen in schrijven. Anders geformuleerd: de leerkracht doet er toe, en zeker bij het schrijfonderwijs. Leerkrachten zijn soms te veel bezig met schrijven beoordelen en te weinig met leren schrijven. Schrijfvaardigheid is misschien wel de vaardigheid bij uitstek waarbij 'wijze' lessen en leerkrachten het verschil kunnen maken. In wat volgt, verken ik, aan de hand van vier bouwstenen en een inzicht, wat we kunnen leren uit het boek van Tim Surma voor de didactiek van het schrijfonderwijs. In aparte alinea's geef ik concrete lesideeën en voorbeelden. Tijdens de sessie op HSN zal ik een aantal van deze ideeën en voorbeelden wat in detail bekijken.

3. De onzichtbare lezer

Bij spreken heeft de zender vaak een zichtbare ontvanger, terwijl de lezer bij schrijven meestal onzichtbaar is. Veel schrijfproducten van leerlingen houden onvoldoende rekening met deze onzichtbare lezer. Schrijvers krijgen, in tegenstelling tot sprekers, geen onmiddellijke feedback en maken dus onbewust heel wat communicatiefouten. Het loont de moeite om leerlingen hiervan bewust te maken en om deze term ook echt te gebruiken. Geïnspireerd door een bekend filmpje liet een leerkracht uit de eerste graad haar leerlingen een korte instructie schrijven over hoe je een boterham met pindakaas belegt. Ze voerde daarna, net zoals de vader uit het filmpje, de instructies heel letterlijk uit. De leerlingen reageerden hilarisch en vanaf dat moment wisten ze heel goed wat de onzichtbare lezer is.

4. Schrijven en autorijden: over cognitieve belasting

Vooraleer in *Wijze Lessen* de twaalf bouwstenen aan bod komen, staan de auteurs stil bij vijf belangrijke inzichten uit de cognitieve psychologie. Schrijven is een activiteit met een hoge cognitieve belasting. Op zondagmiddag val ik geregeld in slaap wanneer ik een boek lees; tijdens het schrijven is de kans dat dat gebeurt veel kleiner. Bovendien is de cognitieve belasting voor een beginner hoger dan voor een expert. Vergelijk het met autorijden: tijdens de eerste rijles toen je leerde vertrekken en schakelen, kon je nooit vermoeden dat je deze activiteit later zou kunnen combineren met bijvoorbeeld naar het radionieuws luisteren. De leerlingen voelen zich in de schrijfles vaak als een beginnende chauffeur. Dat is een belangrijk inzicht voor de leerkracht die haar leerlingen wil leren schrijven. Het is dus belangrijk om voor deze ‘beginners’ de cognitieve belasting aanvankelijk te beperken. Dat kan je eenvoudig doen door de leerlingen in stappen te laten schrijven. Het vijfphasenmodel van Hoogeveen bestaat al sinds 1993. In een aantal scholen gebruiken de leerlingen een schrijfkaart die hen expliciet door de schrijfopdracht gidst. Per opdracht is er een aangepaste kaart waarin de verschillende schrijfstappen terugkeren. Per stap hebben de leerlingen een aandachtspunt. De cognitieve belasting blijft zo beperkt.

- Fase 1 – Oriëntatie op de schrijfopdracht
- Fase 2 – De schrijfopdracht
- Fase 3 – Het schrijven
- Fase 4 – Het bespreken en herschrijven
- Fase 5 – Het verzorgen en publiceren

Figuur 1 – De vijf fasen van het schrijfproces volgens Hoogeveen (1993).

5. Bouwstenen en lesideeën

Bouwsteen – Gebruik voorbeelden

Goed schrijfonderwijs geeft de leerlingen veel goede voorbeelden en neemt de tijd om de voorbeelden te analyseren. Tijdens deze analyse kan je aandacht hebben voor de opbouw (bv. inleiding, midden en slot), het taalgebruik (bv. correctheid, register en woordkeuze) en het genre of het teksttype (bv. een opiniestuk). Laat leerlingen voorbeelden vergelijken. Geef hen bijvoorbeeld drie klachtenmails en bespreek waarom de ene mail overtuigender is dan de ander. Beperk de cognitieve belasting en geef na het voorbeeld niet meteen de schrijf oefening, maar kies eerst voor een aanvulvoorbeeld. In een aanvulvoorbeeld krijgen de leerlingen bijvoorbeeld de inleiding en het midden van een tekst en schrijven ze enkel het slot. Vergelijk eventueel het slot dat ze schreven met het originele slot. Deze eenvoudige oefening, waarin leerlingen hun eigen tekst

contrasteren met die van een expert, verhoogt het inzicht in hun eigen kwaliteiten en werkpunten. Een krachtige en heel haalbare manier om de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren is modelleren: leerlingen observeren een expert. In de les kan dit als volgt gaan.

Een lesidee – Modelleren

Dit moet je durven! Start je schrijfles als volgt: vertel je leerlingen dat jij een goede schrijver bent en dat zij een uitgelezen kans krijgen. Ze mogen je observeren terwijl je aan het schrijven bent. Ga aan de computer zitten en projecteer een leeg document. Begin te schrijven en benoem expliciet wat je doet. De klas ziet de tekst live verschijnen in het document. Achteraf bespreek je met hen wat ze gezien en gehoord hebben. Modelleren is een krachtige manier van leren: leerlingen observeren het deskundig denken en handelen van een expert. Leerlingen imiteren dit achteraf en worden zo ook zelf betere schrijvers. Uiteraard kan je er ook voor kiezen om een opname te maken van de expert die aan het werk is.

Hieronder vind je enkele tips om succesvol te modelleren.

- Geef leerlingen een concrete observatietip.
- Kies een haalbaar teksttype, bijvoorbeeld een eenvoudige zakelijke mail. Na ongeveer vijftien minuten heb je dan een redelijke tekst.
- Gebruik een opname om het schrijven van een langere tekst, bijvoorbeeld een samenvatting, te modelleren.
- Benoem expliciet – en zelfs wat overdreven – de gedachten die je hebt en de stappen die je doorloopt.
- Neem tijd om tussenstappen en denkwijzen te benadrukken. Lees bijvoorbeeld een zin luidop voor als je twijfelt aan de zinsbouw. Pas de zinsbouw meteen aan of splits een zin in twee als dat de boodschap helderder maakt.
- Gids de leerlingen tijdens de bespreking achteraf. Tijdens het schrijven observeren de leerlingen en zwijgen ze. Achteraf krijgen ze ruim de tijd om te bespreken wat ze gezien en dus geleerd hebben. Hebben ze de juiste dingen geobserveerd?
- Verwijs tijdens de schrijfoefening die volgt geregeld naar het voorbeeld dat ze observeerden.

Nog een lesidee – Gebruik een sjabloon bij moeilijke teksttypes

Dit voorbeeld maakt meteen de overgang naar de volgende bouwsteen. In de voorbeeldles ‘De recensie’ hebben de leerkrachten ervoor gekozen om de leerlingen te laten schrijven, vertrekkend van een uitgewerkt sjabloon. Al enkele jaren bekeken de leerlingen eerst enkele voorbeelden van recensies vooraleer zelf aan het schrijven te gaan. Toch bleef het niveau van de teksten – de recensie is een moeilijk genre voor veel jongeren – onvoldoende. Totdat de leerkrachten ervoor hebben gekozen om de teksten van de

leerlingen in een strak sjabloon te gieten van waaruit de leerlingen hun eigen tekst schrijven. Het sjabloon doet op deze manier dienst als voorbeeld en als ondersteuning.

Bouwsteen – Ondersteun bij moeilijke opdrachten

De meeste leerkrachten denken nu aan de schrijfkaders die ingeburgerd zijn in het schrijfonderwijs. Op veel scholen circuleren hiervan bruikbare voorbeelden; ik voeg ze dus niet aan deze tekst toe. De schrijfkaders ondersteunen echter vooral bij fase drie van het schrijfproces (zie kader van Hoogeveen). Het is dan ook belangrijk om leerlingen al vroeger in het schrijfproces te ondersteunen.

Zorg ook voor ondersteuning achteraf. Heeft de leerling zicht op welke fouten hij maakte en wat hij dus moet vermijden bij een volgende opdracht? In het voorbeeld blikt de leerling terug op vorige schrijfp opdrachten. Wat waren werkpunten? Wat ging goed?

Bouwsteen – Geef duidelijke, gestructureerde en uitdagende instructie

Deze bouwsteen lijkt op het eerste gezicht een evidentie. In het voorgaande gaf ik al voorbeelden van duidelijke en gestructureerde schrijfflessen. Hoe maak je schrijfflessen uitdagender voor leerlingen? Leerlingen vermoeden – vaak terecht – dat de leerkracht de enige lezer is. Als excuus voor hun povere teksten argumenteren ze soms dat de leerkracht nu eenmaal betaald wordt om de fouten uit hun teksten te halen. Besteed daarom voldoende aandacht aan het creëren van een uitdagende situatie waarin de leerlingen schrijven voor een echt publiek.

Een derde lesidee – Herschrijven

Laat leerlingen een tekst herschrijven voor een bepaald publiek. Geef leerlingen een tekst uit *De Standaard* en laat hen deze herschrijven voor leeftijdsgenoten. Je zult merken dat dit lesidee enorm veel kansen biedt om bijvoorbeeld aandacht te hebben voor ‘register’, ‘woordkeuze’, ‘opbouw’ en ‘vormgeving’. Je ontdekt ongetwijfeld ook snel extra mogelijkheden: een eigen tekst herschrijven, een tekst van een medeleerling herschrijven, een tekst voor jongeren herschrijven, een tekst van de overheid herschrijven, enz. Besteed expliciet aandacht aan wat leerlingen herschrijven en waarom ze dat doen.

Bouwsteen – Geef feedback die leerlingen aan het denken zet

Wie iets doet met gepaste feedback wordt een betere schrijver. Jammer genoeg zijn het vaak vooral de goede schrijvers die feedback vragen. Hoe zorg je ervoor dat ook de mindere schrijvers feedback willen en krijgen? En dat ze iets met die feedback doen? Leerkrachten besteden soms meer tijd aan de correctie van een schrijftaak dan dat de leerling aan het schrijven ervan heeft besteed. We formuleren de uitdaging dus als volgt: hoe geef je op een haalbare manier feedback die leerlingen aan het denken en het herschrijven zet?

Vierde lesidee – De leerkracht-corrector op film

Bij het begin van het schooljaar vroeg ik mijn leerlingen om mij een brief/mail te schrijven waarin ze vertellen wat hun verwachtingen zijn voor het vak Nederlands. Ze kregen een korte les over de formele aspecten (de aanspreking, registerkeuze, slotformule, enz.) van een dergelijke brief/mail en gingen dan aan de slag. Ze schreven hun eerste versie van de tekst en dan liet ik hen naar een filmpje kijken waarin ik een soortgelijke tekst aan het verbeteren ben. In het filmpje corrigeer ik enkele klassieke fouten. De leerlingen horen en zien de leerkracht denken en corrigeren. Ik observeer hen ondertussen en zie wat er in hun brein gebeurt: “deze tekst had mijn tekst kunnen zijn, deze fout heb ik ook gemaakt, dit heb ik goed gedaan”. Na het filmpje mogen ze hun tekst nalezen en aanpassen. Het effect is indrukwekkend: de leerlingen gaan meteen gemotiveerd aan het herschrijven. Een aantal van hen heeft zelfs al onmiddellijk enkele correcties aangebracht. Deze klassikale feedback vroeg minder werk dan individuele feedback en toch was het leereffect veel groter. Waarschijnlijk omdat de leerlingen zich door de herkenbaarheid van de fouten en het filmpje toch individueel aangesproken voelden.

Wat met *peerfeedback*?

Met wat we nu al weten over het schrijfproces is het duidelijk dat *peerfeedback* niet zo eenvoudig is. Toch is werken met *peerfeedback* heel belangrijk. Er is een praktische en een inhoudelijke reden voor. In een klas van 25 heeft de leerkracht extra hulp nodig. Leerlingen leren bovendien veel over hun eigen schrijven wanneer ze teksten van leeftijdsgenoten nalezen. Beperk ook hier de cognitieve belasting en geef de beoordelaar een duidelijke en beperkte focus. Laat ze aanvankelijk letten op een deelaspect van de tekst: hoe spreekt de schrijver de lezer aan? Is de spelling correct? Is de woordkeuze gepast? Is de boodschap duidelijk? Enz. Vraag niet enkel om *peerfeedback* te geven op het eindproduct, maar verplicht leerlingen om vroeg in het schrijfproces feedback aan leeftijdsgenoten te vragen. Leer leerlingen ook gaandeweg de juiste termen te gebruiken om over schrijven te spreken. Op die manier ontwikkelen ze een soort van metataal.

Bouwsteen – Leer je leerlingen effectief leren

De laatste bouwsteen in het boek gaat over zelfregulatie. Voor schrijfonderwijs houdt dat in dat leerlingen moeten leren om hun eigen schrijfproces te reguleren. Ze leren dat in feite gaandeweg in alle schrijflessen. Ik verwijs nog eens naar het voorbeeld van de recensie. Op een bepaald moment in de oefening gaan leerlingen zelf de criteria voor een goede taakuitvoering bepalen. Aan de hand van die criteria gaan ze hun eigen werk bekijken, bijsturen en evalueren. De laatste bouwsteen gaat ook over metacognitie: leerlingen ontwikkelen bewust inzicht en de bijhorende taal om over schrijven te spreken. De *peerfeedback* uit de vorige alinea helpt dit mee ontwikkelen.

Tim Surma geeft terecht aan dat leerlingen het moeilijk hebben om hun eigen leren correct in te schatten. In goed opgebouwde schrijflessen is er geregeld expliciet aandacht en tijd nodig om dat te leren.

6. Afsluitend: schrijven = hard werken

Schrijven en leren schrijven vragen veel tijd en inspanning. Durf het te benoemen en bespreek het met jouw leerlingen. Overtuig hen van de waarde en het nut van goed leren schrijven en wees eerlijk: leren schrijven is hard werken.

Noot

¹ Deze tekst verscheen in iets andere vorm in het tijdschrift *Fons*, nummer 12.

Ronde 4

Mirjam Eren (a), Gino Bombeke (a), Piet Creten (b) & Sven Tuerlinckx (b)
(a) KU Leuven
(b) Paridaensinstituut, Leuven
Contact: mirjam.eren@hotmail.com

Podcasts en luistervaardigheid. Een concrete lessenreeks bij de podcast *Bob*

1. Inleiding

Bij de term ‘podcasts’ denken we in eerste instantie aan informatieve programma’s of interviews, waarbij liefhebbers met veel passie over hun favoriete onderwerp vertellen. Veel leerlingen luisteren in hun vrije tijd naar deze gesprekken of monologen, waarbij een specifiek topic (sport, populaire cultuur, actua, enz.) centraal staat.

De term ‘podcasting’ kende de laatste jaren een sterke verbreding: informatieve programma’s die uitgesteld beluisterd kunnen worden, werden door radiozenders onder het label ‘podcast’ online geplaatst, en ook de traditionele luisterverhalen worden nu als ‘podcast-fictie’ aangeduid. Niet zelden spelen makers van deze laatste groep met de grenzen tussen feit en fictie, met *De brand in het landhuis* en *De Blankenberge tapes* als bekende Nederlandstalige voorbeelden.

In deze bijdrage bespreken we een concrete lessenreeks rond de documentaire-podcast *Bob*, die tot stand kwam in een samenwerking tussen KU Leuven (Gino Bombeke en Mirjam Eren) en het Paridaensinstituut (Piet Creten en Sven Tuerlinckx).

2. Doel van deze lessenreeks

Zowel uit onderzoek als uit gesprekken met leraren blijkt dat luistervaardigheid hoofdzakelijk als test in de klaspraktijk aan bod komt. Leerlingen beluisteren een fragment, maken er notities bij en lossen nadien vragen over de inhoud op. Dat resulteert vaak in statische lessen, waarbij belangrijke didactische uitgangspunten ('luisterdoel vooropstellen' of 'actief inzetten van strategieën') naar de achtergrond verdwijnen. De luistermomenten staan ook geïsoleerd, waardoor integratie met andere vaardigheden ontbreekt, en leerlingen impliciet de boodschap krijgen dat goed luisteren synoniem staat voor het achteraf ophalen van gehoorde zaken of het beantwoorden van topische vragen bij een tekst.

In deze bijdrage gebruiken we de documentaire-podcast *Bob* als ingang tot 'diep luisteren'. Leerlingen gaan op basis van *Bob* aan de slag met een gedifferentieerd pad waarbij ze, volgens eigen interesse, een bepaald spoor (filosofie, cultuur, wetenschap of de opbouw van een podcast) uitdiepen. We werken zo aan een 21^{ste}-eeuwse manier van luisteren, waarbij leerlingen actief aan de slag gaan, in deelgroepen informatie vergelijken en verder gaan dan het vrijblijvend beluisteren van een tekst of het louter beantwoorden van inhoudsvragen. We proberen zo, via een motiverende lessenreeks, hun luisteren aan te scherpen en hen kritisch aan de slag te laten gaan met informatie en met hun eigen opvattingen.

3. Beschrijving van de lessenreeks

We kozen ervoor om de lessenreeks in de klas met alle leerlingen samen te starten. In een eerste fase maken ze kennis met *Bob*, een podcast over de 84-jarige, dementerende Elisa die tijdens gesprekken met haar dochters vertelt over een jeugdliefde van wie ze zwanger was. Haar dochters twijfelen of hun moeder een familiegeheim vertelt of verloren loopt in een hoofd vol herinneringen.

De drie radiomaaksters van audiocollectief *Schik* proberen in zes afleveringen de waarheid naar boven te brengen. Hun zoektocht start met de centrale vraag: wie is Bob?, maar leidt al snel tot afgeleide vragen als: hoe vind je iemand die misschien niet bestaat?; hoe betrouwbaar is ons geheugen? en hoeveel vat hebben we op het naar boven brengen of parkeren van onze ervaringen?

De leerlingen beluisteren de eerste aflevering begeleid in delen en focussen op verschillende zaken: hoe wordt de podcast gemaakt?; wie komt aan bod? en hoe ervaren leerlingen de informatie? De vragen in deze les hebben drie doelen:

1. leerlingen warm maken voor de podcast;
2. ervoor zorgen dat de begininformatie duidelijk is;
3. toewerken naar een concreet luisterdoel.

Aan het einde presenteert de leerkracht drie sporen die leerlingen in de volgende lessen in deelgroepen uitwerken.

3.1 Filosofisch spoor

De podcast laat specialisten aan het woord, o.a. over confabulaties, waarbij het brein losstaande herinneringen met elkaar verbindt tot één logisch verhaal: echte herinneringen, maar ook geleende herinneringen of herinneringen aan een krantenartikel, film, nachtmerrie, enz. Bij Elisa is dat de constructie rond 'Bob'. Aan de hand van die constructie bouwt het brein een persoonlijkheid op. Als het daarin faalt, valt die persoonlijkheid uit elkaar. Het verhaal rond Bob helpt Elisa dus om haar persoonlijkheid in stand te houden.

Die kennis zadelt de makers op met een aartsmoelijk ethisch dilemma. Vertellen ze Elisa de waarheid over Bob of laten ze haar leven in een fictie waarin ze gelukkig is? Dat is het startpunt voor een filosofisch gesprek met de leerlingen: welke keuze zouden zij maken? Wat zouden ze zelf willen als het ooit zo ver komt?

Een tweede, meer fundamentele kwestie focust op wat *Bob* ons kan leren over een gezond brein. Enkele fragmenten uit een interview met auteur Yuval Harari bieden opnieuw input voor een filosofisch gesprek. De constructie van fictie om je persoonlijkheid op te bouwen, blijkt typisch voor elk brein. Harari laat zien hoe mensen verhalen construeren waarin ze zelf een rol spelen, en hoe dat verhaal vaak ver af staat van de realiteit.

De filosofische vraag die zich dan opdringt, is of onze persoonlijkheid niet, net als bij mensen met dementie, één grote fictie is. Je kunt doorvragen naar het verschil met dementie, naar de noodzaak van dergelijke verhalen voor een zinvol leven, naar de betekenis van emoties, enz.

3.2 Cultureel spoor

In dit spoor staat de culturele context van de podcast centraal. In eerste instantie wordt met de leerlingen op zoek gegaan naar welke invloed de context van de Vlaamse jaren 1950 op het verhaal van Elisa had. Ze worden uitgedaagd om zich voor te stellen hoe hun leven als 15-jarige eruit zou zien in die tijd. Thema's als 'een lief hebben', 'de relatie met je ouders' en 'een eigen mening hebben', worden besproken in termen van vroeger versus nu, maar ook 'religie' en 'tienerzwangerschap' komen aan bod. Zo krijgen leerlingen aan de hand van een fragment uit *Koppen* over 'Little Black Spiders' een idee van wat tienermoeders in het Vlaanderen van de jaren 1970 doormaakten.

De leerlingen krijgen vervolgens een korte introductie op 'individualistische' versus 'collectivistische' culturen, aan de hand van de waardenpiramides van Maslow en Pinto. De abstracte waarden ('ergevoel', 'zelfontplooiing', enz.) worden vertaald naar concrete situaties op basis van input van de groep. De etnische diversiteit van de leerlingengroep zelf is een welkome bron van voorbeelden. Tot slot worden de aan bod gekomen thema's besproken tegen een cultuur-theoretische achtergrond.

Samen kan je enkele concluderende vragen stellen over de invloed van cultuur. Heeft Vlaanderen een individualistische cultuur? Is dat altijd zo geweest? Kunnen we vanuit dat inzicht andere culturen ook niet beter begrijpen? Is alles wel op te delen in A versus B?

Het wetenschappelijke spoor verliep parallel, maar dan met teksten over wetenschappelijke aspecten die in de loop van de podcastreeks aan bod kwamen.

3.3 Verhalen vertellen

In dit eerder technische spoor ligt de focus op het maken van een podcast. Aan de hand van verschillende bronnen onderzoeken de leerlingen hoe een podcast zowel vormelijk als inhoudelijk aantrekkelijk wordt opgebouwd. De leerlingen worden uitgedaagd om stapsgewijs aan de slag te gaan: ze kiezen een uitgangspunt, beslissen hoe ze hun verhaal brengen en focussen op een personage. Die drie aspecten analyseren ze ook in de podcast *Bob*.

In dit zelfstandig te volgen leerpad krijgen de leerlingen tips mee rond 'spreken', 'opbouw', 'opname en apparaten' en 'montage'.

4. Aanpak

De manier waarop deze lessenreeks ontstond, is inspirerend voor onze toekomstige omgang met stagestudenten. Het lesmateriaal is het resultaat van een doorgedreven samenwerking tussen studente Mirjam Eren, lerarenopleider Gino Bombeke en leraren Piet Creten en Sven Tuerlinckx.

Te vaak krijgt in een stagetraject een student een lesonderwerp, waarbij de leerkracht vooraf enkele suggesties doet en de stagebegeleider feedback geeft na de observatie. Die aanpak met geïsoleerde lessen is in de meeste gevallen te kort: voor de student om veel bij te leren en voor de begeleider om iemand mee te nemen in een denkproces. Met deze intensieve aanpak wilden we de drie partijen (student, stagebegeleider en lerarenteam) samenbrengen als designteam bij de uitwerking van de les.

4.1 Beschrijving van het traject

We kozen er in dit project voor om de stagestudent vanaf het begin als volwaardige collega mee te nemen in het denkproces. We schetsten onze bedoelingen met de podcast en gingen samen op zoek naar interessante invalshoeken. Iedereen werkte als evenwaardige partner een spoor uit. Tijdens drie vergadermomenten stelden we ons materiaal voor en bekeken we het kritisch. Die aanpak leverde kwaliteitsvolle didactische gesprekken op, met feedback in alle richtingen.

Die manier van werken kwam de kwaliteit van de lessenreeks zonder twijfel ten goede. Bovendien neem je alle partijen zo ook mee in een cultuur van samenwerken die in heel wat scholen nog verre van evident is. Iedereen wordt verplicht om zijn eigen praktijk in vraag te stellen en leert iets bij, wat dan weer energie geeft om aan dit soort projecten te werken.

4.2 Praktijkuitvoering

De lessenreeks werd uitgevoerd in vier klassen van het vijfde middelbaar in het aso. Een maand voor de eigenlijke sporen werden behandeld, beluisterden de leerlingen klassikaal de eerste aflevering van de podcast. Ze kregen de opdracht om de overige vijf afleveringen thuis te beluisteren. Op basis daarvan maakten de leerlingen een keuze uit een van de vier sporen, waar ze gedurende twee aansluitende lessen mee aan de slag gingen. Idealiter nemen verschillende leerkrachten elk een spoor voor hun rekening.

5. Opbrengst

Hoewel de meningen over de podcast zelf varieerden van ‘uitermate interessant en stimulerend’ over ‘wat saai’ tot ‘ronduit geïrriteerd over de houding van de podcastmakers’, waren de reacties over de uitwerking zo goed als unaniem positief.

De grootste troef blijkt de keuzevrijheid die leerlingen krijgen om zelf voor één van de vier sporen te kiezen. Die autonomie om zelf te bepalen waar de focus moest liggen bij de uitwerking werkte motiverend. Leerlingen gaven bovendien ook aan verrast te zijn door wat ze inhoudelijk hadden bijgeleerd over de thematiek, ook wanneer de podcast zelf minder in de smaak viel.

De leerlingen slaagden erin om complexe gedachten te verwoorden en er heerste een aangename dynamiek tijdens de klasgesprekken. Leerlingen gingen samen op zoek naar zinvolle inzichten, zonder dat ‘gelijk hebben’ centraal stond. Het was daardoor een krachtige manier om gespreksvaardigheid en argumentatie te trainen. Leerlingen gaven aan dat ze doorheen het proces regelmatig hun ideeën hebben bijgesteld of veranderd. Laat dat nu net een van de doelen zijn: je aan het denken zetten en je inzichten verfijnen.

Ronde 5

Sarah Bernolet (a) & Nina Vandermeulen (b)

(a) Universiteit Antwerpen

(b) Umeå University

Contact: *sarah.bernolet@uantwerpen.be*

nina.vandermeulen@umu.se

Welke invloed heeft procesgerichte feedback op het schrijfproces van studenten?

1. Feedback op schrijven: zelfregulatie en schrijfproces

Feedback ondersteunt studenten tijdens hun leerproces (Nicol & MacFarlane-Dick 2006) en heeft als belangrijkste doel om studenten in staat te stellen om de kloof tussen het huidige en het beoogde niveau te verkleinen. Dat houdt in dat feedback gericht moet zijn op het bevorderen van zelfregulerend leren (Graham & Harris 2018): feedback moet studenten de handvatten aanreiken om het leerdoel beter te begrijpen, hun eigen leerproces te evalueren en hun aanpak te verbeteren.

Om studenten te helpen bij het ontwikkelen van hun schrijfvaardigheid kan feedback een belangrijke rol spelen. Eerdere studies naar feedback op schrijven zijn vooral productgericht: ze focussen op tekstenmerken. 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 (Vandermeulen, Leijten & Van Waes 2020).

2. Zicht op het schrijfproces met toetsregistratie

De ontwikkeling van toetsregistratietoepassingen heeft het mogelijk gemaakt om het schrijfproces van studenten te registreren zonder hun schrijven te onderbreken of te storen. Toetsregistratie of *keystroke logging* bestaat uit een programma dat op een computer wordt geactiveerd, waardoor elke toetsaanslag en elke muisklik of -beweging tijdens het schrijfproces kan worden vastgelegd (Leijten & Van Waes 2013). Inputlog is een veelgebruikt *keystroke logging* programma en wordt gratis beschikbaar gesteld (www.inputlog.net).

3. De relatie tussen schrijfproces en tekstkwaliteit

Uit schrijfprocesonderzoek blijkt dat ‘tekstproductie’, ‘schrijfvlotheid’, ‘pauzeergedrag’, ‘revisie’ en ‘brongebruik’ procesaspecten zijn die vaak ook een relatie vertonen met de kwaliteit van de tekst.

Tekstproductie en schrijfvlotheid

Over het algemeen tonen studies aan dat schrijfvlotheid (*fluency*) positief correleert met tekstkwaliteit: hoe vlotter de student schrijft, hoe beter de tekst is (Almond et al. 2012).

Pauzes

Pauzes wijzen vaak op momenten van hoge cognitieve belasting (Baaijen et al. 2012). Het is dan ook niet verwonderlijk dat studenten een groot deel van hun schrijftijd pauzeren (Alamargot et al. 2007).

Uit een aantal studies blijkt dat regelmatig en lang pauzeren meestal leidt tot een tekst van lage kwaliteit. Voornamelijk wanneer veel gepauzeerd wordt in het midden van het schrijfproces, heeft dit een negatief effect op de kwaliteit van de tekst (Breetvelt et al. 1994).

Revisie

Reviseren is een belangrijke stap in het schrijfproces. Sterke schrijvers reviseren op verschillende momenten tijdens het schrijfproces en hebben niet enkel aandacht voor

revisies op een laag niveau (spelling), maar kijken naar de organisatie van de volledige tekst (Solé et al. 2013; van den Bergh et al. 1993).

Brongebruik

Vaak moeten studenten een beroep doen op bronnen voor hun schrijftaken. Het schrijven van een synthesesetksts, bijvoorbeeld, is een complexe taak, waarin lees-en schrijfactiviteiten elkaar afwisselen (Mateos et al. 2009). Eerder onderzoek (Vandermeulen, Van Steendam, et al. 2020) heeft aangetoond dat studenten voldoende aandacht moeten besteden aan de bronnen, voornamelijk in het begin van het schrijfproces, maar dat een lange leestijd vaak negatief correleert met tekstkwaliteit. Regelmatig terugkeren naar de bronnen tijdens het schrijven heeft vaak een positief effect in het begin of midden van het proces.

4. Het effect van procesgerichte feedback op het schrijfproces

We ontwikkelden feedback, gebaseerd op toetsregistratiedata en vergelijking met voorbeeldprocessen. 65 leerlingen uit vwo-4 (aso) kregen tweemaal feedback in één week tijd. Ze ontvingen een individueel procesrapport met *keystroke logging* data (Vandermeulen, Leijten & Van Waes 2020) dat was gemaakt met *Inputlog*. Het rapport bevatte zowel numerieke als visuele gegevens over verschillende aspecten van het schrijfproces (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 leerlingen kregen voorbeeldschrijfprocessen te zien die resulteerden in een tekst met een hogere kwaliteit dan de kwaliteit van de tekst van de leerling. De feedbackcondities werden vergeleken met een controlegroep die bestond uit een nationale peiling van meer dan 600 studenten uit drie leerjaren (vwo-4, -5 en -6) (Vandermeulen, De Maeyer, et al. 2020).

	Effectgrootte feedback	Effectgrootte leerjaar (vwo-4 – vwo-5)
Brontijd begin proces	0.45	-0.12
Actieve schrijftijd begin proces	-0.83	0.06
Schrijfvlotheid midden proces	1.19	0.19
Duur pauzes begin proces	0.63	0.14
Revisie ratio	0.56	-0.10

Tabel 1 – Effectgroottes voor feedbackeffect en leerjaareffect bij leerlingen vwo.

De leerlingen schreven niet alleen betere syntheses teksten na de feedback; de feedback had ook een effect op verschillende aspecten van het schrijfproces van de leerlingen. Zo spendeerden de leerlingen meer tijd aan het lezen van de bronnen in het begin van het proces (effect size $d= 0.45$) en minder tijd aan het actief schrijven ($d= -0.83$). De pauzes die ze namen, duurden langer ($d= 0.63$). De feedback beïnvloedde ook de tekstproductie in het midden van het proces: de leerlingen schreven beduidend vlotter ($d= 1.19$). Ook reviseerden de leerlingen minder ($d= 0.56$). Het lijkt erop dat de feedback leerlingen aanzette tot zelfregulatie: ze veranderen hun schrijfprocesaanpak. Ze hanterden een meer gebalanceerde lees-schrijfaanpak: focus op de bronnen in het begin van het proces, gevolgd door een vlotte tekstproductie in het midden van het proces. Het lagere aandeel revisie valt te verklaren doordat de tekstproductie meer gepland op gang kwam (hogere leestijd en langere pauzetijd in het begin van het proces).

Uit Tabel 1 kunnen we afleiden dat de feedbackeffecten veel groter zijn dan de leerjaar-effecten. Met andere woorden: het effect van de feedback is groter dan het effect van één leerjaar reguliere scholing.

5. Invloed van taak- en individuele kenmerken

Hoewel Vandermeulen, Leijten et al. (2020) duidelijke effecten vonden van procesgerichte feedback op tekstkwaliteit en het schrijfproces, blijven schrijfprocessen enorm complex. Taakgebonden en individuele kenmerken kunnen namelijk het schrijfproces mee bepalen.

5.1 Taakgebonden effecten

We testten het effect van het procesrapport ook bij studenten Nederlandse Taalbeheersing (1^{ste} bachelor) aan de Universiteit Antwerpen. Deze studenten schreven teksten op basis van een prompt. Buiten deze prompt waren er geen bronnen beschikbaar. Alle studenten kregen na meetmoment 1 productfeedback op hun tekst. De ene helft van de groep (groep A) kreeg vlak voor meetmoment 2 procesfeedback aan de hand van het procesrapport, de andere helft (groep B) kreeg algemene feedback over vaak gemaakte fouten.

We zagen vergelijkbare verschuivingen in het schrijfproces van beide groepen: alle studenten produceerden minder tekst in het begin van het proces en pauzeerden minder lang in het midden van het proces. De tekstproductie startte dus wat moeizamer, maar kwam dan wel beter op gang dan tijdens meetmoment 1. Dat kan betekenen dat de studenten bij meetmoment 2 aan het begin van het proces meer investeerden in het plannen van het schrijfwerk. Enkel in de groep die procesfeedback kreeg, zagen we een significante stijging in de revisie-activiteit: de studenten verwijderden veel meer van de

geproduceerde tekst bij meetmoment 2 dan bij meetmoment 1. Het feit dat we hier wel een effect op de revisies zien en niet bij Vandermeulen, Leijten et al. (2020) kan liggen aan verschillen in de schrijftaak: studenten konden hier niet knippen en plakken uit bronteksten en bovendien konden ze hun aandacht volledig richten op hun eigen schrijfproces.

	Groep A (met procesfeedback)	Groep B (zonder procesfeedback)
Duur pauzes midden proces	- 1.68	- 2.58
Schrijfvlotheid begin proces	- 5.11	- 2.65
Revisie ratio	- 2.83	- 0.58

Tabel 2 – Effectgroottes voor feedbackeffect bij studenten hoger onderwijs.

5.2 Individuele kenmerken

Een andere reden waarom schrijfinterventies niet altijd eenduidige effecten opleveren, is omdat individuele verschillen (in typvaardigheid, taalvaardigheid, algemene kennis, capaciteit van het werkgeheugen) het schrijfproces kunnen beïnvloeden.

Ons eigen onderzoek focuste op verschillen in leesvaardigheid. We peilden de leesvaardigheid van studenten Nederlandse Taalbeheersing aan de hand van een aantal tests (o.a. Nederlandse versies van de Auteursstest (Brysbart et al. 2020) en de C-test (Ratz & Klein-Braley 1981)). De scores voor leesvaardigheid vertoonden positieve correlaties met de scores die de studenten behaalden op verschillende schrijftaken: hoe hoger de leesvaardigheid, hoe hoger het cijfer. Ook de schrijfprocesdata werden beïnvloed door de leesvaardigheid van de studenten. Studenten met hoge scores op de C-test pauzeerden bijvoorbeeld minder lang en produceerden meer tekst bij de start en in het midden van het schrijfproces, wat suggereert dat het schrijfproces vlotter op gang komt bij deze studenten dan bij studenten met een lagere leesvaardigheid.

6. Besluit

De resultaten van deze studies geven aan dat procesfeedback studenten kan aanzetten tot het wijzigen van hun schrijfprocesaanpak, en dat deze wijzigingen leiden tot een efficiënter schrijfproces. Verder onderzoek naar de invloed van taakgebonden en individuele verschillen op schrijfprocessen is echter noodzakelijk om een duidelijker beeld te krijgen van de mogelijkheden van procesgerichte feedback.

Referenties

- Alamargot, D., C. Dansac, D. Chesnet & M. Fayol (2007). 'Parallel processing before and after pauses: a combined analysis of graphomotor and eye movements during procedural text production'. In: G. Rijlaarsdam et al. (volume eds.). *Writing and cognition: Research and applications*. Amsterdam: Elsevier, p. 13-29.
- Almond, R., P. Deane, T. Quinlan & M. Wagner (2012). *A preliminary analysis of keystroke log data from a timed writing task*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Breetvelt, I., H. Van den Bergh & G. Rijlaarsdam (1994). "Relations between writing processes and text quality: when and how?". In: *Cognition and Instruction*, 12 (2), p. 103-123.
- Brysbaert, M., L. Sui, N. Dirix & F. Hintz (2020). "Dutch Author Recognition Test". In: *Journal of cognition*, 3 (1), p. 6.
- 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.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- 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.
- Mateos, M. & I. Solé (2009). "Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels". In: *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), p. 435-451.
- 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.
- Raatz, U. & C. Klein-Braley (1981). "The C-Test--A Modification of the Cloze Procedure". Online raadpleegbaar op: <https://eric.ed.gov/?id=ED217735>.
- Solé, I., M. Miras, N. Castells, S. Espino & M. Minguela (2013). "Integrating Information: An Analysis of the Processes Involved and the Products Generated in a Written Synthesis Task". In: *Written Communication*, 30 (1), p. 63-90.
- Van den Bergh, H., G. Rijlaarsdam & I. Breetvelt (1993). 'Revision process and text quality: An empirical study'. In: G. Eigler & T. Jechle (eds.). *Writing: Current Trends in European Research*. Freiburg, Germany: HochschulVerlag, p. 133-147.

- Vandermeulen, N., S. De Maeyer, E. Van Steendam, M. 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.
- Vandermeulen, N., E. Van Steendam, B. van den Broek & G. Rijlaarsdam (2020). "In search of an effective source use pattern for writing argumentative and informative synthesis texts". In: *Reading and Writing*, 33 (2), p. 239-266.

Ronde 6

Hiske Schipper
Emelwerda College, Emmeloord
Contact: info@hiskeschipper.nl

Cabaret bij Nederlands – humor in de klas

1. Inleiding

Als je leerlingen vraagt wat ze het meest hebben gemist tijdens de lockdown door corona, dan is hun antwoord vaak 'de gezelligheid'. Samen kunnen lachen is enorm belangrijk en eigenlijk onmisbaar. Ook tijdens de lessen Nederlands is humor van onschatbare waarde. Het is eigenlijk jammer dat je aan de lerarenopleiding niet leert hoe je grappig kunt zijn of humor kunt gebruiken in je lessen. Gelukkig is dat wel te leren en je kunt bovendien de grappen van anderen gebruiken. Cabaretfragmenten zijn een prachtige aanvulling op ons vak. Op www.cabaretbijnederlands.com zijn veel van deze fragmenten te vinden, met daarbij suggesties voor toepassing in de les.

2. Het gevoel voor humor van leerlingen

De kans is groot dat leerlingen om heel andere dingen lachen dan hun docenten. Hun gevoel voor humor is zich ook nog aan het ontwikkelen. Jongere kinderen lachen bijvoorbeeld om een dommigheid, maar ook om gekke geluiden of om dingen die eigenlijk niet mogen. Wanneer een kind een jaar of dertien is, begint de ontwikkeling

van meer talige vormen van humor, zoals ironie en sarcasme (Cornett 1986). Deze vormen van humor zijn uitingen die alles met taal en communicatie te maken hebben. Om die vormen van humor te begrijpen, moet je je verplaatsen in de gedachten van de andere persoon, binnen de context waarin hij zijn opmerking maakt. Je moet dus leren om situaties vanuit andere perspectieven te begrijpen (Crone 2012). Dat zijn vaardigheden die voor leerlingen in de puberteit best heel lastig zijn, maar waar in het vak Nederlands wel goed aandacht aan besteed kan worden.

Eigenlijk bestaat elke grap uit drie elementen (Berk 2003):

1. een herkenbare situatie;
2. het opbouwen van de spanning;
3. de onverwachte wending.

Wat heel belangrijk is bij humor is dus een referentiekader. Wanneer een leerling niet genoeg voorkennis heeft over de situatie waar een grap over verteld wordt, zal die de grap ook niet goed snappen. Dat verklaart ook meteen waarom leerlingen om heel andere dingen lachen: ze hebben andere voorkennis en een ander referentiekader. Wanneer je zelf grappen maakt of grappige fragmenten laat zien, moet je daar als docent ook heel goed rekening mee houden. Je moet eerst heel duidelijk schetsen wat de situatie is waarin de grap gaat plaatsvinden. Hoe meer voorkennis een leerling heeft, hoe leuker die de grap zal vinden.

3. Positieve aspecten van humor in de klas

Er zijn talloze redenen te noemen om meer en bewuster humor te gebruiken in de klas. Zo kan humor een positief effect hebben op een aantal vormen van intelligentie. Humor kan ervoor zorgen dat een leerling meer *open-minded* wordt. Ook helpt humor om creatiever te denken, doordat verwachtingspatronen doorbroken worden. Daarnaast worden negatieve emoties geblokkeerd en een op humor gerichte *mindset* zorgt voor meer creatieve en ongebruikelijke ideeën. Hier kan een docent gebruik van maken door bijvoorbeeld een cabaretfragment te tonen als voorbereiding op een schrijfopdracht. Een andere vorm van intelligentie die kan groeien door humor is het kritisch denken. Cabaretiers kijken kritisch naar de maatschappij, naar wat mensen doen en naar bijvoorbeeld de boodschap van politici. Daardoor leer je met een andere blik naar de wereld kijken (Morreal 2009).

Naast het stimuleren van vormen van intelligentie, kan humor ook morele waarden stimuleren. Een belangrijke waarde is het kijken in het belang van anderen, het tegenovergestelde van egocentrisme. In de meeste situaties reageren mensen met emoties die op zichzelf gericht zijn, maar door te reageren met humor kun je zaken vanuit een breder perspectief bekijken. Het bewaren van geduld, de tekortkomingen van mensen,

verschillen tussen mensen, het beslechten van conflicten, het zijn allemaal zaken waar je makkelijker mee om kunt gaan door te reageren met humor (Morreal 2009).

Ook voor docenten heeft het gebruik van humor veel voordelen. Het verlicht spanningen en helpt je om te gaan met lastige situaties, het zorgt voor het verkrijgen en versterken van een sociale band en het helpt om het gedrag van anderen te beïnvloeden en om dat gedrag bij te sturen (Bell & Pomerantz 2016). Je kunt humor dus doelbewust inzetten om aandacht te krijgen, om een band op te bouwen met leerlingen en om weerstand te verlichten (Berk 2003).

4. Waarom cabaret bij Nederlands?

Je hoeft niet per se zelf als grappentapper voor de klas te staan om de positieve aspecten van humor in het lokaal te merken. Je kunt ook de humor van anderen heel effectief inzetten. Het internet staat immers vol met cabaretfragmenten die heel goed gebruikt kunnen worden tijdens de lessen Nederlands. Er zijn vier redenen om dat te doen. In wat volgt, worden deze nader toegelicht.

1. *Cabaret als aanvulling op de lessen* – Met cabaret kun je je lessen als docent leuk aanvullen, bijvoorbeeld door de les te beginnen met een fragment als aandachtstrichter of appetizer. Hiermee kun je lesdoelen, maar ook de inhoud van de les, zichtbaar maken, en de lesstof betekenis geven. Ook kun je de cabaretfragmenten gebruiken als aanleiding voor een discussie in de klas. Door vragen te stellen naar aanleiding van het gekozen fragment kun je als docent het denken van leerlingen zichtbaar maken, aansluiten bij hun voorkennis en ervoor zorgen dat de nieuwe lesstof beter beklijft. Daarnaast kan het gebruik van grappige fragmenten motiverend werken bij leerlingen.
2. *Cabaret om de lesstof zichtbaar te maken* – Heel veel vaardigheden die bij het schoolvak Nederlands aan bod komen, worden zichtbaar gemaakt in cabaret. Cabaret leent zich voor onderwijs in poëzie, maar ook om leerlingen te laten nadenken over taal en hen te laten spelen met taal. Ook bij het onderdeel ‘formuleren’ zijn veel geschikte cabaretfragmenten te vinden. Juist wanneer je een fragment laat zien waarin taalfouten gemaakt worden, wordt het belang van dit vakonderdeel zichtbaar voor leerlingen. Ook op het gebied van ‘argumenteren’, ‘presenteren’ en ‘communiceren’ zijn veel grappige, maar ook erg leerzame fragmenten te vinden. Soms moet je wat beter zoeken, maar zelfs voor de vakonderdelen ‘historische letterkunde’ en ‘moderne letterkunde’ zijn cabaretfragmenten te vinden die de lesstof aanvullen en ondersteunen. De raakvlakken tussen het schoolvak Nederlands en cabaret zijn erg groot.

3. *Cabaret als kunstvorm* – Cabaret is meer dan alleen leuk. Cabaret is, net als literatuur, een kunstvorm. In deze kunstvorm vormt de taal heel vaak het uitgangspunt en wordt er op hoog niveau gespeeld met de taal, net zoals in literatuur. Een docent Nederlands heeft als taak leerlingen kennis te laten maken met taal als middel om kunst te maken. Dat kan via literatuur, via poëzie, maar ook via cabaret. De kunstvorm cabaret staat, mede door de humor, wellicht dichterbij de leerlingen dan bepaalde literaire werken, waardoor cabaret een mooie brug kan vormen naar literatuuronderwijs.
4. *Cabaret om leerlingen te vormen* – Het schoolvak Nederlands is van oudsher niet alleen gericht op het ontwikkelen van taalvaardigheid, maar ook op de vorming en socialisatie van leerlingen. Je kunt als docent cabaretfragmenten gebruiken die zorgen voor mooie discussies over de grenzen van humor heen, en daarbij bijdragen aan het nadenken over maatschappelijk relevante vraagstukken. Net als literatuur kan cabaret leerlingen leren reflecteren (Bakker & Ravesloot 2014).

5. Besluit

Het gebruiken van meer humor in de lessen is niet iets wat je zomaar doet. Humor is heel persoonlijk en kan, zeker bij leerlingen, verkeerd vallen of niet goed aankomen. Door als docent veel te proberen leer je snel wat goed werkt en wat niet. Een goed referentiekader schetsen, is heel belangrijk. Omdat oudere leerlingen meer kennis van de wereld hebben, werken cabaretfragmenten bij hen beter dan bij jongere leerlingen. Mooie suggesties voor cabaretfragmenten zijn te vinden op: www.cabaretbijnederlands.com.

Referenties

- Bakker, C. & C. Ravesloot (2014). “Grenzeloze humor? Cabaret bij het schoolvak Nederlands”. In: *Levende Talen Magazine*, 6, p. 10-15.
- Bell, N.D. & A. Pomerantz (2016). *Humor in the Classroom. A Guide for Language Teachers and Educational Researchers*. New York: Routledge.
- Berk, R.A. (2003). *Professors are from Mars, students are from Snickers: how to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations*. Sterling: Stylus Publishing.
- Cornett, C.E. (1986). *Learning Through Laughter: Humor in the Classroom*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

Morreal, J. (2009). *Comic Relief: A Comprehensive Philosophy of Humor*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Ronde 7

Patrick Rooijackers
Universiteit Utrecht / Sint-Janslyceum 's-Hertogenbosch
Contact: p.j.h.rooijackers@uu.nl

Leren lezen door observeren. Nadenken over tekstbegrip via oogbewegingsfilmpjes

1. Inleiding

Er is nogal wat onderzoek dat de effectiviteit van observerend leren in de les Nederlands laat zien. In een groot aantal studies blijkt dat leerlingen betere teksten produceren wanneer ze vooraf hebben nagedacht over de uitvoering van eigen of andermans schrijfproduct dan wanneer ze vooraf zelf een schrijftaak hebben verricht (Braaksma 2002; Elving-Heida 2019; etc.).

Aanmerkelijk minder vaak bestudeerd, is de effectiviteit van observerend leren voor de leesles Nederlands (Couzijn 1995; Keehnen, Braaksma & De Boer 2015). Ook in de gemiddelde leesles Nederlands heeft observerend leren op dit moment slechts beperkt ingang gevonden: leerlingen gaan vooral zelfstandig aan de gang met vragen bij teksten, waarna ze hun antwoorden nakijken of met de docent bespreken. Het lijkt echter zinvol om observerend leren ook vanuit *peer-niveau* toe te passen in de leesles Nederlands.

2. Theorie en onderzoeksvragen

Om de totstandkoming van tekstbegrip te kunnen beschrijven, hebben leesonderzoekers de laatste drie decennia steeds vaker gebruikgemaakt van *eye-tracking*. *Eye-tracking* registreert waarop en hoelang lezers hun ogen fixeren. Verschillen in de duur van oogfixaties zijn indicatief voor verschillen in cognitieve verwerkingstijd. *Eye-tracking* kun je ook inzetten in de leesles, via EMME's. Een proefpersoon voert een taak uit op een beeldscherm, terwijl een *eye-tracker* zijn oogbewegingen op het beeldscherm registreert. Een onderzoeker construeert later een filmpje van deze oogbewegingen op het scherm en monteert het audiocommentaar van de proefpersoon eronder. Deze EMME kun-

nen docenten vervolgens in de les gebruiken om op leeractiviteiten te reflecteren (zie: Van Marlen 2019).

Nederlands onderzoek naar observerend leren lezen maakte tot nu toe gebruik van video's waarin leerlingen hardop denkend een tekst begrijpen (vgl. Couzijn 1995; Keehnen, Braaksma & de Boer 2015). Nog meer dan video's, lijken EMME's een geschikt middel om leerlingen in de leesles op het opbouwen van tekstbegrip te laten reflecteren. Bij EMME's kunnen leerlingen lezers immers niet alleen horen praten over hun leesgedrag, maar kunnen ze ook zien aan welke tekstdelen ze aandacht schenken, waardoor ze gemakkelijk het voorbeeldgedrag kunnen volgen en interpreteren.

De laatste jaren weerklinkt herhaaldelijk de kritiek dat Nederlandse leerlingen onvoldoende leren diep te lezen, oftewel “geconcentreerd te lezen, waarbij de samenhang en betekenis van een tekst worden ervaren” (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur 2019). Er lijkt didactisch behoefte aan meer instrumenten om met leerlingen op diep begrip te kunnen reflecteren. Observerend leren lezen lijkt hiertoe bij uitstek geschikt.

In onze studie hebben we daarom de effectiviteit van observerend leren voor diep begrip nader bekeken via EMME's. We vragen ons in deze studie af in hoeverre leerlingen die eerder de EMME's hebben geobserveerd, blijk geven van meer diep begrip als ze daarna zelf zakelijke teksten lezen.

3. Methode

3.1 Experimentopzet

Om de effectiviteit van de EMME-interventie te testen, hebben we gebruikgemaakt van een *pretest-posttest control-group design*. Het experiment is uitgevoerd in drie 3-vwo- en drie 4-vwo-klassen op één Nederlandse middelbare school (n = 131). Daarbij is per leerjaar telkens één klas aan de controleconditie toegekend en zijn de twee andere klassen aan de experimentele conditie toegekend. De experimentele lessenserie bestond uit vijf lessen van 50 minuten: twee EMME-lessen, afgewisseld met drie werklessen met speciaal ontworpen leestaken. In de controleconditie ontvingen de leerlingen onderwijs in tekstbegrip vanuit de bekende leergang *Nieuw Nederlands*.

3.2 Doelen experimentele lessenserie

We hanteerden bij de experimentele lessenserie twee ontwerpprincipes. Ten eerste wilden we in de hele lessenserie aansluiten bij diep begrip à la Kintsch (1998): leerlingen moeten zich ervan bewust worden dat diep begrip zich niet zozeer kenmerkt door een oppervlakkige, woordelijke tekstherinnering, als wel door een actieve verwerking van de tekst, in eigen woorden, tijdens én na lezing. Ten tweede wilden we leerlingen

in de twee EMME-lessen laten inzien dat ze vaak tekstdelen moeten herlezen als ze een complexe tekst willen doorgronden. We wilden leerlingen geen vaste, eenduidig inzetbare set leesstrategieën aanbieden. Hoe leesstrategieën worden ingezet tijdens het lezen, is immers persoons-, tekst- en doelafhankelijk (Rooijackers, van Silfhout & van den Bergh 2021a).

3.3 Constructie materiaal experimentele lessenserie

Vanuit een eerder *eye-track*-experiment van onze hand beschikten we over een ruime hoeveelheid *eye-track*-data van 56 vwo-leerlingen die korte uiteenzettende teksten lazen uit Nederlandse tijdschriften. De data bij de twee teksten uit dit experiment dienden als basis voor de constructie van de twee EMME-lessen.

In de EMME-literatuur wordt benadrukt dat EMME's als een onderling sterk contrasterende set aan leerlingen moeten worden aangeboden (Salmerón & Llorens 2019). Daarom selecteerden we bij deze twee teksten twee drietallen van *eye-track*filmpjes, waarin vaardige lezers en minder vaardige lezers zich in leestempo en in strategiegebruik onderscheidden. Vanuit het oorspronkelijke audiocommentaar ontwikkelden we vervolgens scripts om de beelden te begeleiden. Leerlingen moesten in de observatielessen beargumenteren welk EMME-model (op basis van de vertoonde beelden en van het hoorbare commentaar) naar hun idee het duidelijkst diep begrip opbouwde, en welk model het minst. In een klassengesprek evalueerde de docent ten slotte de bevindingen van leerlingen.

Voor de drie werklessen, volgend op elke EMME-les, werden bij vier korte uiteenzettende of betogende teksten 'situatiemodeltaken' ontwikkeld: (1) twee taken met losse vragen over de tekst, (2) een sorteertaak en (3) een samenvattingstaak.

3.4 Voor- en nameting: analyse

Als voortoets werd een cloze-toets gebruikt: een gatentekst. In de posttest toetsten we diep begrip via twee leestoetsen: een cloze-taak en een reguliere tekst met vragen. Voor het meten van het effect van de interventie is gebruikgemaakt van multiniveaumodellen, waarbij als vaste effecten 'conditie' en 'leerjaar' zijn meegenomen.

4. Resultaten

Omdat de twee natoetsen elk andere aspecten van diep begrip bleken te bevragen, is in de analyse het effect van de cloze-taak en van de tekst met vragen afzonderlijk meegenomen.

Parameter	Regressiegewicht	(se)	
<i>Fixed parameters</i>			
Cloze-natoets	9.58	(.49)	***
Δ Conditie Observerend lezen	1.36	(.58)	*
Vragen-natoets	3.94	(.30)	**
Δ Conditie Observerend lezen	.79	(.37)	*
<i>Covarianten</i>			
Effect voortoets: cloze-natoets	.32 ^b	(.08)	**
Effect voortoets: vragen-natoets	.16 ^b	(.05)	**
<i>(Co)varianties tussen leerlingen</i>			
	S ² cloze	S ² vragen	
S ² cloze	7.41 (1.00)	.26 ^c	
S ² vragen	1.19 (.48)	2.86 (.39)	

Noot: a: significantie: * $p < .05$, ** $p < .01$; b: gecentreerd rond gemiddelde; c: correlatie tussen vragen- en cloze-natoets.

Tabel 1 – Parameterschatting van de scores op beide onderdelen van de natoets.

Tabel 1 geeft een schatting van de scores op voor- en natoetsen tussen de condities, gecorrigeerd voor hun score op de voortoets. De score van een gemiddelde leerling op de cloze-natoets in de controleconditie is 9.58. Eenzelfde leerling heeft in de experimentele conditie een score van $(9.58 + 1.36 =) 10.94$.

De score van een gemiddelde leerling op de vragen-natoets in de controleconditie is 3.94. In de experimentele conditie is de score van eenzelfde leerling hoger: $(3.94 + 0.79 =) 4.73$.

5. Discussie

Met deze experimentele lessenserie wilden we aantonen dat observerend leren lezen, via EMME's, vwo-leerlingen bewust kan maken van wat diep tekstbegrip inhoudt, om zo bij te dragen aan diep begrip als zij zelf met teksten aan de slag gaan. Na slechts vijf lessen kon een significante toename in het tekstbegrip bij de deelnemers worden aangetoond. Daarmee vormen EMME's een vanzelfsprekend instrument om een klas strategisch te leren lezen. De laatste jaren is erop aangedrongen dat er in de leesles Nederlands meer wordt uitgegaan van een doelgerichte, flexibele benadering van *evidencebased* leesstrategieën (van Steensel & Houtveen 2020). Veel bestaande leergangen Nederlands behandelen in hun leesparagrafen echter geen leesstrategieën, maar een beperkte set 'manieren van lezen' (Rooijackers, van Silfhout & van den Bergh 2021a). Met deze EMME-lessenserie kunnen *evidencebased* strategieën op een relatief natuur-

lijke wijze in een klassengesprek aan bod komen. Gezien het belang dat de laatste jaren aan diep lezen en aan *close reading* voor het Nederlandse onderwijs wordt gehecht én de recente zorgen over het dalende tekstbegrip onder middelbare scholieren, kan een EMME-lessenserie als deze het vakdidactisch instrumentarium in de leesles Nederlands waardevol aanvullen.

Referenties

- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Couzijn, M.J. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Elving-Heida, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Urecht: LOT.
- Keehnen, T., M. Braaksma & M. de Boer (2015). “Leren door zien lezen. Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 16 (1), p. 34-41.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. London: Cambridge University Press.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur/Onderwijsraad.
- Rooijackers, P., G. van Silfhout & H. van den Bergh (2021a). “Timmeren met oude spijkers en zonder hout: Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen”. In: *Levende Talen Magazine*, 108 (1), p. 18-23.
- Rooijackers, P., G. van Silfhout & H. van den Bergh (2021b). “Observerend leren lezen op het vwo; Reflecteren op tekstbegrip via oogbewegingsfilmpjes”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 22 (3), p. 3-16.
- Salmerón, L & A. Llorens (2019). “Instruction of digital reading strategies based on eye-movements modeling examples”. In: *Journal of Educational Computing Research*, 57 (2), p. 343-359.
- Van Marlen, T. (2019). *Looking Through the Teacher’s Eyes: Effects of Eye Movement Modeling Examples on Learning to Solve Procedural Problems*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- 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.

Inge De Cleyn & Lauranne Harnie
Vrije Universiteit Brussel
Contact: inge.de.cleyn@vub.be
lauranne.harnie@vub.be

Educatieve *escaperooms* ‘academisch Nederlands’

1. Inleiding

Het is niet altijd even gemakkelijk om jongeren geboeid te houden en te activeren tijdens lessen rond (academisch) Nederlands. Zeker met het oog op het hoger onderwijs is het noodzakelijk dat leerlingen de nodige kennis en vaardigheden verwerven en dat ze zelf ook het belang inzien van academisch Nederlands in de praktijk. De taalcoaches van het Academisch Centrum voor Taalonderwijs (ACTO) van de Vrije Universiteit Brussel (VUB) zijn daarom actief op zoek gegaan naar een introductie tot het academisch Nederlands die voor de leerlingen in kwestie zowel aangenaam en uitdagend als leerzaam en inspirerend is. Het resultaat: een talige *escaperoom*, op maat van leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs.

2. Een (educatieve) *escaperoom*!?

Het concept van een *escaperoom* is simpel: deelnemers worden ‘opgesloten’ in een ruimte en moeten via allerlei opdrachten en raadsels proberen te ontsnappen binnen de tijd. Vaak ligt de timing op 1 uur. Een moderator volgt het spelverloop op de voet en geeft, waar nodig, tips zodat er geen sleur in het spel komt. Bij een educatieve *escaperoom* hebben de opdrachten uiteraard een pedagogische inslag. Er moet in dit geval steeds gelet worden op een mooi evenwicht tussen uitdagende spelelementen en de toepassing van relevante kennis en/of vaardigheden. In dit geval gaat het logischerwijs over aspecten met betrekking tot academisch Nederlands, zoals ‘academische woordenschat’, ‘vaste voorzetsels’ en ‘spelling’. Als de balans tussen spel en inhoud goed zit, kunnen de deelnemers letterlijk ‘spelenderwijs leren’ en wordt het een ervaring die nog lang bijblijft.

3. Basisconcept *escaperoom*

Aangezien het ontwikkelen van een (educatieve) *escaperoom* arbeidsintensief is, werd succesvol gezocht naar een basisconcept, een multi-inzetbaar grondplan, dat nadien nog voor andere doeleinden gebruikt kan worden. Zo werd het basisplan ook al ingezet

voor de uitwerking van een *escaperoom* voor kinderen uit het lager onderwijs, in het kader van ‘de Kinderuniversiteit’. Het multi-inzetbare grondplan werkt op basis van de primaire en secundaire kleuren. De leerlingen krijgen een afbeelding (zie: Figuur 1) om duidelijk te maken dat kleuren een belangrijk onderdeel zijn van de *escaperoom*. Door logisch na te denken, komen ze erachter dat ze eerst de blauwe, rode en gele opdrachten tot een goed einde moeten brengen, vooraleer ze via slotjes en codes toegang krijgen tot de paarse, groene en oranje opdrachten. Naast logisch redeneren, is ook een goede onderlinge taakverdeling tussen de leerlingen essentieel.



Figuur 1 – Afbeelding die wordt meegegeven bij aanvang van de *escaperoom*.

4. Opdrachten *escaperoom*

Alles begint met het opstellen van leerdoelstellingen, die vervolgens via verschillende brainstormsessies omgezet worden in concrete opdrachten. Die opdrachten variëren zowel in duur als in (opbouwende) moeilijkheidsgraad. Het is de bedoeling dat de leerlingen van begin tot einde gemotiveerd blijven om de taken te vervullen. Om die reden wordt in de opdrachten ook geappelleerd aan hun leefwereld, via filmpjes en activerende uitdagingen. De leerlingen moeten onder meer een correcte e-mail opstellen, notities van een hoorcollege beoordelen aan de hand van een lesopname, gericht zoeken naar specifieke informatie in opleidingsbrochures en de weg op een metroplanetje naar de VUB-campus vinden met behulp van een beschrijving door een student. De spelelementen die daaraan gekoppeld worden, variëren van puzzels tot droedels.

5. Praktische aanpak: mobiel

Aangezien de lokalencapaciteit steeds meer onder druk staat en klassen uit de secundaire school niet altijd de reis naar de VUB kunnen maken, werd gekozen voor een mobiele *escaperoom*. Dat betekent concreet dat alle opdrachten heel gemakkelijk transporteerbaar zijn. Er wordt daarom onder meer gewerkt met weckpotten, omslagen, gelamineerde opdrachtkaarten en zo meer. Uiteraard is een uitgebreide handleiding

noodzakelijk om alle onderdelen op locatie snel en efficiënt in elkaar te steken. Onze ‘mobiele’ werkwijze zorgt ervoor dat er heel wat praktische beslommingen uit de weg gegaan worden. Nadeel ervan is dat de inkleding op de spellocatie eerder beperkt is. Dat weegt in dit geval echter niet op tegen de praktische voordelen. Bovendien is deze aanpak duurzaam en kostenefficiënt.

6. Ervaringen

De feedback van de leerlingen die al hebben deelgenomen aan een talige *escaperoom* is overwegend positief, en dat geldt ook voor de betrokken leerkrachten. Het spel-element en de tijdsdruk, in combinatie met de uitdagende *content*, worden als heel fijn ervaren. ‘Academisch Nederlands’ wordt door veel leerlingen gezien als een ver-van-mijn-bedshow en via deze ‘werkvorm’ brengen we het onderwerp op een concrete en vooral speelse manier aan. Na een *escaperoom* volgt telkens ook een nabespreking waarbij de leerlingen feedback kunnen geven, maar zeker ook vragen kunnen stellen over de opdrachten van de *escaperoom*, over de taalopleidingen van de VUB en over de universiteit zelf. De *escaperooms* hebben naast hun primaire educatieve functie dus ook een wervend aspect, wat een bijkomende troef is.

7. Besluit

De voordelen van mobiele, educatieve *escaperooms* op basis van een multi-inzetbaar grondplan zijn legio. Leerlingen komen op een activerende en speelse manier in contact met facetten van het Nederlands die doorgaans als ‘saai’ of ‘onaantrekkelijk’ worden ervaren. Het is een kennismaking met een specifiek soort taalgebruik dat tijdens eventuele hogere studies hoog in het vaandel wordt gedragen. De boodschap is vooral dat kennis en vaardigheden met betrekking tot academisch Nederlands belangrijk zijn. Die boodschap wordt overgoten met een originele saus én dat werkt. Het multi-inzetbare grondplan zorgt ervoor dat deze arbeidsintensieve activiteit (‘brainstorm’, ‘voorbereiding’, ‘uitwerking’ en ‘uitvoering op locatie’) ook een duurzaam project kan zijn – ook voor andere talen en zelfs voor andere vakken.

12. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

José Vandekerckhove (Netwerk Didactiek Nederlands)

Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

Timothy Colleman
 Universiteit Gent
 Contact: timothy.colleman@UGent.be

Corpora en constructies: conventionele en creatieve toepassingen van grammaticale patronen

1. Inleiding

In deze bijdrage wil ik, aan de hand van voorbeelden uit grote taalkundige corpora, laten zien hoe creatief er in de praktijk van het taalgebruik soms wordt omgesprongen met grammaticale restricties. Ik maak daarvoor gebruik van de constructiegrammatica, een theoretische benadering die in de taalkundige neerlandistiek is doorgebroken in de jaren 2000 (voor een niet-specialistische inleiding, zie: Colleman 2014).

2. De constructiegrammatica

De constructiegrammatica gaat ervan uit dat het hele taalsysteem uit een complex netwerk van ‘vorm-betekenisparen’ bestaat: kleine stukjes grammatica, waarmee telkens een bepaalde betekenis correspondeert en die fungeren als ‘bouwstenen’ die taalgebruikers met elkaar combineren om zinnen en teksten te bouwen. Veel van die vorm-betekenisparen (of ‘constructies’, in de specifieke zin waarin die term in de constructiegrammatica wordt gebruikt) zijn minstens gedeeltelijk schematisch. Dat wil zeggen dat ze een of meer *open slots* hebben, waarin taalgebruikers passende woorden of woordgroepen moeten invullen. Zo vertegenwoordigen de zinnen onder (1) alle vier dezelfde schematische constructie, die uit vier *open slots* bestaat: ‘een onderwerp’, ‘een werkwoord’, ‘een indirect object’ (zonder het voorzetsel ‘aan’) en ‘een direct object’. Zinnen met die structuur vertonen ook een duidelijk semantisch verwantschap: ze drukken altijd een soort van overdracht uit (van een voorwerp, van informatie, enz.), of net de ontkenning daarvan.

- (1) a. Jan gaf Piet een boek.
 b. De minister vertelde de journalist de ware toedracht.
 c. Marc Coucke beloofde de Anderlechtssupporters beterschap.
 d. De patron weigerde de zeurende stamgast een laatste glas.

Een van de meest interessante eigenschappen van zulke schematische constructies is dat ze gedeeltelijk productief zijn. Aan de ene kant laat een geobserveerd voorbeeld als

(2) zien dat de constructie uit (1) nieuwe werkwoorden kan aantrekken. Aan de andere kant is het duidelijk zo dat taalgebruikers niet zomaar om het even welk werkwoord in die constructie kunnen invullen. Zelfs al kunnen we ons bijvoorbeeld een situatie voorstellen waarin persoon A ervoor zorgt dat persoon B een voorwerp ontvangt door het met een katapult in B's richting te lanceren, dan nog zouden we zo'n situatie niet kunnen benoemen als in (3). Die zin is namelijk op zijn minst twijfelachtig. Het is dus niet al 'vrijheid, blijheid' in de grammatica: constructies leggen bepaalde beperkingen op aan de woorden of woordgroepen die erin kunnen worden ingevuld.

- (2) Ze gingen zoals altijd naar de supertoffe speeltuin van Destelbergen en mijn mama whatsappte mij een zalige foto (internetvoorbeeld, blogbericht van 22/05/2016).
 (3) [??] Bert katapulteerde Boris een rolletje pepermunt.

Toch kan er vaak méér dan men op het eerste gezicht zou denken. Grote corpora van reëel taalgebruik bevatten allerlei voorbeelden waarin werkwoorden worden gebruikt in syntactische omgevingen waarin we ze niet meteen zouden verwachten. Ik bespreek hieronder kort twee cases.

3. Pseudo-reflexieve constructies

In descriptieve grammatica's van het Nederlands wordt een onderscheid gemaakt tussen 'vast reflexieve' en 'toevallig reflexieve' verbindingen. Werkwoorden zoals *zich vergissen*, *zich bezinnen*, enz. zijn vast reflexief omdat ze alleen maar in combinatie met een wederkerend voornaamwoord kunnen voorkomen: **Ik vergiste hem* of **Zij bezint mij* is onmogelijk. *Hij waste zich* is dan weer een voorbeeld van een toevallig reflexieve verbinding: *wassen* kan allerlei direct objecten krijgen (*Hij waste mij*, *Hij waste de auto*, enz.) en het wederkerend voornaamwoord is één van die vele mogelijkheden (zie bv. Vandeweghe 2013: 217-219). Werkwoorden als *fietsen* of *liften* zijn dan weer niet-reflexief: die kunnen gewoon géén wederkerend voornaamwoord krijgen; zinnen als **Hij fietste zich* of **Ik lift me* zijn ongrammaticaal. De voorbeelden in (4) en (5) hieronder, allebei uit de component 'krantentaal' van het SoNaR-corpus hedendaags Nederlands (Oostdijk e.a. 2013), laten echter zien dat *fietsen* en *liften* in specifieke omstandigheden wel degelijk met een wederkerend voornaamwoord kunnen worden gecombineerd.

- (4) Het nieuwe wielerseizoen is nog maar één maand ver maar *Fabrice Naert heeft zich al een aardige reputatie bij elkaar gefietst*.
 (5) Midzomernachtzee van Jan De Leeuw is een roadmovie op papier. Een meisje ontvlucht haar overbeschermdende ouders en *lift zich een weg door de wereld*.

De zinnen vertegenwoordigen twee verschillende 'pseudo-reflexieve' constructies: (4) is een voorbeeld van de *zich bij elkaar*-constructie die in Coleman (2014) nader wordt besproken, (5) van de *weg*-constructie die in Verhagen (2003) is beschreven. De twee

constructies hebben elk hun eigen formele en semantische eigenschappen, maar ze kunnen in het algemeen worden getypeerd als bijzondere stukjes grammatica die taalgebruikers de kans geven om niet-reflexieve werkwoorden tóch reflexief te gebruiken. Anders gezegd: een restrictie die elders in de grammatica wel geldt – bv. *fietsen* is géén reflexief werkwoord – wordt in deze specifieke constructies opgeheven.

4. Het onpersoonlijke passief

Het Nederlands heeft een bijzondere passiefconstructie zonder onderwerp, die correspondeert met een actieve zin zonder lijdend voorwerp: zie bv. (6b) als passieve tegenhanger van (6a). Die constructie staat bekend als het “onpersoonlijke” passief.

- (6) a. Mijn studenten hebben deze zomer hard gestudeerd.
 b. Er is deze zomer (door mijn studenten) hard gestudeerd.

Over dat onpersoonlijke passief is in de grammaticale literatuur al vaak opgemerkt dat het niet kan voorkomen met zgn. ‘onaccusatieve’ werkwoorden als *sterven*, *vallen* en dergelijke. Dat wil zeggen: intransitieve werkwoorden, waarbij de enige medespeler geen handelende persoon is (zie bv. Broekhuis, Corver & Vos 2015: 200). Zinnen als die in (7) klinken inderdaad erg vreemd.

- (7) a. [??] Er werd (door Jan) uit het raam gevallen.
 b. [??] Er is (door het arme kind) van ondervoeding gestorven.

Toch leveren zoekopdrachten naar combinaties van *gestorven*, *gevallen*, enz. met een vorm van *worden* of *zijn* in grote corpora tientallen voorbeelden op waarin die restrictie vrolijk wordt doorbroken. Onder (8) en (9) staan twee voorbeelden uit resp. het SoNaR-corpus en (het nog veel grotere) NLCOW14-corpus (Schäfer & Bildauer 2012). Zulke zinnen laten zien dat *vallen* en *sterven* dus wel degelijk in passieve zinnen kunnen worden gebruikt, om een speciaal semantisch effect te bewerken (namelijk van opzettelijkheid, onvermijdelijkheid en/of herhaling).

- (8) Het was een verslag van het front en dat des te meer *doordat in de tweede etappe met zoveel overtuiging werd gevallen* dat het leek alsof ook zo een trui valt te verdienen (SoNaR-corpus, krantentaal).
 (9) [Een ziekenhuis is] een absurde plek. Angst en blijdschap, leven en dood staan daar vlak bij elkaar. Je weet *dat ergens in het gebouw wordt gestorven* en dat een paar gangen verderop een nieuw leven begint (NLCOW14-corpus).

5. Didactisch potentieel

Corpusvoorbeelden als die in (4) en (5) of (8) en (9) kunnen dienen om scholieren en studenten meer inzicht te geven in de productiviteit van grammaticale constructies. Dat een verzonnen voorbeeld als (7a) vreemd klinkt, is een relevant feit over taal, maar net zo relevant is de observatie dat er allerlei zinnen zoals (8) voorkomen. Wat “normaal gezien” niet kan, bv. *vallen* in een passieve zin, kan in sommige contexten dus net wél. Op die manier laten grammaticale regels en restricties vaak een zekere speelruimte.

Referenties

- Broekhuis, H., N. Corver & R. Vos (2015). *Syntax of Dutch. Verbs and Verb Phrases I*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Colleman, T. (2014). “De Constructiegrammatica voor het voetlicht. Deel 1: Constructies als bouwstenen”. In: *Neerlandia*, 118 (3), p. 38-40.
- Oostdijk, N., M. Reynaert, V. Hoste & I. Schuurman (2013). “The Construction of a 500 Million Word Reference Corpus of Contemporary Written Dutch”. In: P. Spyns & J. Odijk (red.). *Essential Speech and Language Technology for Dutch: Results by the STEVIN-programme*. Berlin: Springer.
- Schäfer, R. & F. Bildhauer (2012). “Building Large Corpora from the Web Using a New Efficient Tool Chain”. In: *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*, p. 486-493.
- Vandeweghe, W. (2013). *Grammatica van de Nederlandse zin*. Leuven: Garant.
- Verhagen, A. (2003). “Hoe het Nederlands zich een eigen weg baant: Vergelijkende en historische observaties vanuit een constructie-perspectief”. In: *Nederlandse Taalkunde*, 8, p. 328-346.

Ronny Boogaart
 Universiteit Leiden, LUCL
 Contact: r.j.u.boogaart@hum.leidenuniv.nl

“Dat heb ik niet gezegd!” Verdedigingstechnieken na een ‘foute’ uitspraak

1. Inleiding

Wie het nieuws volgt, komt met enige regelmaat een zaak tegen waarin iemand zich moet verdedigen tegen de beschuldiging dat hij/zij/hen iets heeft gezegd dat niet door de beugel kan, bijvoorbeeld omdat het een leugen is of omdat de uitspraak racistisch of seksistisch zou zijn. Met mijn collega's, Henrike Jansen en Maarten van Leeuwen, hou ik me sinds enige tijd bezig met de classificatie en beoordeling van de verdedigingsstrategieën die op zo'n moment door de beschuldigde worden ingezet. Dat klinkt misschien niet direct als 'taal- en letterkunde', maar het sluit perfect aan bij onderzoekstradities als 'retorica', 'argumentatietheorie' en 'pragmatiek', die we in dit onderzoek met elkaar combineren. Daar komt bij dat veel van de verdedigingsstrategieën in deze zaken een vorm van 'taalkundige argumentatie' bevatten. Dat wil zeggen: dat de beschuldigde een beroep doet op de (vermeende) betekenis van de gebruikte woorden of bijvoorbeeld ontkent verantwoordelijk te zijn voor een 'implicatuur' in de zin van Grice (1975). Over zulke kwesties zou je als taalbeheerser of taalkundige toch iets moeten kunnen zeggen.

Om grip te krijgen op de vele verschillende verdedigingslijnen die in discussies over 'discutabele' uitspraken worden gebruikt, combineren we (1) de 'statusleer' uit de klassieke retorica met (2) het onderscheid tussen linguïstische betekenis en implicaturen uit de theoretische pragmatiek sinds Grice. Dat levert in theorie acht verschillende soorten verdedigingen op (Boogaart, Jansen & van Leeuwen 2021).

2. Vier verdedigingslijnen

Volgens Hermagoras van Temnos, die leefde in de tweede eeuw voor Christus, staan in elke rechtszaak in principe vier vragen ter discussie (zie bijv. Braet 2007), die te vinden zijn in de linkerkolom van Figuur 1. In de middelste kolom is te zien welke vier algemene strategieën hiermee verbonden zijn vanuit het perspectief van de aangeklaagde partij.

Status	Strategie van de verdediging	Toegepast op omstreden uitingen
(1) <i>Coniectura</i> : is de actie uitgevoerd?	Ontkennen dat de actie is uitgevoerd.	<i>Ik heb dat nooit gezegd.</i>
(2) <i>Definitio</i> : hoe moet de actie gedefinieerd worden?	De actie op zo'n manier herdefiniëren dat die niet of minder strafbaar is.	<i>Dat bedoelde ik niet.</i>
(3) <i>Qualitas</i> : was de actie gerechtvaardigd?	Een beroep doen op verzachtende omstandigheden.	<i>Ik was dronken. Ik zei dat 'in the heat of the moment'. Het was een verspreking.</i>
(4) <i>Translatio</i> : is de procedure correct uitgevoerd?	Een beroep doen op procedurefouten zoals een onbevoegde rechter.	<i>Wie ben jij om mij te beschuldigen?</i>

Figuur 1 – Klassieke statusleer toegepast op de verdediging van omstreden uitspraken.

In de rechterkolom hebben we de klassieke indeling toegepast op de beschuldiging van een 'foute' uitspraak. Behalve zeggen dat je die uitspraak helemaal niet hebt gedaan (linie 1), kan je dus ook claimen dat je verkeerd begrepen bent (linie 2) of dat er verzachtende omstandigheden zijn (linie 3). De 'procedurefouten' uit de klassieke linie 4 zien we bijvoorbeeld terug als Donald Trump een beschuldiging toeschrijft aan de 'fake news media'; dit beschouwen we dan als een parallel van de 'onbevoegde rechter'.

Een Nederlands voorbeeld. Nadat Thierry Baudet beschuldigd was van antisemitische uitspraken tijdens een etentje met de top van Forum voor Democratie in november 2020, gebruikte hij alle vier de verdedigingslijnes uit Figuur 1, zoals te zien is in de fragmenten in (1) (Ciere 2021).

- (1) *Ik kan me dat totaal niet herinneren. Maar als ik dat gezegd zou hebben – en nogmaals, ik kan dat echt niet plaatsen -, maar als iemand zoiets zou zeggen, in een wrevelige sfeer, je hebt misschien een glas op en je bent over de muziek aan het ruziën, het is laat, je bent moe... Dan is het toch evident een grap?*

Zien jullie niet dat dit een coup is. Ze hebben een aanleiding genomen en hebben gedacht 'hier gaan we op springen'. In de dagen daarna hebben ze materiaal verzameld, zeiden ze ineens 'oh wacht, dat etentje, we halen daar een of twee uitspraken vandaan, die halen we totaal uit de context'.

Om te beginnen ontkende Baudet meermaals dat hij de uitspraken had gedaan (linie 1), maar hij deed dat wel vaak op een indirecte manier, zoals in (1), door te zeggen dat hij het zich 'totaal niet' kon herinneren en het 'echt niet' kon plaatsen. Maar ook de

andere strategieën werden door hem ingezet. Als Baudet zegt dat de uitspraak ‘totaal uit de context’ is gehaald en ‘evident een grap’ is, dan gaat het over de precieze interpretatie van de uitingen (linie 2), waarbij ook verzachtende omstandigheden worden aangevoerd (“wrevelige sfeer”, “een glas op”, “ruzie”, “laat”, “moe”) (linie 3). Ten slotte zet hij ook de tegenaanval in door de aanklagers te beschuldigen van onzuivere motieven (linie 4).

3. Twee scenario’s

Omdat de beschuldigingen in deze zaken gaan over een bepaald type actie, een *talige* actie, kan de beschuldigde ook gebruikmaken van het verschil tussen de letterlijke betekenis van een uiting en de implicaturen ervan (de conclusies die je er als lezer/hoorder uit zou kunnen afleiden). Dat werkt twee kanten op. Als je beschuldigd wordt op grond van de letterlijke betekenis van je woorden, kun je aanvoeren dat je die woorden niet letterlijk bedoelde, maar bijvoorbeeld ironisch, zoals we net zagen bij Baudet (“evident een grap”). Andersom zie je ook vaak dat er juist een beroep wordt gedaan op de letterlijke betekenis van een uiting.

Een bekend internationaal voorbeeld van de laatstgenoemde strategie is de verdediging die de Republikeinen kozen om te beargumenteren dat Donald Trump met de uitspraak in (2) niet tegen James Comey zei dat hij zijn onderzoek naar Michael Flynn beter kon staken (Capone & Bucca 2018).

(2) *I hope you can see your way to letting this go, to letting Flynn go. He is a good guy. I hope you can let this go.*

James Comey, toen nog de baas van de FBI, interpreteerde deze uiting als een directieve taalhandeling, dus als een verzoek van Trump om zijn onderzoek naar Michael Flynn, en diens contacten met Rusland, te beëindigen. Maar volgens de Republikeinen had Trump met “*I hope that*” alleen maar een gevoel tot uitdrukking gebracht, dus een wens. In feite beweren zij daarmee dat Trump niet verantwoordelijk is voor de implicatuur die Comey aan deze uiting verbond; die was blijkbaar niet zo door de spreker bedoeld.

De beschuldiging dat een uitspraak ongepast is, gaat dus soms over de letterlijke uitspraak, dus over de linguïstische betekenis ervan, maar soms ook over de impliciete betekenis, zoals de directieve implicatuur van (2). Daarom onderscheiden we in onze classificatie van verdedigingsstrategieën systematisch twee scenario’s: de verdediging ontkent verantwoordelijk te zijn voor de letterlijke inhoud óf voor een implicatuur. In beide scenario’s kan in principe gebruik worden gemaakt van de vier linies uit Figuur 1. Als we die linies uit de klassieke statusleer combineren met het onderscheid tussen

expliciete en impliciete betekenis, levert dat acht soorten verdedigingen op, die in Figuur 2 gelabeld zijn met de letters A t/m H.

	beschuldiging betreft	
	expliciete info	impliciete info
<i>Ik heb dat nooit gezegd</i>	A	B
<i>Dat bedoelde ik niet</i>	C	D
<i>Verzachtende omstandigheden</i>	E	F
<i>Wie ben jij om mij te beschuldigen?</i>	G	H

Figuur 2 – Classificatie van verdedigingsstrategieën na omstreden uitspraak.

Over het antisemitische karakter van de aan Baudet toegeschreven uitingen bestond weinig discussie, dus die beschuldiging betrof met name expliciete uitspraken (scenario 1). Daarbij kan de beklaagde wel kiezen voor linie 2, door te stellen dat de uitspraken niet letterlijk moeten worden opgevat of om een andere reden niet als uitingen van antisemitisme moeten worden geïnterpreteerd (C). Zoals we zagen in (1) zet Baudet daarnaast ook de andere strategieën in (dus A, E en G in Figuur 2). De beschuldiging aan het adres van Trump was dat hij het onderzoek naar Flynn probeerde te beïnvloeden en daarmee ‘*obstruction of justice*’ pleegde, maar die beschuldiging betrof een implicatuur (scenario 2). Trump zelf beweerde dat hij de uitspraak in (2) nooit had gedaan (B), dus ook in dit scenario kun je nog steeds de eerste verdedigingslinie kiezen. Andere republikeinen verdedigden een letterlijke lezing van (2) en ontkenden dus de implicatuur dat de uiting directief bedoeld was (D).

4. Tot besluit

Een systematische indeling van verdedigingsstrategieën in reactie op een ‘foute’ uitspraak is op zichzelf nuttig, maar levert vooral veel interessante vragen op. In de inleiding omschreef ik ons lopende onderzoek als ‘classificatie en beoordeling van verdedigingsstrategieën’. We willen dus niet alleen een indeling maken in types, maar ook iets kunnen zeggen over de redelijkheid van een type verdediging. Sommige implicaturen zijn bijvoorbeeld sterker dan andere. Neem de ‘letterlijke’ verdediging van Trumps woorden in (2). Als taalwetenschapper kun je op grond van de pragmatiek – hier met name aan de hand van Searle (1975) over indirecte taalhandelingen – goed laten zien dat het ontkennen van een implicatuur in dit geval een onredelijke verdediging is. In mijn lezing zal ik laten zien hoe we in recenter werk proberen om expliciete, kritische vragen op te stellen voor de beoordeling van specifieke verdedigingsstrategieën (Boogaart, Jansen & van Leeuwen 2022, te verschijnen).

Referenties

- Boogaart, R., H. Jansen & M. van Leeuwen (2021). “‘Those are your words, not mine!’ Defense strategies for denying speaker commitment”. In: *Argumentation*, 35 (2), p. 209-235.
- Boogaart, R., H. Jansen & M. van Leeuwen (2022). “‘I was only quoting’: shifting viewpoint and speaker commitment”. In: L. Horn. *From lying to perjury: Linguistic and legal perspectives on lies and other falsehoods*. De Gruyter. [te verschijnen].
- Braet, A. (2007). *De redelijkheid van de klassieke retorica*. Leiden: Leiden University Press.
- Capone, A. & A. Bucca (2018). “Why did Trump say ‘I hope you can let Flynn go’ to Comey? Pragmemes and socio-pragmatics (A Strawsonian analysis)”. In: *Pragmatics and Society*, 9 (2), p. 208-231.
- Ciere, R. (2021). *Ik herinner, herken en vind dat niet! Een vergelijkende analyse van de stasis-theorie en de image repair theory bij het ontkennen van speaker commitment*. Leiden: Universiteit Leiden. [MA-scriptie].
- Grice, H.P. (1975). ‘Logic and conversation’. In: P. Cole & J.L. Morgan (eds.). *Syntax and semantics, Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, p. 42-58.
- Searle, J.R. (1975). ‘Indirect speech acts’. In: P. Cole & J.L. Morgan (eds.). *Syntax and semantics, Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, p. 59-82.

Ronde 3

Marijke De Belder
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Contact: marijke.de.belder@uol.de

Nederlandse woordsoortspecifieke lettergreepstructuren

1. Inleiding

In de jaren 1980 merkte Mieke Trommelen op dat Nederlandse werkwoorden minder en eenvoudigere lettergrepen hebben dan Nederlandse zelfstandige naamwoorden (Trommelen 1989). Met die observatie is decennialang niet veel gedaan. Nochtans zijn woordsoortspecifieke lettergreepstructuren gekend uit andere talen en belangrijk voor de taalkundige theorievorming. Met hedendaags computationeel en experimen-

teel onderzoek hebben we aangetoond dat Trommelen overschot van gelijk had: het Nederlands heeft inderdaad woordsoortspecifieke lettergreepstructuren. Die kennis behoort bovendien tot de intuïties van de moedertaalspreker. Theoretisch volgen er twee belangrijke vragen uit dit onderzoek:

1. Hoe kan het dat een syntactische eigenschap (zoals woordsoort) in verband staat met een fonologische eigenschap?
2. Waarom zou dat verband kunnen bestaan?

2. Andere talen dan het Nederlands

Uit een typologisch overzichtartikel (Smith 2011) blijkt dat fonologische eigenschappen die het niveau van het foneem overstijgen in heel wat talen woordsoortspecifieke eigenschappen vertonen. Meer bepaald gaat het om ‘lettergreepstructuren’, ‘klemtoonpatronen’ (zoals in het Engelse *rebel* dat een andere klemtoon krijgt als zelfstandig naamwoord dan als werkwoord) en om ‘toon’ voor toontalen zoals het Mandarijns. Het is over talen heen typisch zo dat zelfstandige naamwoorden de meest permissieve woordsoort zijn: ze laten meer atypische patronen toe dan werkwoorden. Bijvoeglijke naamwoorden vallen tussen de zelfstandige naamwoorden en werkwoorden in. Deze observaties stemmen overeen met Trommelens observaties. Het Nederlands zou dan een van de talen in de wereld zijn waarin er een relatie bestaat tussen woordsoort en fonologie. Het spijtige is dat Trommelen haar methodologie niet beschreef. Het was dus moeilijk om te bepalen hoe betrouwbaar haar conclusies waren.

3. Computationeel onderzoek

Met hedendaagse middelen hebben we het onderzoek heropend. We hebben eerst en vooral gebruikgemaakt van een kunstmatige leerder (Hayes & Wilson 2007). De software is zo ontworpen dat die beperkingen kan meten op hoe klinkers en medeklinkers in een taal gecombineerd kunnen worden. De software meet hiervoor gegevens uit lijsten van woorden en hun frequenties. Voor de woordenlijsten maakten we gebruik van het ondertitelingscorpus SUBTLEX (Keuleers, Brysbaert & New 2007). We gaven twee aparte lijsten van eenlettergrepige, morfologisch ongelede woorden in: een lijst van werkwoordstammen en een lijst van zelfstandige naamwoorden. Dat stond ons toe om voor de twee woordsoorten apart beperkingen op lettergrepen te meten.

Uit deze methode bleek dat werkwoorden meestal bestaan uit de meest prototypische Nederlandse syllaben, terwijl zelfstandige naamwoorden ook vaker minder typische lettergreepstructuren kunnen hebben. De meest prototypische lettergrepen hebben een medeklinker in de aanzet en bestaan uit een korte klinker, gevolgd door een of twee medeklinkers (*kam*, *werk*) of een lange klinker of tweeklank, gevolgd door een

medeklinker (*maan, dijk*). Voor andere lettergreepstypes (*hoorn, herfst, ambt*) maten we zeer duidelijke verschillen tussen zelfstandige naamwoorden en werkwoordstammen: werkwoorden hebben zonder enige twijfel een eenvoudiger lettergreepstructuur dan zelfstandige naamwoorden.

We hebben ook gemeten of morfologisch ongelede werkwoorden vaker monosyllabisch zijn dan zelfstandige naamwoorden. Ook daar meet je inderdaad duidelijke verschillen. Eigenlijk zie je het al meteen als je simpelweg telt. De volgende tabel toont hoeveel lettergrepen de woorden in het corpus hadden. De tabel behandelt enkel morfologisch ongelede woorden waarvan geen enkele lettergreep een sjwalettergreep is. Voor de werkwoorden tellen we de lettergrepen van de stam, niet van de infinitief:

	totaal	1 l		2 l		3 l		4 l		5 l	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
werkw.	951	872	91,69	79	8,31						
zelfst. nw.	2.212	1.207	54,57	691	31,24	259	11,71	51	2,31	4	0,18

(werk w = werkwoord, zelfst. nw. = zelfstandig naamwoord, l = lettergreep, n = absolute aantal)

Tabel 1 – Verdeling van werkwoorden en zelfstandige naamwoorden volgens hoeveelheid aan lettergrepen.

Je ziet onmiddellijk dat zelfstandige naamwoorden veel langer kunnen zijn dan werkwoorden en dat de overgrote meerderheid van de werkwoorden monosyllabisch is (*zing, vecht, huil, lach, werk*). Er is slechts een handvol tweelettergrepige werkwoorden zonder sjwa (*neurie, boycot, ravot*). Kortom: als je naar de inventaris van Nederlandse werkwoorden en zelfstandige naamwoorden kijkt, meet je overduidelijke verschillen in lettergreepstructuur. (Voor het Duits geldt overigens hetzelfde.)

4. Experimenteel onderzoek

Het is niet omdat je kunt aantonen dat iets geldt voor het Nederlandse lexicon, dat dat feit ook een rol speelt voor de moedertaalspreker. Is het verschil in lettergreepstructuur over woordsoorten heen deel van de talige competentie van de spreker? Gebruikt de moedertaalspreker deze kennis onderbewust? Om dat te meten, hebben we een grootschalig online experiment uitgevoerd (zie ook: Don & Erkelens 2006). We hebben aan moedertaalsprekers gevraagd of ze een intuïtie hebben over de woordsoort van pseudowoorden door ze een voorkeurscontext te laten aanvinken, zoals in de volgende voorbeelden:

blech	mireun
<input type="checkbox"/> ik blech	<input type="checkbox"/> een mireun
<input type="checkbox"/> een blech	<input type="checkbox"/> ik mireun

Pseudowoorden zijn woorden die volledig gehoorzamen aan de Nederlandse fonologie en dus Nederlandse woorden hadden kunnen zijn. Ze bestaan gewoon toevallig niet. We hebben voor 38 soorten lettergreepstructuren telkens twintig pseudowoorden ontworpen. Elk pseudowoord is door 60 moedertaalsprekers beoordeeld geworden. We hadden dus voor elk type lettergreep 1.200 oordelen.

Opnieuw werd duidelijk dat er een groot contrast is tussen zelfstandige naamwoorden en werkwoorden. Tweelettergrepige pseudowoorden worden overwegend als zelfstandig naamwoord aangevoeld, eenlettergrepige woorden met een complexere lettergreepstructuur ook. Interessant genoeg zijn er voor sommige types verschillen tussen wat we computationeel en experimenteel gemeten hebben. Dat betekent dat de intuïties van de moedertaalsprekers niet puur een reflectie zijn van onderbewuste statistische kennis van het lexicon. Het lijkt erop dat er een specifiek mechanisme aan het werk is in de talige competentie van de moedertaalspreker dat een verband legt tussen lettergreepstructuur en woordsoort.

5. Functiewoorden en taalverwerking

We weten natuurlijk al langer dat functiewoorden een aparte fonologie hebben (Zec 2005). De Nederlandse lidwoorden en voornaamwoorden hebben duidelijk andere lettergreep eigenschappen dan de inhoudswoorden. Onze lidwoorden, bijvoorbeeld, hebben een sjwa als enige klinker, wat onmogelijk is voor inhoudswoorden. Bij woorden uit gesloten klassen ontbreken ook vaker medeklinkercontouren: ze hebben opvallend vaak lege aanzetten (*een, ik, iets*) of het zijn open lettergrepen (*die, hij*).

Er is in het verleden succesvol aangetoond dat pasgeborenen (in een Engelstalige omgeving) het fonologische verschil opmerken tussen functiewoorden en inhoudswoorden (Shi, Werker & Morgan 1999). Vermoed wordt dat dit een duidelijk voordeel oplevert bij taalverwerving. Door simpelweg te luisteren naar de lettergreepstructuur in de zin kun je als kind heel wat syntactische informatie bijeen puzzelen: de fonologie helpt je om te bepalen welk woord in de zin welke functie kan hebben. Dat principe kun je doordenken voor de verschillen tussen de inhoudswoorden onderling. Een kind kan dan raden waar de zelfstandige naamwoorden en de werkwoorden staan op basis van de lettergrepen.

Als een kind dat kan, dan kan een volwassene dat ook. We vermoeden dat talen in de wereld woordsoortgebaseerde fonologische verschillen kunnen hebben omdat dat een voordeel oplevert bij de mentale verwerking van gesproken taal. Puur op basis van wat

je hoort, kun je dan al grotendeels de syntactische structuur van de zin ontrafelen, zelfs zonder dat je alle woorden moet kennen of moet nadenken over de betekenis van wat je hebt gehoord. Deze hypothese willen we in de toekomst verder uitwerken. We doen momenteel ook onderzoek naar de gevolgen van het verband tussen woordsoortinformatie en lettergreepstructuren voor Duitse kinderen met een gehoorstoornis. Als kinderen niet alle details van de lettergreep goed horen, kunnen ze misschien ook wel gehinderd zijn bij de verwerving van de zinsstructuur.

Referenties

- Don, J. & M. Erkelens (2006). "Vorm en Categorie". In: *Taal & Tongval*, 19, p. 40-54.
- Hayes, B. & C. Wilson (2007). "A maximum entropy model of phonotactics and phonotactic Learning". In: *Linguistic Inquiry*, 39 (3), p. 379-440.
- Keuleers, E., M. Brysbaert & B. New (2010). "SUBTLEX-NL: A new frequency measure for Dutch words based on film subtitles". In: *Behavior Research Methods*, 42 (3), p. 643-650.
- Shi, R., J.F. Werker & J. Morgan (1999). "Newborn infants' sensitivity to perceptual cues to lexical and grammatical words". In: *Cognition*, 72 (2), p. 11-21.
- Smith, J.L. (2011). 'Category-specific effects'. In: M. Van Oostendorp et al. (eds.). *The Blackwell Companion to Phonology*. NY: John Wiley & Sons Ltd.
- Trommelen, M. (1989). "Lettergreepstructuur en woordcategorie". In: *De Nieuwe Taalgids* 82, 64-85.
- Zec, D. (2005). "Prosodic differences among function words". In: *Phonology*, 22 (1), p. 77-112.

Astrid Wijnands
Hogeschool Utrecht / Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: Astrid.Wijnands@hu.nl

Controle over onzekerheden? Reflectief leren denken over taalkwesties

1. Inleiding

Om te kunnen werken aan taalbewustzijn in de klas is het belangrijk dat leerlingen hun creativiteit en nieuwsgierigheid naar taal kunnen inzetten. Ze moeten kritisch vragen kunnen stellen en kunnen reflecteren op hun leerprocessen. Bewust kritisch kunnen denken vraagt om een reflectieve houding bij leerlingen. Leerlingen moeten tot het inzicht komen dat niet elke taalkwestie een pasklaar antwoord heeft, maar dat het antwoord het resultaat kan zijn van een subjectief redeneerproces vanuit verschillende perspectieven, zoals ‘de taalnorm’, ‘de taalwerkelijkheid’ en ‘het individuele taalgevoel’ (Van Rijt & Wijnands 2017).

In deze presentatie laat ik zien hoe ik met een docentontwikkelteam in Vlaanderen gewerkt heb aan het reflectief leren denken over taalkwesties in de voorbereidende klas van het pre-universitaire onderwijs. Focus ligt daarbij op reacties van docenten op de lessen.

2. Reflectief denken over taalkwesties

Een model dat de ontwikkeling in reflectief denken beschrijft, is het model van King & Kitchener (2004). Dat model onderscheidt grofweg drie ontwikkelingsfasen: van pre-reflectief denken, naar quasi-reflectief denken naar reflectief denken (zie ook: Verhelst, Van Laere en Wijnands 2018; Wijnands & Van Echten 2019). Het denkvermogen kan ontwikkeld worden door in aanraking te komen met een kwestie die geen eenduidige oplossing kent en waardoor een situatie gecreëerd wordt van twijfel en onzekerheden die noopt tot het maken van een eigen afweging.

Veel taalkwesties kennen geen pasklare oplossing (Coppen 2010). Wie in aanraking komt met een ‘rommelige’ taalkwestie kan, afhankelijk van zijn reflectief denkvermogen, dus op drie manieren met de kwestie omgaan. Een pre-reflectieve denker zoekt naar een eenduidige regel, bijvoorbeeld door een taaladvies te interpreteren als de norm, of – in het geval van een leerling – door de docent of het lesboek te volgen. Een

quasi-reflectieve denker raakt in de war omdat de regel niet eenduidig is en kan op twee manieren reageren: (a) redeneren dat ‘dan alles mogelijk is’ of (b) een geforceerde regel formuleren die in alle contexten lijkt te kloppen. Een reflectieve denker probeert vanuit verschillende perspectieven grip te krijgen op het probleem om vanuit de analyse tot een weloverwogen oplossing te komen. Een reflectieve denker laat in die oplossing ook zien wat de spanningsvelden zijn tussen taalnorm, taalwerkelijkheid en het individuele taalgevoel, zal oog hebben voor contextverschillen en zal vergelijkingen kunnen maken met aanverwante taalkwesties. Dat de zekerheid van een eenduidige oplossing ontbreekt, is voor reflectieve denkers geen probleem, maakt hen niet onverschillig of aan het twijfelen, maar triggert juist hun creatief en kritisch denken.

Hoe kun je leerlingen nu stimuleren in hun ontwikkeling van reflectief denken? Ten eerste door taalkwesties voor te leggen die niet eenduidig op te lossen zijn. Denk bijvoorbeeld aan het onduidelijke verschil tussen adjectief-nomen-samenstellingen (*rodekool*) naast adjectief-nomen-woordgroepen (*witte kool*) of aan beknopte bijzinnen als *hard mauwend hoorden wij de kater naar ons toekomen*, die volgens strikte taalregels afgekeurd worden, maar gevoelsmatig kloppen (Coppen 2006). Ten tweede moeten leerlingen zelf ervaren dat dit soort kwesties vanuit meer perspectieven dan alleen vanuit het perspectief van de taalnorm onderzocht moeten worden. Leerlingen kunnen hun eigen taalgevoel onderzoeken door zichzelf de vraag te stellen: wat zeg/schrijf ik eigenlijk? In groepen kunnen zij hun taalgevoel vergelijken met het taalgevoel van klasgenoten en kunnen ze de taalwerkelijkheid uitgebreider onderzoeken door bijvoorbeeld www.delpher.nl of de ANS te raadplegen, waarin veel voorbeeldzinnen uit de werkelijkheid te vinden zijn. De docent mag denkstimulerende vragen stellen, maar moet als autoriteit juist op de achtergrond blijven.

3. Methode

In een docentenontwikkelteam in Vlaanderen hebben we lesmateriaal ontwikkeld over de spelling van adjectief-nomen-samenstellingen (bv. *rodekool*, *fijnstof*), met behulp van het didactisch templaat van Wijnands, Van Rijt & Coppen (2021) (zie: Figuur 1).

Cognitief denken / Reflectief denken	Voelen: <i>Wat weet ik al over het probleem?</i>	Vatten: <i>Hoe kan ik het probleem manipuleren zodat ik grip krijg op het probleem?</i>	Verwerken: <i>Hoe kan ik dit probleem beschouwen?</i>
Pre-reflectief	Vakje 1	Vakje 2	Vakje 3
Quasireflectief	Vakje 4	Vakje 5	Vakje 6
Reflectief	Vakje 7	Vakje 8	Vakje 9

Figuur 1 – Het didactisch templaat voor de ontwikkeling van reflectief en cognitief denken.

In dit model zijn de drie niveaus van reflectief denken gecombineerd met drie niveaus van cognitief denken, te weten ‘voelen’, ‘vatten’ en ‘verwerken’ (Coppen 2011). De negen ontstane vakjes karakteriseren elk een niveau van cognitief én reflectief denken. Voor elk vakje zijn er opdrachten gemaakt over adjectief-nomen-samenstellingen, maar elk dus op een ander niveau van cognitief en reflectief denken. Door middel van slotvragen aan het eind van elk vakje konden de leerlingen kiezen of zij een vakje naar rechts of naar beneden wilden doorschuiven voor de volgende opdrachten. Alle leerlingen zijn gestart in het eerste vakje.

Via de methode van *Lesson Study* (De Vries, Verhoef & Goei 2016) hebben we het materiaal uitgetest en verfijnd in twee cycli. De leerlingen werkten in groepjes van 3 leerlingen met behulp van Backchannelchat.com (een instrument, vergelijkbaar met *WhatsApp*) aan de opdrachten. Omdat de leerlingen geen mondeling overleg konden hebben over de opdrachten, en dus alle discussies over de opdracht via deze tool verliepen, konden achteraf, bij de evaluaties, de onderlinge discussies nauwgezet gevolgd worden.

Het uiteindelijk gereviseerde materiaal hebben we getest in twee verschillende klassen.

4. Onzekerheden en controle

Tijdens de evaluatie in de eerste cyclus zagen docenten dat de leerlingen worstelden met de opdrachten. Al in de eerste opdracht waren de leerlingen onzeker over de juiste spelling van de woorden. De docenten besloten dat de eerste opdracht moest selecteren tussen leerlingen die de regel wel en leerlingen die de regel niet kennen. De vrije keuze na opdracht 1 werd veranderd in een verplichte route: als leerlingen de spellingsregel niet kenden, moesten zij verdergaan met vakje 2, anders moesten zij door met vakje 4. In de tweede cyclus zagen de docenten echter dat de doorgevoerde herziening niet werkte. Waar in cyclus 1 opdracht 1 inspeelde op de onzekerheden van de leerlingen, was in cyclus 2 de opdracht een keuze tussen goed en fout gespelde woorden geworden. Deze taak wisten de meeste leerlingen feilloos uit te voeren waardoor de meeste groepen doorgingen met vakje 4.

De docenten twijfelden echter of de leerlingen nu daadwerkelijk de spellingsregels kenden of niet en besloten de opdracht weer zo te herzien dat de onzekerheden weer aangewakkerd zouden worden in de eerste opdracht. De controle op de kennis van de leerlingen werd nu gezocht in voorstellen om de stapkeuze aan te scherpen, bijvoorbeeld door een *multiplechoicetest*. In de herziening is uiteindelijk niet gekozen voor deze test, maar de vragen voor de keuze van een nieuwe opdracht zijn aangescherpt.

In lessen daarna bleek dat de herzieningen van cyclus 2 resulteerden in meer discussie in de opdracht van vakje 1. Ook bleken negen van de twaalf groepen te kiezen voor de opdrachten van vakje 2 en 3 groepen voor de opdrachten van vakje 4.

5. Conclusie

Uit deze studie bleek het in de lessen vooral te gaan om de balans tussen de onzekerheid van de leerlingen en de behoefte aan controle door de docent. Leerlingen moeten leren hoe te redeneren over ‘rommelige’ taalkwesties; docenten moeten leren om leerlingen hierin min of meer vrij te laten. Een docent of het lesmateriaal kan ondersteuning bieden door relevante begrippen uit te leggen, maar zal de leerlingen ook zelf moeten laten worstelen met hun onzekerheden.

Referenties

- Coppen, P.A. (2006). “Strikt genomen”. Online raadpleegbaar op: <https://taalprof.blogspot.com/2006/10/strikt-genomen.html#more>.
- Coppen, P.A. (2010). “De taal is een rommeltje”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 26-28.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Motart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.

- De Vries, S., N. Verhoef & S. Goei (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- King, P.M. & K.S. Kitchener (2004). “Reflective judgement: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood”. In: *Educational Psychologist*, 39 (1), p. 5-18.
- Van Rijt, J. & A. Wijnands (2017). “Taalnorm, taalwerkelijkheid en taalgevoel: de casus ‘hun hebben’”. In: *Levende Talen Magazine*, 104 (7), p. 4-8.
- Verhelst, K., A. van Laere & A. Wijnands (2018). “Gedifferentieerd denken over taalkwesties in de vooreindexamenklassen”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweeëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 228-232.
- Wijnands, A. & K. Echten (2019). “Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 267-270.
- Wijnands, A., J. van Rijt & P.-A. Coppens (2021). “Learning to think about language step by step. A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education”. In: *Language Awareness*. Online raadpleegbaar op: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2021.1871911>.

Ronde 5

Youri Desplenter (a) & Pierre Outers (b)

(a) Universiteit Gent

(b) Université de Liège

Contact: youri.desplenter@ugent.be

pierre.outers@uliege.be

Literatuuronderwijs in secundaire scholen van de Vlaamse en de Franse Gemeenschap: twee gescheiden werelden

1. Aanleiding

Aan de Universiteit de Liège werkt Pierre Outers aan een proefschrift waarin hij analyseert hoe literatuuronderwijs in secundaire scholen van de Franse Gemeenschap enerzijds en in Vlaamse scholen anderzijds is opgevat en in de praktijk wordt gebracht.

Promotoren van zijn onderzoek zijn Daniel Delbrassine (ULiège) en Youri Desplenter (Vakdidactiek Nederlands en lesgever Eduma-vak ‘Literatuur en onderwijs’; UGent).

2. Literatuuronderwijs: theorieën en methodes (Youri Desplenter)

De methodes waarop internationaal in de middelbare school literatuuronderwijs in het moedertaalonderricht wordt gegeven, laten zich vastleggen op een glijdende schaal, begrensd door twee uitersten (Bolscher e.a. 2004: 168-169; Nicolaas & Vanhooren 2008: 10 en 40; Verboord 2003, geciteerd in Witte, Mantingh & van Hertzen 2017: 127): stof- of cultuurgericht onderwijs aan de ene kant en leerlinggericht onderwijs aan de andere kant. Literatuuronderwijs wordt internationaal gekenmerkt door een immense variatie en een grote verscheidenheid aan doelen. Een wetenschappelijk onderbouwde visie die als hét richtsnoer voor literatuuronderwijs kan dienen, bestaat dan ook niet; de meeste leerkrachten werken eclectisch.

In de Vlaamse Gemeenschap verschijnen de nieuwe eindtermen voor de derde graad van het secundair onderwijs stilaan aan de einder – met expliciete vermelding van doelen op het vlak van literatuuronderwijs – en daar zal het aangewezen zijn een aantal oudere methodes te vervangen door nieuwe, om de eindtermen optimaal te kunnen behalen. Die eindtermen zijn, voor wat literatuuronderwijs in het Nederlandstalige moedertaalonderricht (derde graad ASO) betreft, als volgt geformuleerd:

Literatuur in het Nederlands beleven:

- 2.16 *De leerlingen verwoorden hun gedachten, gevoelens en beleving bij het lezen, beluisteren en bekijken van literaire teksten.*
- 2.17 *De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met behulp van narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken.*
- 2.18 *De leerlingen treden in interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld, voor de samenleving waarin ze leven en voor de samenleving waarin de teksten ontstonden.*

Literatuur om het individu te ontplooiën, literatuur om het tekstbegrip te bevorderen en literatuur om het individu te socialiseren en te encultureren, het zijn doelen die ook in het literatuuronderwijs in Nederland en Duitsland in de een of de andere vorm terug te vinden zijn, en die we dan ook stilaan als vanzelfsprekend zijn gaan beschouwen. Desalniettemin tracht men die doelen op de meest uiteenlopende manieren te bereiken en daarvoor hoeven we niet eens zo ver te kijken. In het moedertalige literatuuronderwijs in de Franse Gemeenschap lijkt het er – in elk geval op het vlak van de methodes – helemaal anders aan toe te gaan, iets waarop we in Vlaanderen (en Nederland) doorgaans minder zicht hebben. Uitwisseling van de doelstellingen en methodes kan nochtans verrijkend zijn voor alle betrokkenen.

3. Vergelijking van het literatuuronderwijs in de Franse en de Vlaamse Gemeenschap (Pierre Outers)

Voor het deel 'leesvaardigheid' van de PISA-tests zijn de resultaten van de leerlingen van de Vlaamse Gemeenschap altijd beter geweest dan die van de leerlingen van de Franse Gemeenschap (Lafontaine et al. 2019: 27). Mogelijk liggen hieraan socioculturele verschillen ten grondslag, maar een en ander zou uiteraard ook kunnen samenhangen met de manier waarop moedertaalonderwijs – en dan met name het middelbare literatuuronderwijs – in de twee gemeenschappen is opgezet. In 1989 werd onderwijs een bevoegdheid van de gemeenschappen, maar toch resulteerde dat niet in geheel andere onderwijssystemen. Onderwijsnetten, eindtermen en leerplannen, de vier vormen in het secundair onderwijs (algemeen, technisch, enz.) maken nog steeds deel uit van het onderwijs in de beide gemeenschappen. Ondanks die gemeenschappelijke basis wordt het onderwijs voor bepaalde onderdelen toch helemaal anders aangepakt. De onderzoeksvraag van mijn doctoraatsonderzoek luidt dan ook: 'Zijn er verschillen wat het moedertalig literatuuronderwijs betreft in het secundair onderwijs tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap, en zo ja, welke zijn dat?' Een eerste aanname is dat er wel degelijk verschillen bestaan. Die zijn er tussen alle landen en desgevallend regio's in Europa. Een tweede aanname luidt dat de verschillende praktijken van de Vlaamse Gemeenschap interessant kunnen zijn voor de Franse Gemeenschap, en omgekeerd. Ten derde neem ik aan dat analyse van de verschillen de mogelijkheid zal bieden om de praktijken binnen de twee gemeenschappen in theoretische kaders te plaatsen waarbinnen het literatuuronderwijs gebeurt (zie verder). In overeenstemming met het model van Bereday (1964) werden een aantal vergelijkingscriteria bepaald:

- *Tekstaanbod*
 - o jeugdliteratuur (Gebruikt? Zo ja: wanneer, hoe, enz.?)
 - o Belgische literatuur (Gebruikt? Zo ja: wanneer, hoe, enz.?)
 - o vertaalde literatuur (Gebruikt? Zo ja: wanneer, hoe, enz.?)
 - o volledige lectuur versus fragmentarische lectuur (met lay-outvragen)
 - o volledige lectuur: wie kiest, de leerkracht of de leerling? Criteria?
- *Literaire kennis* (Gebruikt? Zo ja: wanneer, hoe, met welk doel, enz.?)
 - o analytische kennis (narratieve technieken, kenmerken van genres, enz.)
 - o historische kennis (literaire stromingen, auteurs, canonwerken, enz.)
 - o sociologische kennis (definitie van literatuur, begrip van literair veld, enz.)
- *Activiteiten met betrekking tot literatuur*
 - o centrale toetsen (Zijn er? Zo ja: plaats voor literatuur?)
 - o evaluaties (Via welke opdrachten worden de leerlingen beoordeeld?)
 - o literair schrijven (Actief? Zo ja: wanneer, hoe, enz.?)
 - o Hoe wordt de voortgang gemeten ten opzichte van de te bereiken doelen?
 - o plaats voor de lezer (Wordt rekening gehouden met tekstervaring? Zo ja: hoe?)

Deze criteria worden via vier specifieke databronnen bestudeerd:

1. voorgeschreven praktijk (eindtermen en leerplannen);
2. voorgestelde praktijk (vooral handboeken);
3. praktijk in de klas zoals meegedeeld door leerkrachten (een enquête);
4. praktijk in de klas zoals waargenomen (observaties van lessen met individuele gesprekken).

In publicaties over het Nederlandstalige literatuuronderwijs wordt stevast uitgegaan van een dichotomie tussen een leerstof/cultuurgerichte benadering en een leerling/lezersgerichte benadering (Bolscher e.a. 2004: 168-169; Nicolaas & Vanhooren 2008: 10 en 40; Verboord 2003, geciteerd in Witte, Mantingh & van Hertzen 2017: 127). In de Franstalige literatuur bestaan er ook theoretische kaders over het literatuuronderwijs, bijvoorbeeld het kader van Dufays, Gemenne & Ledur (2015: 100) en dat van Simard et al. (2019: 348-351), die allemaal naar het model van het ‘literair lezen’ verwijzen: een afwisseling tussen *participation* en *distanciation*. Op basis van de observatie van de eindtermen/leerplannen en de handboeken kan een eerste conclusie getrokken worden: de voorgeschreven en voorgestelde praktijken van de Vlaamse Gemeenschap zijn vooral op de leerling/lezer gericht, terwijl die van de Franse Gemeenschap vooral op de leerstof/cultuur zijn gericht. Analyse van de praktijk in de klas (meegedeeld en waargenomen) moet nog gebeuren.

Referenties

- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. Austin TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Bolscher, I., J. Dirksen, H. Houkes & S. van der Kist (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: NBD Biblion.
- Dufays, J.L., L. Gemenne & D. Ledur (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain: De Boeck Supérieur.
- Lafontaine, D., S. Bricteux, G. Hindryckx, A. Matoul & V. Quittre (2019). *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Liège: aSPe-ULiège.
- Nicolaas, M. & S. Vanhooren (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Simard, C., J.L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc (2019). *Didactique du français langue première* (2de ed.; 1ste ed.: 2010). Louvain: De Boeck Supérieur.
- Witte, T., E. Mantingh & M. van Hertzen (2017). “Doodtij in de delta. Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs”. In: *Spiegel der Letteren*, 59 (1), p. 115-143.

Dominiek Sandra
Universiteit Antwerpen
 Contact: dominiek.sandra@uantwerpen.be

Automatiseerbare spellingsregels ten dienste van ons schrijfonderwijs

De PISA-metingen van 2018 bevestigden dat het secundair onderwijs in nog geen twintig jaar tijd (sedert de eerste PISA-metingen in 2000) in vier kennisdomeinen gestaag achteruitgaat: in wiskunde, wetenschappen, leesvaardigheid en financiële geletterdheid. We blijven nog altijd bij de betere leerlingen van de klas, maar de negatieve trend is onverbiddeijk. Uiteraard is voorzichtigheid geboden bij de interpretatie van deze cijfers. We mogen er immers niet van uitgaan dat de populatie waarbinnen gemeten wordt gedurende 20 jaar stabiel is gebleven. De samenstelling van de maatschappij is aanzienlijk veranderd. Daardoor is de dalende onderwijskwaliteit niet helemaal het gevolg van de onderwijskwaliteit, maar ook van veranderingen op socio-economisch vlak en van grotere aantallen jongeren wiens thuistaal niet het Nederlands is. Bovendien moeten we opletten dat we niet ongenueanceerd herhalen wat de media over dit onderzoek rapporteren. Soms zijn de formuleringen dramatischer dan de realiteit. Jongeren kunnen wel degelijk nog lezen, ze lezen ook veel, maar dan ‘skimmend’: ze scrollen door een tekst en scannen vluchtig alinea’s om zo snel mogelijk de hoofdboodschap te destilleren. De teksten die scholieren op die manier lezen, zijn overwegend korte stukken op nieuwssites, ondertitels bij dramaserieën en berichten op sociale media. Waar het aan ontbreekt, is ‘diep lezen’ (zie o.a. Bonset 2020). Anderzijds heeft het geen zin om onszelf ervan te overtuigen dat er niets aan de hand is: “Hoe duidelijk kan een probleem zijn? Voor een fundamenteel traag systeem als het onderwijs verloopt de achteruitgang razendsnel” (Duyck 2019).

Mijn bijdrage gaat niet over lezen, maar over een vaardigheid die er nauw mee samenhangt: ‘schrijven’. Schrijfvaardigheid wordt in het PISA-onderzoek niet gemeten. Wie in het middelbaar of hoger onderwijs lesgeeft, weet echter dat er weinig redenen zijn om te juichen over de schrijfprestaties van veel jongeren. Er lijkt een brede consensus te bestaan dat zelfs studenten in veel bachelor- en masteropleidingen onsamenhangende teksten schrijven en met formuleringsproblemen op woord- en zinsniveau kampen. Ook in de richting Taal- en Letterkunde. Ik geef toe dat ik hierover geen onderzoek kan rapporteren. In afwachting daarvan zou het echter verrassend zijn om een grote discrepantie vast te stellen tussen lees- en schrijfvaardigheden. Onderzoek heeft meermaals aangetoond dat lezen een positief effect heeft op schrijven (Graham et al. 2018). Dat is begrijpelijk. Door (veel) te lezen – langere teksten, geen versnipperde stukjes

tekst op sociale media – leer je onbewust hoe je zelf een tekst kan schrijven: hoe begin je eraan, hoe creëer je tekstsamenhang, hoe formuleer je iets, welke lexicale variatie bestaat er, enz.? Zo een onbewust leerproces doet zich vaak voor en staat bekend onder de naam ‘impliciet leren’ (Sandra 2021). Het sluit dicht aan bij een ander cruciaal proces bij taalverwerving: ‘statistisch leren’. Dat is het onbewust leren van terugkerende patronen in het taalaanbod. Tegen die achtergrond is het een aannemelijke hypothese dat veel van onze jongeren niet enkel zwak scoren voor leesvaardigheid maar ook voor schrijfvaardigheid.

Wat kan je eraan doen? Het zou naïef zijn om hierop een eenvoudig antwoord te verwachten. Er zijn wellicht veel factoren die iemands schrijfvaardigheid mee bepalen. Mijn voorstel kan dus niet meer dan een (klein) deelaspect zijn. Die opmerking geldt echter voor veel voorstellen en soms is het belangrijker om het hele scala aan werkpunten te zien dan te verzanden in welles-nietesdiscussies.

Mijn voorstel is dat het schrijfproces niet gehinderd mag worden door onnodige aandacht voor spellingkwesties. Nadenken over de spelling van woorden slorpt immers bewuste aandacht op – d.w.z. capaciteit van je (sowieso beperkte) werkgeheugen – terwijl die aandacht vooral nodig is om de ‘hogere’ aspecten van het schrijfproces te sturen: welke ideeën wil ik weergeven, in welke volgorde en met welke woorden? Zoals bij het lezen zijn de letters (de spelling dus) slechts een weergave (representatie) van de woorden/ideeën en moet die ‘letterbarrière’ zo snel mogelijk doorbroken worden. Concreet betekent dat: automatisering. Zoals lezers zo snel mogelijk het stadium van geautomatiseerde woordherkenning moeten bereiken, zo moeten schrijvers zo snel mogelijk hun spellingproces kunnen automatiseren. In het ideale geval zou dat betekenen dat elke klank maar op één manier kan worden geschreven, al is het niet mijn intentie om voor een fonetische spelling te pleiten. ‘Fonetisch’ betekent overigens niet dat verschillende dialectische uitspraken van dezelfde klinker met verschillende letters moeten worden weergegeven – dat is een extreme interpretatie van het concept.

Op basis van veel onderzoeksresultaten pleit ik er wel voor om het morfologisch principe te vereenvoudigen. Dat principe omvat twee deelprincipes:

1. spel een stam altijd op dezelfde manier (niet *hont* maar *hond* want *honden*)
2. spel een achtervoegsel altijd op dezelfde manier (niet *hij wort* maar *hij wordt* want *hij werkt*).

Het eerste principe – dat overigens systematische, maar onproblematische uitzonderingen kent in woorden als *haas* en *duif* (want *hazen* en *duiven*) – veroorzaakt zelden problemen na het initiële leerproces. In de analyse van spelfouten tegen homofone werkwoordvormen in een groot corpus van geanonimiseerde chatberichten (403.491 posts, 2.360.117 woordtokens) vonden Surkyn, Vandekerckhove & Sandra (2020; 2021) amper fouten tegen de eindletter van de stam (*hij vint*): slechts 0.24% (!). Het

eerste deel van het morfologisch principe wordt dus probleemloos toegepast, zelfs in een context waar vereenvoudigingen van de spelling een signatuur van het genre zijn ('omg', 'w8', 'k'). Echt verrassend is dat niet: de stam van een werkwoord komt in de infinitief voor, en in vrijwel alle vervoegde vormen, zodat de spelling vertrouwd is op basis van verschillende woordvormen. Het contrast met het tweede deel van het morfologisch principe is groot. Adolescenten uit de tweede en de derde graad aso, tso en bso (jongens en meisjes) spelden ongeveer één op de drie werkwoordvormen fout, zowel bij werkwoorden met een eind-d in de stam (type 'worden', *wordt|wordt*) als bij werkwoorden zonder eind-d in de stam (type 'gebeuren', *gebeurt|gebeurd*). Ze maakten ongeveer 15% fouten tegen vormen die slechts partieel homofoon zijn in het voltooid deelwoord (type 'spelen', *speelt|gespeeld*). Zoals eerder vastgesteld in formele schrijfsituaties bestond ook hier de neiging om de meest frequente homofoon te spellen (homofoon dominantie; Assink 1985; Sandra, Frisson & Daems 1999). Een deel van de verklaring is dat analogie op suffixniveau (*hij wordt*) een grammaticale analyse of een analogisch proces (spel 't' want *hij komt*) vereist, d.w.z. een tijdrovend proces. Omdat die tijd er vaak niet is, vallen spellers vaak onbewust terug op de frequentste spelling uit hun woordgeheugen. Bij de minst frequente vorm leidt dat tot een zogenaamde 'dt-fout'.

Mijn advies: wijzig de regels voor de werkwoordspelling omdat ze het schrijfprocesodeloos compliceren. Laat je daarbij leiden door het inzicht dat spellingproblemen niet ontstaan door stamanalogie maar door suffixanalogie. Ik ben geen advocaat van de woke-cultuur. Ook ik vind dat je geen hoge doelen bereikt door de onderwijslat te laag te leggen. Al evenmin geloof ik in taalonderwijs dat communicatief, maar niet reflectief is. Ik geloof wel dat deze regels een automatisering van het spellingproces in de weg staan, ook al ben ik ervan overtuigd dat niet alle fouten het gevolg zijn van homofoon dominantie: soms zijn spellers nonchalant, kunnen ze geen grammaticale analyse maken of kennen ze zelfs de regels niet (Chamalaun & Ernestus 2021; Debra-bandere & Sandra 2021; Surkyn, Vandekerckhove & Sandra – ingediend). Dat doet echter geen afbreuk aan drie observaties:

1. de regels werken slecht in de praktijk (fouten bij de meest geoefende spellers);
2. de regels vertragen een proces dat veel jongeren sowieso al niet goed beheersen;
3. de regels blijven dat proces beladen met een stigma dat vermeden kan worden omdat ze het resultaat is van een betwijfelbare maar inmiddels gefossiliseerde beslissing uit het verleden.

Het is ieders recht om het hiermee oneens te zijn. Laten we echter een *evidence-based* debat voeren. Geen clichédiscussies, dus, over waardevullies, maar feiten die aantonen dat er wél cognitieve voordelen aan de regels verbonden zijn.

Referenties

- Assink, E. (1985). "Assessing spelling strategies for the orthography of Dutch verbs". In: *British Journal of Psychology*, 76 (3), p. 353-363.
- Bonset, H. (2020). "PISA: wat kunnen onze 15-jarigen eigenlijk niet?". In: *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkundig onderzoek*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2020/07/pisa-wat-kunnen-onze-15-jarigen-eigenlijk-niet/>.
- Chamalaun, R., A. Bosman & M. Ernestus (2021). "The role of grammar in spelling homophonous verbs". In: *Written Language and Literacy*, 24 (1), p. 38-80.
- Debrabandere, P. & D. Sandra (te verschijnen). "Geheugenknoop, kennisgebrek, verstrooidheid of nonchalance? Meerdere verklaringen voor fout gespelde werkwoordvormen". In: *Neerlandia*.
- Ducyk, W. (2019). "Kunnen we eindelijk ons onderwijsprobleem ernstig nemen?". In: *De Standaard*, 3 december 2019. Online raadpleegbaar op: https://www.standaard.be/cnt/dmf20191203_04749009.
- Graham, S., X. Liu & B. Bartlett (2018). "Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing". In: *Review of Educational Research*, 88 (2), p. 243-284.
- Sandra, D. (2021). "Kijk, de keizer heeft geen kleren aan". In: *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkundig onderzoek*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2021/05/kijk-de-keizer-heeft-geen-kleren-aan/>.
- Sandra, D., S. Frisson & F. Daems (1999). "Why simple verb forms can be so difficult to spell: The influence of homophone frequency and distance in Dutch". In: *Brain and Language*, 68 (1-2), p. 277-283.
- Surkyn, H., R. Vandekerckhove & D. Sandra (2020). "From experiment to real-life data: social factors determine the rate of spelling errors on rule-governed verb homophones but not the size of the homophone dominance effect". In: *The Mental Lexicon*, 15 (3), p. 422-463.
- Surkyn, H., R. Vandekerckhove & D. Sandra (2021). "The impact of analogical effects and social factors on the spelling of partially homophonous verb forms in informal social media writing". In: *Written Language and Literacy*, 24 (1), p. 1-37.
- Surkyn, H., D. Sandra & R. Vandekerckhove (ingediend). "Adolescents and verb spelling: The impact of gender and educational track on rule knowledge and attitudes".

Ronde 6

Sander Bax & Renate van Keulen
 Tilburg University
 Contact: p.a.bax@tilburguniversity.edu
r.vankeulen@tilbueguniversity.edu

Redeneren met en over literatuur

1. Inleiding

In het document ‘Bewuste geletterdheid in perspectief’ (2021) pleit het Meesterschapsteam Nederlands ervoor om leerlingen bij het schoolvak Nederlands vanuit vier perspectieven te laten nadenken over de vakinhoud: ‘het systeemperspectief’, ‘het individuele perspectief’, ‘het sociaal-culturele perspectief’ en ‘het historische perspectief’. Door het combineren van kennis, vaardigheden en inzichten binnen deze vier perspectieven zou volgens het Meesterschapsteam ‘bewuste geletterdheid’ ontstaan. In onze presentatie laten wij zien hoe wij deze benaderingswijze hebben ingezet bij het ontwikkelen van een redeneerdidactiek voor het literatuuronderwijs. We presenteren de ideeën die we hebben ontwikkeld tijdens het toepassen van de didactiek op *De donkere kamer van Damokles* van Willem Frederik Hermans en we laten zien hoe leerlingen hebben geredeneerd. Vervolgens willen we, samen met de deelnemers, kijken naar mogelijkheden om de redeneerdidactiek toe te passen op de roman *Hersenschimmen* van Bernlef.

2. Inzichten opdoen binnen vier perspectieven

De ontwikkelde didactiek voor het literatuuronderwijs is een combinatiedidactiek waarbij leerlingen inzichten opdoen over een literair werk binnen de vier verschillende perspectieven die de Meesterschapsteams formuleerden. Binnen het systeemperspectief gaat het om inzichten over de opbouw van taal, literatuur en communicatie en de (complexe) relatie tussen taal en (fictieve) werkelijkheid. Wanneer leerlingen van een individueel perspectief naar taal, literatuur en communicatie kijken, kunnen zij inzichten opdoen over lees-, schrijf- en luisterprocessen en de manier waarop die per individu kunnen verschillen. Inzichten binnen het sociaal-culturele perspectief betreffen de sociale functie van taal, literatuur en communicatie, en de invloed van sociaal-culturele factoren op taalgebruik. Als leerlingen vanuit een historisch perspectief kijken naar taal, literatuur en communicatie doen ze inzichten op over veranderingen van verschijningsvormen van taal, communicatie en literatuur en over de Nederlandse taal als cultureel erfgoed (Meesterschapsteam Nederlands 2021).

Wij kozen *De donkere kamer van Damokles* als uitgangspunt voor het ontwikkelen van onze didactiek en formuleerden vier inzichten, gebaseerd op bovenstaande perspectieven, die we leerlingen over deze roman willen laten opdoen. Hiervoor baseerden we ons op de (omvangrijke) wetenschappelijke literatuur over *De donkere kamer van Damokles* en op een eigen literatuurdidactische analyse.

3. Literatuurhistorisch redeneren in stappen

Een didactiek die gericht is op het verwerven van inzichten vereist een vorm van redeneren. In het geval van *De donkere kamer van Damokles* gaat het om literatuurwetenschappelijke en literatuurhistorische inzichten, en dat maakt het model van literatuurhistorisch redeneren zoals dat door Bax & Mantingh (2018) is uitgewerkt, geschikt om te gebruiken. ‘Literatuurhistorisch redeneren’ is volgens Bax & Mantingh een activiteit waarbij leerlingen leren om informatie over het verleden (literatuurhistorische kennis) te organiseren om daarmee literaire taaluitingen te beschrijven, te vergelijken, te analyseren, te interpreteren en te beoordelen. Van Keulen & Bax (2021) hebben het model voor literatuurhistorisch redeneren didactisch verdiept en maakten daarbij gebruik van de methode van SPA+ (Systematische Probleem Aanpak Plus). Het gaat om een methode voor het beantwoorden van ‘leg uit-, verklaar- en redeneeropgaven’ die veelal wordt toegepast in de bètavakken (Van Montfort 2018: 14). SPA+ gaat uit van een redenering met drie componenten: data, verbinding en conclusie. Van Keulen & Bax (2021) hebben de SPA+ methode ingezet om een stappenplan te ontwikkelen met hoofd- en deelstappen waarmee leerlingen antwoord moeten geven op een redeneervraag door data uit fictionele en niet-fictionele bronnen te verbinden en op basis daarvan conclusies te trekken die tot inzichten leiden (zie Tabel 1 voor een weergave van de hoofdstappen).

Stap 1 – Een vraag stellen
Stap 2 – De vraag beantwoorden binnen je eigen referentiekader/wereldbeeld
Stap 3 – Bronnen gebruiken
Stap 4 – Antwoord bijstellen
Stap 5 – Inzichten verwoorden

Tabel 1 – Literatuurhistorisch redeneren in stappen.

4. De lessenreeks

De ontwikkelde didactiek is toegepast in een lessenreeks van vier lessen van telkens 50 minuten en in een afsluitende les van 25 minuten, waarin leerlingen in stappen kennismaken met de roman *De donkere kamer van Damokles* en met de methode van

literatuurhistorisch redeneren. Het doel was om leerlingen inzichten te laten opdoen binnen de verschillende perspectieven en om te kijken of ze na vier lessen in staat waren om een ‘overkoepelend inzicht’ op te doen over *De donkere kamer van Damokles*. Uiteindelijk hebben de leerlingen aan twee van die vier inzichten zelfstandig gewerkt: in les 3 aan inzicht vanuit historisch perspectief en in les 4 aan inzicht op het snijvlak van het systeemperspectief en het lezersperspectief (zie: Tabel 2).

Redeneervraag	Gegeven bronnen	Beoogd inzicht
<p><u>Les 3:</u> Osewoudt heeft geen idee wat de opdracht is en is helemaal afhankelijk van de nepleidster die ook niet op alles voorbereid is. De echte leidster is er namelijk ook. Ze besluit haar te vermoorden. Die beslissing en de handeling gebeuren wel heel makkelijk. In hoeverre ging dat in werkelijkheid ook zo?</p>	<p>1: Fragment uit de film <i>Het meisje met het rode haar</i> waarin het verzet geromantiseerd wordt.</p> <p>2: Interview van RTV Oost met historicus Ewout van der Horst die vertelt over een op persoonlijke titel uitgevoerde moord op een NSB'er na een ruzie (uit angst voor represailles).</p> <p>3: Artikel uit <i>Het Parool</i> waarin verantwoording wordt gegeven voor verzetsdaden. De mogelijkheid van verkeerde motieven wordt erkend en de heldhaftigheid van het verzet wordt benadrukt.</p>	<p>Hermans geeft in zijn roman (bewust) een ander perspectief dan het perspectief dat in de heersende naoorlogse beschrijvingen/beelden van het verzet wordt getoond.</p>
<p><u>Les 4:</u> Als lezer beleef ik de avonturen van Osewoudt mee. Op het moment dat Osewoudt wordt ondervraagd door inspecteur Selderhorst worden alle handelingen van Osewoudt waarover ik gelezen heb, besproken, maar vanuit een ander perspectief. Osewoudt wordt als collaborateur gezien. Hoe en waarom brengt de auteur mij als lezer op dat moment aan het twijfelen?</p>	<p>1: Afbeelding van het werk ‘Relativiteit’ van M.C. Escher met de toelichting dat Escher bewust kiest voor desoriëntatie (Smulders 1983).</p> <p>2: Artikel in het <i>AD</i> over de populariteit van misdaadseries. Deze series komen uiteindelijk tot een oplossing en dat vinden kijkers prettig.</p>	<p>Hermans misleidt de lezer bewust door een techniek waarmee hij in het eerste deel een schijnbaar objectieve werkelijkheid presenteert die later in twijfel wordt getrokken door de toevoeging van andere perspectieven. Het menselijk waarnemen is subjectief en de waarheid is daardoor onkenbaar.</p>

Tabel 2 – Redeneeropdrachten bij les 3 en 4.

5. Hoe verder?

In onze workshop op HSN zullen we de aanwezigen uitgebreider meenemen in het ontwerpproces dat aan onze pilotstudie ten grondslag lag en presenteren we een tweede experiment waarvan we de resultaten op dit moment aan het verwerken zijn. Maar vooral willen we met de deelnemers nadenken over hoe we effectief en motiverend lesmateriaal kunnen ontwerpen voor literatuuronderwijs (historisch en modern) waarbij leerlingen door te redeneren vanuit verschillende perspectieven tot inzichten komen en waarbij ze via complexe redeneeropdrachten kennis, vaardigheden en inzichten geïntegreerd verwerven. Tijdens de workshop zullen we dat doen door actief aan de slag te gaan met de mogelijkheden die de roman *Hersenschimmen* van Bernlef biedt.

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). “Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw”. In: *Nederlandse letterkunde: Driemaandelijks tijdschrift*, 23 (3), p. 257-286.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). ‘Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiek.nl/publicaties/>.
- Van Keulen, R. & S. Bax (2021). “Literatuurhistorisch redeneren: Hoe leerlingen met redeneerdidactiek literatuurhistorische inzichten kunnen verwerven”. In: *Kunstzone. Tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*, 2021, KZ04, p. 16-18.
- Van Montfort, D. (2018). *Redeneren met de SPA+: Het gebruik van de systematische probleemaanpak plus bij scheikunde*. Enschede: SLO.

Ronde 6

Gwennie Debergh
Universiteit Antwerpen
Contact: gwennie.debergh@uantwerpen.be

Het beeld van Europa in de Nederlandstalige literatuur

1. Inleiding

Corona, Brexit, opkomend nationalisme, klimaatopwarming, migratie, de bankencrisis, enz. Wie de media volgt, wordt dagelijks geconfronteerd met maatschappelijke

problemen waarin Europa een belangrijke rol speelt. In het middelbaar onderwijs komen die onderwerpen ongetwijfeld aan bod in vakken als Geschiedenis en Maatschappijleer, maar ook de Nederlandstalige literatuur biedt interessante teksten om met de Europese actualiteit aan de slag te gaan. Tijdens mijn presentatie op HSN bespreek ik kort een aantal teksten en de mogelijkheden om ze te gebruiken in de les.

2. Literaire teksten

Literaire teksten over Europa zijn er in vele lengten. Wie op zoek is naar een korte tekst over de geschiedenis van het continent kan terecht bij Kamiel Vanhole ('Proloog: Zelfportret met vetrollen' uit *De spoorzoeker*) of bij Ilja Leonard Pfeijffer ('Brief aan Europa' in *Gelukszoekers*). Beide auteurs stellen het continent voor in de gedaante van een bejaarde dame wier turbulente leven vele eeuwen bestrijkt. Vanhole laat haar als een oude prinses aan het woord in een monoloog, Pfeijffer richt een brief aan haar, terwijl ze met krakend geraamte vanuit een *chaise longue* uitkijkt over de straten van Brussel. De lezer krijgt in beide teksten een panoramisch beeld op de woelige geschiedenis van het continent, die telkens eindigt bij de migratieproblematiek van vandaag.

Romans waarin Europa een belangrijke rol speelt, zijn onder meer *Grote Europese roman* van Koen Peeters, *Grand Hotel Europa* door Ilja Leonard Pfeijffer en *Poubelle* van Pieter Waterdrinker. Van deze drie is het werk van Koen Peeters wellicht het meest geschikt voor het middelbaar onderwijs. Dat heeft onder meer te maken met de bijzondere opbouw van het verhaal, dat is onderverdeeld in 36 hoofdstukken. Elk hoofdstuk is vernoemd naar een Europese hoofdstad – van Bern tot Ankara – en plaatst telkens één land centraal. Hoofdpersonage Robin moet voor zijn baas op zakenreis door het hele Europese continent en gaat telkens op zoek naar de specifieke kenmerken van de landen die hij aandoet. Onderweg houdt hij talloze lijstjes bij, bijvoorbeeld van markante woorden in de verschillende Europese talen. Door de horizontale structuur van de roman – er is niet echt sprake van een lineaire plot – is het boek perfect geschikt voor een groepsworkshop. Leerlingen kunnen in één of meerdere hoofdstukken de nationale stereotypen beschouwen en vervolgens hun ervaringen met elkaar vergelijken. Met enige begeleiding zullen ze tot de conclusie komen dat de roman is opgebouwd zoals een netwerkstructuur met talloze motieven die naar elkaar verwijzen; als vliegtuigen die de verschillende Europese hoofdsteden met elkaar verbinden.

Een laatste auteur die ik aan bod wil laten komen, is Rodaan Al Galidi, die als Iraakse vluchteling naar Nederland kwam. In *Hoe ik talent voor het leven kreeg* schetst hij een even humoristisch als confronterend portret van de Europese samenleving zoals die wordt beleefd door een asielzoeker die hoopt om in Nederland een nieuw leven te kunnen opbouwen. Hoewel er een ontwikkeling zit in het verhaal, zijn de afzonderlijke hoofdstukken makkelijk los van elkaar te lezen. Het perspectief van 'de Ander' biedt interessant materiaal voor klasdiscussies over migratie.

3. Theoretische achtergrond

Tijdens de presentatie zal ik gebruikmaken van de theorieën van twee politicologen: de Brit Benedict Anderson en de Bulgaar Ivan Krastev.

Van Benedict Anderson gebruik ik het bekende concept van de ‘*imagined community*’: grote groepen mensen die elkaar niet persoonlijk kennen, maar toch het gevoel hebben dat ze een aspect van hun identiteit met elkaar delen. Supporters van FC Barcelona of fans van een internationale popgroep zijn voorbeelden van dergelijke verbeelde gemeenschappen. Hetzelfde geldt voor Belgen of Europeanen.

De voorbeelden tonen aan dat de identiteit van mensen doorgaans bestaat uit een lappendeken van *imagined communities*. Alleen al op geografisch vlak kan iemand zich bijvoorbeeld deel voelen van een Antwerpse en een Europese *imagined community*, of van een Belgische en een Congolesse gemeenschap. Op die manier vormt de verbeelde gemeenschap een handig concept om leerlingen te laten reflecteren op hun eigen geïmagineerde identiteit.

Ivan Krastev maakt gebruik van Andersons begrip om kritisch te kijken naar de manier waarop wij, Europeanen, al dan niet het gevoel hebben deel uit te maken van een *imagined community*. In studies als *Falend licht* en *Na Europa* kijkt hij daarbij vooral naar de evolutie in Oost-Europa na de val van de muur. Wat gebeurt er wanneer landen en bevolkingsgroepen wel tot een bepaalde gemeenschap willen behoren, maar het gevoel krijgen dat aan hen die toegang wordt onzegd? Welke consequenties heeft dat voor een samenleving? Zijn conclusies zijn perfect bruikbaar voor een klasdiscussie over identiteit en groepsvorming.

4. Aanbevolen literatuur over Europa

4.1 Nederlandstalige letteren

- Rodaan Al Galidi (2016) *Hoe ik talent voor het leven kreeg*. Amersfoort/Amsterdam: De Vrije Uitgevers/ Uitgeverij Jurgen Maas.
- Koen Peeters (2007) *Grote Europese roman*. Amsterdam/Antwerpen: Meulenhoff/Manteau.
- Ilja Leonard Pfeijffer (2015). “Brief aan Europa”. In: *Gelukszoekers*. Amsterdam: De Arbeiderspers, p. 7-17.
- Ilja Leonard Pfeijffer (2018). *Grand Hotel Europa*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Kamiel Vanhole (2008). “Proloog: Zelfportret met vetrollen”. In: *De spoorzoeker*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas, p. 9-18.
- Pieter Waterdrinker (2016) *Poubelle*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.

4.2 Theoretische werken

- Benedict Anderson (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londen: Verso.
- Ivan Krastev (2016) *Na Europa*. Amsterdam: Boom.
- Ivan Krastev & Stephen Holmes (2019). *Falend licht. Hoe het Westen de Koude Oorlog won maar de vrede verloor*. Amsterdam: Atlas Contact.

Ronde 7

Elke D'hoker
 KU Leuven
 elke.dhoker@kuleuven.be

Dialogic literary argumentation: een inclusieve benadering voor het literatuuronderwijs

1. Inleiding

Dialogisch leren is al enige tijd aan een opmars bezig in het onderwijs, getuige de lijvige *Routledge Handbook of Dialogic Education* (2020) die dialogische principes toepast in verschillende onderwijscontexten. In het literatuuronderwijs lijkt een dialogische aanpak een evidentie: een klasgesprek over literaire teksten is sinds jaar en dag een beproefde methode in het secundair onderwijs. Toch toont onderzoek aan dat dergelijke discussies al te vaak de vorm aannemen van een monologische dialoog waarbij de leraar, via de vertrouwde IRE-sequentie, de leerlingen naar een vooraf bepaalde interpretatie leidt. Verschillende dialogische benaderingen voor het literatuuronderwijs proberen hiervoor een alternatief te bieden, waarbij respect voor de leerling én de tekst centraal staan.

2. Dialogisch leren

Veeleer dan één welbepaalde methode, is dialogisch leren een verzamelnaam voor een waaier aan didactische en pedagogische benaderingen die het belang van dialoog in het leerproces benadrukken. Hoewel deze benaderingen zich vaak beroepen op dezelfde theoretische principes, met name Freire, Bakhtin, Vygotsky en Gadamer, zijn er vaak grote verschillen wat betreft het doel, de principes en de methode. Het begrip 'dialoog' wordt doorgaans op één van de volgende manieren ingevuld:

- a. *didactisch* – onderwijzen en leren nemen de vorm aan van een dialoog;
- b. *epistemologisch* – alle kennis is dialogisch: betekenis ontstaat in dialoog met de context en met eerdere uitspraken en ze beïnvloedt op haar beurt toekomstige vormen van kennis; leerlingen worden uitgenodigd om deel te nemen aan de collectieve constructie van betekenis;
- c. *ontologisch* – dialoog is niet louter een methode, maar ook een doel: de openheid om zichzelf en de wereld te veranderen door interactie met anderen.

3. Dialoog in het literatuuronderwijs

Ook in de literatuurdidactiek worden dialogische principes op verschillende manieren ingezet:

- als dialoog met de *tekst* die – volgens de principes van de *reader-response*-theorie – pas betekenis krijgt in interactie met de lezer;
- als dialoog met andere *lezers*, om recht te doen aan de meerduidigheid van literaire teksten die vanuit verschillende invalshoeken en ervaringen betekenis krijgen;
- als dialoog met andere *teksten* in een erkennen van de intertekstualiteit die elke literaire tekst kenmerkt;
- als dialoog met het *leven* in de koppeling die gemaakt wordt tussen tekst en extraliteraire context, in historisch en/of hedendaags perspectief.

Al deze vormen van dialoog zijn uiteraard erg waardevol in literatuuronderwijs; de vraag is of (en hoe) ze geïntegreerd kunnen worden in één aanpak of methode.

4. Dialogische benaderingen in het literatuuronderwijs

Uit de waaier aan dialogische benaderingen die de laatste twee decennia ontwikkeld zijn, licht ik er enkele toe die telkens één, soms twee, van de hierboven vermelde vormen van dialoog centraal stellen.

- a. *Leesclubs* – Wellicht de meest bekende dialogische methode in het literatuuronderwijs zijn de leesclubs die, onder namen als ‘*literature circles*’, ‘*book clubs*’, ‘*literary gatherings*’ of ‘*book talks*’ uitvoerig beschreven en getest werden voor het lager onderwijs, het secundair onderwijs en het volwassenonderwijs. De nadruk ligt hier op het uitwisselen van lezerservaringen in een *egalitarian dialogue*, waarbij de interactie tussen de lezer, de tekst en andere lezers als het ware vanzelf interpretaties genereert (Soler-Gallart 2020: 348).
- b. *Vragen stellen* – Het verbeteren van tekstbegrip en het verdiepen van interpretatie is de insteek van zowel de *self-questioning*- als de *author-questioning*-methodes. De eerste moedigt leerlingen aan om zich tijdens de lectuur ‘authentieke’ vragen te

stellen. Deze vragen worden dan uitgewisseld en besproken door de leerlingen onderling (Janssen 2009). Bij de *questioning-the-author*-methode worden leerlingen uitgedaagd om kritische vragen te stellen aan de (impliciete) auteur, vanuit het besef dat de auteur *fallible* is en schrijft vanuit een specifieke invalshoek of context (Beck & McKeown 2006).

- c. *Socratic seminars* – In *Paedeaia socratic seminars* (en verwante methodes als *collaborative reasoning*) vormt de literaire tekst de aanleiding om morele of filosofische discussies te voeren rond bepaalde levensvragen of sociale problemen (Billings & Fitzgerald 2002). Een verwante insteek vindt men in handboeken die literaire teksten gebruiken als opstapje naar of illustratie bij een debat over een maatschappelijk thema.

In empirisch onderzoek hebben deze benaderingen alle hun waarde bewezen voor het stimuleren van betrokkenheid bij de lezers, het verhogen van het leesplezier en het verdiepen van de lees- en analysevaardigheid. Vanuit het perspectief van literatuuronderwijs, echter, lijken ze tekort te schieten op het vlak van de formele, intertekstuele en historische dimensies van literatuur, m.a.w. op het vlak van de meer traditionele componenten van literatuurgeschiedenis en literaire analyse. Het gevolg is een tweedeling in het literatuuronderwijs, waarbij het spoor van de literatuurgeschiedenis, met aandacht voor vorm, genre en historische context louter parallel loopt aan het spoor van de literaire dialoog, waarbij persoonlijke ervaring en interpersoonlijke discussie vooropstaan (Van de Ven 2006).

5. *Dialogic Literary Argumentation*

Een benadering die probeert om de verschillende aspecten van literatuuronderwijs – en de verschillende vormen van dialoog – samen te brengen is die van de *Dialogic Literary Argumentation* (DLA), ontwikkeld door een groep onderzoekers aan de Ohio State University o.l.v. George E. Newell. Eerder dan een concrete methode is DLA een onderwijsmodel, gebaseerd op gedetailleerde observaties van instructie en interactie in literatuurlessen in het hoger secundair onderwijs. De flaptekst van *Teaching Literature Using Dialogic Literary Argumentation* beschrijft het model als een “*inquiry-based approach to engage students in communicating and exploring ideas about literature. As a process of discovery, Dialogic Literary Argumentation facilitates conversation – ‘arguing-to-learn’ – as a method to support students’ diverse perspectives and engagement with one another in order to develop individual and collective understandings of literature and its place in the world*” (Seymour 2020). Net als andere dialogische benaderingen vertrekt DLA vanuit het idee dat lezen en leren sociale processen zijn, en dat tekstuele interpretatie en literaire kennis dus ontstaan in en door de interactie met andere lezers. De onderzoekers voegen daar enkele belangrijke aspecten aan toe die vervat liggen in termen als:

- *inquiry-based* – De discussie wordt niet enkel gedreven door vragen van leerlingen, maar ook door impulsen van de leraar die nieuwe onderzoekspistes kan openen;
- *argumentation* – Dit vereist dat persoonlijke perspectieven en interpretaties onderbouwd worden met tekstuele elementen, niet in termen van competentie of debat, wel met het oog op *arguing-to-learn*, het verdiepen en verbreden van tekstbegrip, zonder dat een consensusinterpretatie bereikt moet worden (cf. *reading for complexity*);
- *literature* – Aandacht voor de eigenheid van literaire teksten, voor intertekstuele en indexicale elementen;
- *place in the world* – De literaire dialoog geeft aanleiding tot een dialoog over mens en maatschappij.

6. Inclusieve aanpak

Als model slaagt DLA er op deze manier in om enkele tegenstellingen en breuklijnen van het literatuuronderwijs met elkaar te verzoenen. Zo streeft de benadering naar een verzoening van de formalistische literatuuraanpak van het *New Criticism*, de ervaringsgerichte focus van *reader-response-criticism* en de maatschappijkritische benadering van de *critical theories*. DLA brengt ook de vier componenten van literatuuronderwijs samen, die in didactische benaderingen al te vaak van elkaar gescheiden worden: de lezer, de tekst, de historische context en de maatschappij. De aanpak vertrekt immers van de persoonlijke lezerservaring, maar deze wordt beargumenteerd op basis van de tekst. Ook de bredere discussie over levensvragen en maatschappelijke problemen wordt gevoed door een (inter-)tekstueel besef van historisch en cultureel verschil.

7. Tot slot

In de twee handboeken over DLA weigeren de auteurs hun aanpak te verengen tot één methode of stappenplan. Immers, “*a single method or strategy is wholly insufficient for teaching students to construct complex and substantive understandings of literature*” (Seymour 2020: 19). Toch is het mogelijk om enkele concretere consequenties van hun aanpak te distilleren voor de klaspraktijk, met name wat betreft de tekstkeuze (*depth vs. coverage*), de houding van de leraar-coach en mogelijke discussie-gebaseerde activiteiten.

Referenties

Beck, I.L. & M.G. McKeown (2006). *Improving Comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*. New York: Scholastic.

- Billings, L. & J. Fitzgerald (2002). "Dialogic discussion and the Paideia seminar". In: *American Educational Research Journal*, 39 (4), p. 907-941.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers Universiteit van Amsterdam.
- Mercer, N. et. al. (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. New York: Routledge.
- Seymour, M. et. al. (2020). *Teaching Literature Using Dialogic Literary Argumentation*. New York: Routledge.

Ronde 7

Tine De Koninck
 Universiteit Antwerpen
 Contact: tine.dekoninck@uantwerpen.be

De Nederlandse Liederenbank als tool voor lessen over Nederlandstalige volksliteratuur- en cultuur

1. Inleiding

Het lied is onlosmakelijk verbonden met de Vlaamse en Nederlandse volkscultuur. Door de eeuwen heen gingen duizenden liederen de ronde die van generatie op generatie mondeling werden doorgegeven en op schrift werden gesteld in handschriften, op losse liedbladen en in gedrukte liedbundels. In de *Nederlandse Liederenbank*, een unieke online databank, beheerd door het Meertens Instituut in Amsterdam, en raadpleegbaar via <https://liederenbank.nl>, zijn intussen ruim 180.000 liederen ontsloten van de middeleeuwen tot de twintigste eeuw. Het gaat over onder andere liefdesliederen, herders- en lenteliederden, drink- en dansliederen, maar ook om psalmen en andere religieuze liederen, kerstliederen, enz. Van het merendeel van de liederen zijn de volledige teksten, en soms ook de partituren en/of geluidsopnames raadpleegbaar. Ook zijn via links naar onder andere de DBNL vaak de hele primaire bronnen beschikbaar.

Door de grote verscheidenheid aan bronnen, met zowel muzikale als tekstuele inhoud en metadata, gecombineerd met de betrachting om de liedcultuur van een heel taalgebied te documenteren over een periode van verschillende eeuwen, is de *Nederlandse Liederenbank* uniek in haar soort. Ze vormt niet alleen voor academici, maar ook voor

onderwijsdoeleinden een handig en toegankelijk werkinstrument om leerlingen op een laagdrempelige manier in contact te laten komen met onze volksliteratuur en -cultuur. Via de databank kan gezocht worden op onder andere ‘trefwoord’, ‘liedtype’ en ook op ‘rijmschema’ of ‘melodie’. Ook kunnen bronnen van en relaties tussen liederen worden blootgelegd. Het is tevens een instrument voor de studie van tekstgenese, met name: hoe evolueerde een liedtekst (door bv. orale overlevering) over de jaren heen?

2. Volksliederen in de *Nederlandse Liederenbank*

Wist je dat de melodie van ‘Daar zat een sneeuwwit vogeltje’ al in een Brugs rederijkershandschrift uit 1561 te vinden is? ‘Ik zag Cecilia komen’ kennen we dan weer uit een Deventers *album amicorum* van Geesken ter Borch uit 1652. Hoewel het lied over de herders Cecilia en Floriaan in de zeventiende eeuw bekend stond onder de beginregel ‘Siet het pluijm gevogelt’. De beroemde zin met Cecilia vinden we pas terug in het tweede vers van de tweede strofe. Het kerstlied ‘O zalig, heilig Betlehem’ circuleert vanaf het begin van de zeventiende eeuw, eerst enkel in katholieke liedboeken in het Zuiden, waarna het later vooral in de protestantse liedcultuur een grote populariteit zou kennen. ‘Herders, hij is geboren’, dat voor het eerst in een Antwerps liedboek uit 1645 verschijnt, zou het dan weer voornamelijk in katholieke middens goed doen.

Deze voorbeelden, uitgewerkt aan de hand van informatie uit de *Nederlandse Liederenbank*, tonen aan dat veel van onze volksliederen, die we aangeleerd kregen van onze ouders, grootouders, op school of in de jeugdbeweging, vaak al eeuwen meegaan, en van generatie op generatie worden doorgegeven. Aangezien de *Nederlandse Liederenbank* zowel liedboeken als handschriften, losse blaadjes, veldopnames en cd-opnames inventariseert, is het een rijke databank, waarin aan de hand van gerichte zoekfuncties de oorsprong van liederen kan worden nagegaan. Door op ‘titel’ of ‘beginregel’ te zoeken, kan de oudste (bewaarde) schriftelijke bron van het lied opgespoord worden, naast in welke handschriften of liedbundels het eventueel nadien nog is verschenen. Zo kan de populariteit en levensduur van oude volksliederen worden nagelopen, net als de verspreiding in het Noorden en/of Zuiden van het Nederlandse taalgebied.

3. Relaties tussen liederen

Eén van de belangrijkste doelstellingen van de *Nederlandse Liederenbank* is het in kaart brengen van muzikale en tekstuele relaties tussen liederen. In oude liedboeken verschijnen liedteksten vaak zonder muzieknotatie, maar met een ‘wijsaanduiding’ in de vorm van een vermelding als ‘op de wyse van’, gevolgd door een aanduiding van de melodie voor de gegeven liedtekst. Dat noemt men ‘contrafactuur’, het schrijven van nieuwe liedteksten op bestaande melodieën. De belangrijkste reden waarom zowel

dichters van wereldlijke als van geestelijke liederen contrafacten schreven, was herkenbaarheid en meezingbaarheid. Auteurs gingen op zoek naar melodieën die hun publiek kende; melodieën die klonken in de straten van de stad, die ze meezongen op het werk, in herbergen of in de huiskamer. Op die manier moesten de liederen niet worden aangeleerd, maar konden de mensen ze gewoon meezingen met behulp van de ‘wijsaanduiding’. Zo ontstonden door de jaren heen op sommige melodieën verschillende contrafacten. Een typevoorbeeld van deze praktijk is ‘Op een grote paddenstoel’ en ‘In een klein stationnetje’, twee liederen die, hoewel velen onder ons dat niet meer beseffen, op dezelfde melodie zijn geschreven. Op de melodie van ‘het Wilhelmus’, een zestiende-eeuws geuzenlied en het Nederlandse volkslied, werden alleen al in de zeventiende en achttiende eeuw meer dan tweehonderd nieuwe liedteksten geschreven. Door op ‘wijsaanduiding’ te zoeken, kunnen in de *Nederlandse Liederenbank* eenvoudige relaties tussen liederen worden blootgelegd.

De databank biedt eveneens de mogelijkheid om op strofevorm te zoeken, zodat ook formeel aan elkaar verwante liedteksten aan elkaar gekoppeld kunnen worden. De strofevorm is een symbolische weergave van de liedstructuur (wat het aantal beklemtoonde lettergrepen per regel betreft en het rijmschema), waarbij wordt aangegeven of de versregels eindigen met een mannelijk (beklemtoonde lettergreep) of vrouwelijk (onbeklemtoonde lettergreep) rijm. Een eenvoudig voorbeeld van zulk een strofeschema is .3A.3b.3A.3b, dat een vierregelige strofe aangeeft met telkens drie klemtonen per versregel. De eerste en derde regel hebben een mannelijk rijm (voorgesteld met hoofdletters), terwijl de tweede en vierde versregel een vrouwelijk rijm hebben (voorgesteld met kleine letters). De puntjes staan voor ‘opmaten’, wat betekent dat de regels beginnen met een onbeklemtoonde lettergreep (een ‘jambe’ of ‘anapest’). Deze methode van ‘strofezoeken’ is heel waardevol om mogelijke melodieën van liederen te proberen achterhalen waarvan de muzieknotatie in geen enkele bron werd overgeleverd.

4. De genese van liedteksten

Omdat onze volksliedcultuur in het verleden (en ook nu deels nog) gestoeld was op een orale traditie, gaan er van veel liederen verschillende varianten de ronde. Zo wordt in veel jonge gezinnen nog steeds gediscussieerd hoe die kabouter op die grote paddenstoel eigenlijk heet: is het ‘Pinnemuts’ of ‘Spillebeen’? Bij het bekende zestiende-eeuwse liefdeslied ‘Het viel een hemels dauwe’ klinkt als tweede versregel zowel ‘in een klein maagdeken’ als ‘voor mijns liefs vensterken’. Doordat in de *Nederlandse Liederenbank* ook heel wat liedteksten zijn opgenomen, evenals links naar websites met gescande tekstuele bronnen, is het relatief eenvoudig om de tekstgenese van een lied na te gaan en zo te achterhalen welke liedboeksamensteller of -compiler zich op welke voorganger baseerde, en hoe liedteksten door de eeuwen heen tekstueel soms verder en verder verwijderd raakten van hun oorspronkelijke bron.

5. Toepassingen in het onderwijs

Uit al het bovenstaande blijkt dat de *Nederlandse Liederenbank*, die online vrij raadpleegbaar is, een boeiende tool is om leerlingen vertrouwd te maken met het gericht zoeken in een databank. Ze bevat een schat aan informatie om hen te laten kennismaken met de rijke volksliedcultuur in de Lage Landen. Verder kan ze onder andere ingezet worden voor oefeningen rond tekstgenese en rond het oefenen op rijmschema's en strofevormen.

Referenties

- De Bruin, M. (2002). "Een Liedeken wil ick gaen singhen: een indruk van het Nederlandse Lied tot het jaar 1600". In: *De Boekerij*, p. 3-7; 15.
- De Bruin, M. (2010). 'De Nederlandse Liederenbank'. In: M. Beirens, E. Kempers & H. Moyson (2010). *Achter de muziek aan. Muzikaal erfgoed in Vlaanderen en Nederland*. Leuven: Acco, p. 285-289.
- Van Kranenburg, P., M. De Bruin & A. Volk (2017). "Documenting a song culture: the Dutch Song Database as a resource for musicological research". In: *International Journal on Digital Libraries*, 20, p. 13-23.

Ronde 8

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

Leesprocessen bij proza en poëzie. Een *eyetracking* studie onder havo- en vwo-leerlingen

1. Introductie

"Lezen is het cement van de samenleving", zo luidt een slogan van Stichting Lezen die refereert aan het lezen van non-fictie en fictie/literatuur. Het lezen van zakelijke teksten en studieteksten staat op school voorop, terwijl het aandeel van het lezen van fictionele en literaire teksten in termen van onderwijstijd niet vanzelfsprekend is, vooral wanneer het poëzie betreft (Oberon 2016).

Onderzoek naar leesprocessen van havo- en vwo-scholieren is zeldzaam. Dat geldt voor het lezen van proza en zeker voor het lezen van poëzie (o.a. Peskin 2011). We onderzochten de leesprocessen van vo-leerlingen (tweede-, vierde- en zesdeklassers) tijdens het lezen van authentieke proza- en poëzieteksten.

Poëzie onderscheidt zich van proza door een hoge mate van ambiguïteit, impliciete coherentie en afwijkende syntactische structuren. Poëzieteksten zijn dan ook ‘rijke teksten’: authentieke teksten waarbij vorm en inhoud op bijzondere wijze interageren. Uit verschillende empirische onderzoeken blijkt dat middelbare scholieren – beginnende poëzielezers als zij zijn – grote moeite hebben om poëzie voorbij de letterlijke betekenislaag te begrijpen (Peskin 2007; 2010). Wij verwachtten dit terug te zien in de leesprocessen van de leerlingen. Om hierin inzicht te verkrijgen, richtten we ons zowel op de tijd die leerlingen nodig hadden voor een eerste lezing als op de totale leestijd voor proza en poëzie (Breukink & Van den Bergh *in voorbereiding*).

2. Diep lezen

De Nederlandse PISA-2018-resultaten voor begrijpend lezen spreken boekdelen: Nederlandse 15-jarigen zijn, in vergelijking met 2015, minder leesvaardig geworden, terwijl hun leesplezier (opnieuw) is gedaald. Als mogelijke verklaring voor het lage en verder achteruitgaande leesplezier wordt de achteruitgang in leesvaardigheid genoemd. Deze vaardigheid kan zijn afgenomen omdat leerlingen binnen en buiten school minder lezen of oppervlakkiger zijn gaan lezen. Vooral voor het begripsproces ‘evalueren en reflecteren op teksten’ en ‘diep lezen’ scoren Nederlandse 15-jarigen onder het OESO- en EU-gemiddelde (Gubbels et al. 2019: 88).

Als er een tekstgenre is dat uitnodigt tot ‘dieper’ lezen, dan is het wel poëzie. Dat kan bovendien op de korte baan: de gemiddelde poëzietekst is ook nog eens kort.

3. Onderzoeksontwerp

We onderzochten de leestijden van havo- en vwo-leerlingen tijdens het lezen van authentieke, korte proza- en poëzieteksten. Oogbewegingsregistratie maakt het mogelijk om deze leestijden nauwkeurig te verzamelen, zonder het natuurlijke leesproces te versstoren (Rayner 1998). De leestijden reflecteren immers de verwerkingstijden van die tekst (Cozijn 2006). Achteraf vroegen we elke leerling om te reflecteren op opvallend eigen leesgedrag via een videofilmje van hun oogbewegingen.

4. Resultaten

Alle onderzochte leerlingen bleken opvallend meer moeite te hebben met het opbouwen van een tekstbasis en een situatiemodel voor poëzie dan voor proza (Breukink & Van den Bergh *in voorbereiding*). Dat zagen we terug in langere totale leestijden voor poëzie: leerlingen lazen vaker terug in de poëzieteksten. ‘Herlezen’ leek echter niet per se te leiden tot dieper tekstbegrip. Vooral die leerlingen die actief tekstdelen wisten te verbinden en/of relevante voorkennis (zoals genrekennis) aan de letterlijke tekstinhoud konden koppelen, leken poëzie in de richting van een situatiemodel te begrijpen.

5. Belang voor het onderwijs

Inzicht in verschillende leesprocessen van leerlingen biedt aanknopingspunten voor onderwijs dat proces- in plaats van productgericht is. We verwachten dat poëzieleesonderwijs dat zich richt op leesprocessen van leerlingen positieve effecten kan genereren op het reflecteren van leerlingen op (effectieve en minder effectieve) leesprocessen, inclusief hun eigen leesproces. Zo kunnen ze hun eigen leesproces verdiepen en beter leren reflecteren op de teksten die ze lezen. Een (poëzie)leesdidactiek die inzet op leesprocessen van leerlingen biedt bovendien nieuwe mogelijkheden voor docentprofessionalisering.

Referenties

- Breukink, C. & H. van den Bergh (in voorbereiding). “Leesprocessen bij proza en poëzie. Een oogbewegingsstudie onder vwo- en havoleerlingen”.
- Cozijn, R. (2006). “Het gebruik van oogbewegingen in leesonderzoek”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 28 (3), p. 220-232.
- Gubbels, J., A.M.L. van Langen, N.A.M. Maassen & M.R.M. Meelissen (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Peskin, J. (2007). “The genre of poetry: Secondary school students’ conventional expectations and interpretive operations”. In: *English in Education*, 41 (3), p. 20-36.
- Peskin J. (2010). “The development of poetic literacy during the school years”. In: *Discourse Processes*, 47 (2), p. 77-103.
- Peskin, J. (2011). ‘The social and educational benefits of the scientific study of literature: From picture books to poetry’. In: F. Hakemulder (red.). *De stralende lezer: Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Stichting Lezen Reeks 17. Delft: Eburon, p. 25-53.

Rayner, K. (1998). "Eye movements in reading and information processing: 20 years of research". In: *Psychological Bulletin*, 124 (3), p. 372-422.

Ronde 8

Walter Daelemans
 Universiteit Antwerpen
 Contact: walter.daelemans@uantwerpen.be

Artificiële Intelligentie voor taal

Bachelorstudenten Taal- en Letterkunde aan de Universiteit Antwerpen, en wellicht ook elders, hebben op school weinig gehoord over de stand van zaken in de automatisering van taal. Ze gebruiken wel *Google Translate*, *SIRI* en spelling- en grammaticaconrole, maar hebben geen kennis over hoe die instrumenten werken en van wat de mogelijkheden en beperkingen ervan zijn. Het vakgebied waarin ze ontwikkeld worden, de computertaalkunde, vaak NLP (*Natural Language Processing*) genoemd, heeft nochtans veel te maken met leerstof die in de taalvakken gedoceerd wordt: wat is de structuur en de functie van taal? Hoe bepaalt context de betekenis van tekst? Welke soorten van niet-letterlijk taalgebruik zijn er? Welke registers van taalgebruik bestaan er? Enz.

Dat die kennis ontbreekt, is jammer, want de computertaalkunde heeft behoefte aan studenten met taaltalent en met interesse voor de complexiteit en nuances van taalgebruik. De automatisering van taalverwerking is te belangrijk om over te laten aan alleen maar ingenieurs en computerwetenschappers, en er zijn interessante beroepsprofielen in de interdisciplinaire combinatie van taal en informatica. Bovendien is er een belangrijke taal-specifieke component in de computertaalkunde. Het meeste onderzoek wordt uitgevoerd op het Engels, en de recepten voor het Engels werken niet altijd voor het Nederlands.

Computersystemen die teksten vertalen of samenvatten, een gesprek voeren, spraak omzetten naar tekst (en omgekeerd) bestaan al lang, maar recent is de kwaliteit ervan aanzienlijk verbeterd dankzij ontwikkelingen in de Artificiële Intelligentie (diepe neurale netwerken en gigantische taalmodellen als GPT-3). Ik zal deze evolutie kort schetsen en een aantal toepassingen voor het Nederlands bespreken waaraan in de CLiPS-onderzoeksgroep van de Universiteit Antwerpen wordt gewerkt.

- *Stilometrie in sociale media* – We proberen, door middel van automatische analyse van taalgebruik, iets te weten te komen over de auteur ervan: onder meer ‘leeftijd’, ‘seks’, ‘persoonlijkheid’ en ‘opleidingsniveau’. Dat laat ons bijvoorbeeld toe om valse profielen te ontdekken in sociale media. Deze toepassing steunt op onderzoek in sociolinguïstiek en taalpsychologie. Ik zal de resultaten beschrijven van het AMiCA-project, een samenwerking tussen Antwerpen, Leuven en Gent, waarin software werd ontwikkeld voor de automatische detectie van gevaarlijke inhoud voor jongeren in sociale media: detectie van cyberpesten, grensoverschrijdend seksueel gedrag en zelfverminking en depressie. Dit onderzoek heeft geleid tot hulpmiddelen voor moderators van sociale media om ongewenste inhoud op het spoor te komen zonder elke interactie te moeten bekijken. De software kan ook gebruikt worden om jongeren automatisch te waarschuwen voor ongewenste inhoud en om hen te helpen door door te verwijzen naar noodnummers.
- *Automatische detectie van haatspraak* – In het LiLaH-project onderzoeken we, in samenwerking met onderzoeksgroepen in Slovenië, hoe we haatspraak die zich richt tegen migranten en LGBTQ+ in sociale media met automatische filters kunnen detecteren en hoe we de rol die metaforisch taalgebruik hierbij speelt kunnen gebruiken om de accuraatheid van die filters te verhogen.
- *Monitoring van vaccinatietwijfel* – We hebben een toepassing ontwikkeld waarin de software op *Twitter* en in een aantal *Facebook*groepen op zoek gaat naar berichten die vaccinatietwijfel uitdrukken. We analyseren niet alleen de houding van de auteur ten aanzien van vaccinatie, maar ook de redenen die worden aangehaald om vaccinatie te weigeren en de demografie van de twijfelaars (waar komen ze vandaan, wat is hun leeftijd, sekse en opleidingsniveau?). Dat laatste gebeurt op een GDPR-toegelaten manier, omdat de demografische informatie geschat wordt op basis van tekstanalyse en de eigenlijke profielen niet gebruikt worden. Toch zijn er ook bedenkingen mogelijk bij de ethische aspecten van dit type van onderzoek die ik zal voorleggen.
- *Een chatbot voor vragen over covid-vaccinatie* – Een laatste toepassing die we voor het Nederlands hebben ontwikkeld en die ik zal demonstreren is een dialoogsysteem (chatbot, *conversational agent*) die bij de start van de vaccinatiecampagne open vragen beantwoordde over vaccinatie op basis van de beschikbare officiële informatie. De chatbot wordt door communicatiewetenschappers gebruikt om te onderzoeken welke interactiestijl het meeste effect heeft om gebruikers van het systeem te overtuigen.

13. Onderwijs Nederlands en neerlandistiek

Stroomleider

Kevin Absillis (Universiteit Antwerpen)

Micha Hamel & Els Stronks
 Universiteit Utrecht
 Contact: m.hamel@uu.nl

***Schrijfkademie.nl*: onderzoekend schrijfonderwijs voor middelbare scholen**

1. Inleiding

Leerlingen tussen de 12 en 18 jaar hebben in Vlaanderen en Nederland het afgelopen decennium, als het om schrijfonderwijs gaat, vooral instructies gekregen voor het beter ordenen en plannen van hun schrijfactiviteiten en voor het leren geven en ontvangen van feedback op hun schrijfproducten (zie bijvoorbeeld Elving 2019; Rijlaarsdam 2021).

Hoewel dit allemaal waardevolle vaardigheden zijn, is de kern van het schrijfproces – het onder woorden brengen van gedachten en ideeën – daarmee niet gedidactiseerd. Gevolg is dat veel persoonlijke en culturele dimensies van schrijven nauwelijks deel uitmaken van het huidige schrijfonderwijs. Het creëren van werelden in woorden, en daarmee het creatieve karakter van schrijven (Nederlands is óók een maakvak), wordt, geheel in lijn met de neoliberale tijdgeest, ofwel ‘getrivialiseerd’ (creatief schrijven zou gelijk staan aan je fantasie laten gaan) ofwel ‘verdelgd’ dan wel ‘genegeerd’ (je hebt er meer aan om te leren hoe je een sollicitatiebrief schrijft) ofwel ‘ondergeschikt gemaakt’ aan een zakelijke praktijk (je sollicitatiebrieven worden beter als je ook creatief schrijven oefent). De vormende werking van schrijven, de talige en culturele ontplooiing die fundamenteel is voor een evenwichtige ontwikkeling van de leerling, komt hiermee in het gedrang.

In het onderzoeksproject *Schrijfkademie.nl* haken we in op de interesse van leerlingen (zoals in 2018 gepeild door Scholieren.com) om creatiever te kunnen schrijven. Van cruciaal belang is hier de term ‘creatiever’. Deze term omvat namelijk zowel het zogenoemde zakelijke als het creatieve schrijven. Immers, voor het schrijven van een goede sollicitatiebrief heb je dezelfde vaardigheden nodig als voor een zogenoemd ‘creatief’ schrijfproduct, zoals een gedicht. Maar ook andersom: controle over de logische opbouw van een tekst komt ook een verhaal of een liedtekst ten goede: in het resultaat, in het proces of in beide. De beste schrijvers zijn namelijk diegenen die lenig zijn geworden door zich een diversiteit aan technieken eigen te maken, zo leert ons de eeuwenoude praktijk.

De complete vorm van schrijven die wij voorstaan, noemen we ‘onderzoekend schrijven’: een proces waarin de buitenwereld, de eigen binnenwereld van de schrijver en de taal zelf worden onderzocht, in een cyclisch en door creativiteit gestuurd proces dat zowel betere schrijvers als betere lezers oplevert (Bos e.a. 2018). We presenteren het eerste ontwerp van de website, leggen onze uitgangspunten uit en gaan vervolgens in op vragen.

In ons idee van onderzoekend lezen speelt creativiteit dus een grote rol. Het gaat daarbij niet om het beoefenen van zogenoemde creatieve genres, maar om een algemene vaardigheid die juist middels schrijven ontwikkeld kan worden. Om wat wel creativiteit met een kleine letter c genoemd wordt: “Kleine c creativiteit is alledaagse creativiteit, terwijl het bij grote C Creativiteit om geniale en uitzonderlijke prestaties gaat. Het verschil tussen de twee is de complexiteit van denken en acties” (geciteerd via Stubbé e.a. 2015).

2. Achtergrond: Nederlands voortgezet onderwijs en creatief schrijven

De band tussen ‘creativiteit’ en ‘schrijfonderwijs’ is in Nederland in de twintigste eeuw steeds losser geworden. Dat in 1999 het opstel uit het landelijke eindexamen Nederlands verdween, indiceert die ontwikkeling. Het recente proefschrift van cultuurwetenschapper Schoemaker laat zien dat Nederland aan het begin van de negentiende eeuw de Europese ontwikkeling volgde om schrijfonderwijs minder een kwestie van fysieke vaardigheden (‘schoonschrijven’) te maken. Schrijfonderwijs werd, in navolging van met name Duitsland, ook een middel om observaties, ideeën en gedachten in taal te leren vormgeven. Taal werd zo een middel om creatief denken te faciliteren en te delen, en schrijfonderwijs werd gekoppeld aan ‘redekunde’ (zowel logica- als grammaticaonderwijs) (Schoemaker 2018).

Ontwikkelingen in het schrijfonderwijs zetten zich rond 1900 in Amerika verder in de richting van *creative writing*: het zelf schrijven van literaire, en later ook journalistieke teksten om literatuur te bestuderen, werd in Amerika onderdeel van literatuuronderwijs op middelbare scholen en vanaf 1930 ook onderdeel van universitaire taal- en cultuuropleidingen. Engeland volgde rond 1970 dit voorbeeld (Myers 1996). In Nederland gebeurde dat niet. De opleiding in Arnhem (ARTEZ hogeschool) die in 2011 startte, was de eerste voltijds hbo-schrijfopleiding. Een voltijds universitaire opleiding is er niet (Seelen 2015). In verhouding met andere kunstopleidingen, is het opleidingsaanbod nog steeds gering (3% voor schrijven versus bijvoorbeeld 24% voor de beeldende kunsten) (Roorda 2014). Echter, deze opleidingen brengen wel degelijk auteurs voort die in de literaire prijzen vallen, zoals Niña Weijers, Maartje Wortel en Marieke Lucas Rijneveld.

Ondertussen voltrokken zich in het Nederlandse taalonderwijs op lagere en middelbare scholen een aantal paradigmatische ontwikkelingen: van een literair-grammaticaal paradigma zoals dat rond 1860 bestond naar een individueel-expressief paradigma (1900-1930) naar een literair-grammaticaal en maatschappelijk paradigma (1930-1970) naar een communicatief-emancipatoir paradigma (1970-1990) naar een communicatief-utilitair paradigma. Dat paradigma is tot op heden dominant (Hulshof e.a. 2015). Hoe dat nu dominante paradigma zich verhoudt tot schrijfonderwijs dat om creativiteit draait, is een open vraag en die proberen we met de *Schrijfakademie.nl* te beantwoorden. We spelen erop in dat steeds meer waarde wordt gehecht aan het ontwikkelen van het creatief vermogen (als cruciale *21st century skill*).

3. Wat is (creatief) schrijven volgens de *Schrijfakademie.nl*?

Een enquête die we in november 2020 in het kader van het project *Schrijfakademie.nl* afnamen, liet zien welke creatieve genres het populairst zijn: fictie (24%), poëzie (18%) en autobiografische teksten (18%). Er waren 467 respondenten (leraren Nederlands op het vo en mbo in Nederland; zowel leraren die wel als leraren die geen schrijfonderwijs geven). In de enquête hanteerden we deze definitie: “Schrijfonderwijs waarmee leerlingen nieuwe, eigen teksten creëren. Dat kan bijvoorbeeld om verhalen of gedichten gaan, maar ook essays, opiniestukken of andere non-fictie. Spellings- en grammatica-opdrachten en samenvattingen vallen hier niet onder”.

Schrijven is volgens deze definitie een proces waarin een leerling iets met taal weet te bouwen. Het proces kent fasen en opbrengsten:

- de fasen lopen uiteen van uitproberen tot triomferen;
- opbrengsten van het schrijfproces lopen uiteen van concreet tot abstract:
 - o het schrijfproduct;
 - o een leerling die informatie en ideeën van zichzelf en anderen intensief, origineel en bewust in taal kan vatten;
 - o een leerling die mondig wordt, en zich in en middels schrijfproducten verantwoordelijk maakt én toont voor de wereld om zich heen;
 - o een leerling die zich in en middels schrijfproducten intellectueel weet te verbinden met de wereld om zich heen, en daarbij genuanceerd en (zelf-)kritisch handelt.

4. Hoe is het te leren?

Schrijven valt te leren; het is een vak. Om vakmanschap te krijgen, onderzoekt een schrijver mogelijkheden van de eigen binnenwereld, de taal, de buitenwereld en creativiteit. Dat onderzoek wordt in gang gezet en geoefend met:

- het werken met bestaande genres (en discoursen) waaraan lezers gewend zijn en die vorm en richting geven aan wat een schrijver met taal bouwt;
- het uitdrukken van de gedachten en gevoelens die al in de schrijver leven, tegen de achtergrond van voorbeelden, alsook binnen de context van een genre;
- het uitdrukken van nieuwe gedachten en gevoelens die worden opgewekt door wat een schrijver in de wereld waarneemt;
- het kunnen bespelen van alle registers van het instrument taal door die taal door en door te begrijpen;
- het overwinnen van schroom en barrières die het uitdrukken van gedachten en gevoelens met zich meebrengt door te focussen op het bouwen, het doen;
- het spiegelen van de eigen schrijfproducten aan inspirerende voorbeelden.

Hoe bieden we leerlingen dit alles aan in een digitale omgeving, en maken we het voor docenten docerbaar en toetsbaar (zie ook: Gerits & Bouwer 2021)? We hebben er de afgelopen maanden op gepuzzeld en presenteren het resultaat tijdens onze lezing.

Referenties

- Bos, L., G. Damstra, M. Kieft, N. Notten & F. de Wijs (2018). *Dichter bij de schrijver, dichter bij lezen. De opbrengsten van schrijversbezoeken in primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Elving, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Utrecht: LOT.
- Gerits, H. & R. Bouwer (2021). “Op naar een beter Schoolexamen Schrijfvaardigheid”. In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/op-naar-een-beter-schoolexamen-schrijfvaardigheid/>.
- Hulshof, H, F. Kwakernaak & F. Wilhelm (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.
- Rijlaarsdam, G. (2021). ‘Schrijfprocessen’. In: *Didactiek Nederlands – Handboek*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/schrijfprocessen/>.
- Roorda, P. (2021). ‘Inventarisatie toptalentontwikkeling. Een inventarisatie naar de voorzieningen die toeleiden naar het kunstvakonderwijs of beroepsuitoefening in een kunstvak, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst’. Online raadpleegbaar op: <http://www.lkca.nl/publicaties/publicatieslkca/inventarisatie-toptalentontwikkeling>.

- Schoemaker, B.O. (2018). *Gewijd der jeugd voor taal en deugd: het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750-1850*. Utrecht: LOT.
- Seelen, P. (2015). *Romantische spoken en dappere pioniers. Een onderzoek naar het fenomeen Creative writing*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Stubbé, H.E., A.M. Jetten, G.L. Paradies & G.J. Veldhuis (2015), *Creatief Vermogen – de ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op school*. Soesterberg: TNO.

Ronde 2

Wim Vandenbussche
Vrije Universiteit Brussel
Contact: wim.vandenbussche@vub.be

Het actieplan voor de neerlandistiek: blauwdruk voor een slagvaardige neerlandistiek van de 21^{ste} eeuw

Het Algemeen Secretariaat van de Taalunie lanceert een actieplan als antwoord op actuele problemen en uitdagingen van de neerlandistiek, in samenspraak met een brede vertegenwoordiging van het vak intra- en extra muros. Vijftien samenhangende punten moeten een slagvaardige en toekomstgerichte neerlandistiek ondersteunen. Het gaat, onder andere, om een pleidooi voor een (inter)nationaal neerlandistiekaanbod, samenwerking, publicatiemogelijkheden, infrastructuur voor kennisdeling, onderzoeksmiddelen en ambitieuze onderzoeksprogramma's. Maar evengoed gaat het om investeringen in de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar Nederlands, het aanhalen van de banden tussen onderwijs en onderzoek, de nood aan een platform voor de ontwikkeling van lesmaterialen Nederlands, het belang van taalbeheersing en van Nederlands als instructietaal, tot en met de economische waarde van de taalsector, de maatschappelijke en professionele mogelijkheden die taal biedt en een mediastrategie rond nieuws uit de wereld van taal en letteren.

De 'neerlandistische achterban' die mee de pen voerde, hoort graag wat het belanghebbende HSN-publiek van die voorstellen denkt.

Ronde 3

Frank Willaert & Erik Vlamincx
 Koninklijke Academie voor Nederlandse taal en Letteren
 Contact: Frank.willaert@uantwerpen.be
 Erik.vlaminck@skynet.be

Klassieke Nederlandstalige literatuur op school: uiteraard!

Jongeren verleiden tot het lezen van klassieke, Nederlandstalige literatuur is vooral een kwestie van enthousiasme etaleren, van aanknopingspunten aanbieden en van uitdagen. In het eerste deel van de ons toegemeten tijd willen we een indruk geven van hoe de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren (KANTL) middelen probeert aan te reiken die bij het literatuuronderwijs kunnen worden ingezet. In het tweede deel willen we graag enkele nieuwe sporen toetsen bij het aanwezige publiek en in dialoog nagaan of en hoe de KANTL nog beter zou kunnen inspelen op de noden van het literatuuronderwijs, in het bijzonder met betrekking tot de klassieken.

Ronde 4

Ulrike Burki
 Universiteit Antwerpen / Universiteit Utrecht
 Contact: u.c.d.m.burki@uu.nl

De Olympiade Nederlands: zin in / voor taal!

1. Inleiding

In het schooljaar 2019-2020 sloegen de Universiteit Antwerpen, de Universiteit Utrecht en de Radboud Universiteit Nijmegen de handen in elkaar en organiseerden ze de allereerste *Olympiade Nederlands*, een wedstrijd voor Vlaamse en Nederlandse scholieren vanaf 15 jaar. Liefst 345 leerlingen van 67 verschillende scholen schreven zich in voor de schriftelijke voorronde. Zeven scholieren brachten het er zo goed vanaf dat zij zich aan de finaleopdracht mochten wagen: een eigen onderzoek onder begeleiding van een deskundige in het vakgebied.

Zowel de schriftelijke voorronde als de finaleproef peilen naar creatief-wetenschappelijk inzicht. Op die manier brengt *de Olympiade* de neerlandistiek positief onder de

aandacht als een avontuurlijke onderzoeksdiscipline waarmee leerkrachten en leerlingen ook in de klas aan de slag kunnen. In het eerste deel van deze presentatie kaderen we *de Olympiade Nederlands* binnen de huidige debatten rond het schoolvak Nederlands en de neerlandistiek als academische discipline. Daarna gaan we uitgebreider in op de visie en structuur van *de Olympiade*. Tot slot lossen we samen een aantal voorbeeldvragen op.

2. “*Alive and Kicking*”

Het schoolvak Nederlands en de neerlandistiek kwamen de laatste jaren vaker negatief dan positief in het nieuws. Bezorgde krantenartikelen en – vaak goedbedoelde – opiniestukken wekken de indruk dat de studie van het Nederlands op sterven na dood is. Zo publiceerde Abdelkader Benali op 31 augustus 2021 nog een opiniestuk in het Nederlandse dagblad *Trouw*, waarin hij de studie Nederlands een rottend karkas noemde:

“Het Nederlands leeft, de studie Nederlands is op sterven na dood. Het aantal aanmeldingen voor de studie loopt al jaren dramatisch terug. Jongeren lopen om de studie heen als was het een rottend karkas”.

Volgens Benali is de academische neerlandistiek een discipline zonder verhaal. Binnen de muren van de academie zou volgens hem geen plaats zijn voor hedendaagse literatuur en literaire vormen als ‘*spoken word*’, ‘*slam poetry*’ of ‘hip hop’. Geen wonder dus dat jongeren na de middelbare school niet massaal doorstromen naar een academische studie Nederlands. Of zoals hij het zelf zegt: “Wie na het eindexamen Nederlands nog goesting heeft in de studie Nederlands is voor mij een martelaar”.

Hoewel Benali de benarde toestand van de studie nogal dik aanzet – sinds 2016 zijn de studentenaantallen in de Vlaamse en Nederlandse opleidingen Nederlands eigenlijk stabiel – tonen stukken als het zijne wel aan dat het imago van de opleiding Nederlands aan een positieve impuls toe is. Een dergelijke impuls gaf Aafje de Roest, een doctoraatsstudente van de Universiteit Leiden die onderzoek doet naar hedendaagse Nederlandse hiphop. Op *Twitter* en *LinkedIn* riep zij (ex-)studenten Nederlands op om onder de hashtag #wijzijnneerlandici te vertellen waarom zij destijds voor de studie Nederlands hadden gekozen. De talloze reacties op haar oproep tonen aan dat de neerlandistiek levendiger is dan ooit én dat een groot deel van de neerlandici hun liefde voor de studie tijdens het schoolvak Nederlands ontwikkelde.

Precies die twee vaststellingen vormen ook het uitgangspunt van *de Olympiade*. Met *de Olympiade Nederlands* willen de Universiteit Antwerpen, de Universiteit Utrecht en de Radboud Universiteit Nijmegen de opleiding Nederlands bij scholieren onder de aandacht brengen als een levendige en veelzijdige studie die zich bezighoudt met actuele vraagstukken. Waarom is het Nederlands nog niet zo’n gekke taal voor dyslectici? Hoe

koppel je 17^{de}-eeuwse liedjes aan de juiste melodie? Hoe herschrijf je een wetsartikel over een diefstal zodat het begrijpelijk wordt voor iedereen? Het is een greep uit de vragen waarover de deelnemers aan *de Olympiade* van 2019-2020 zich bogen.

3. De Olympiade Nederlands

De Olympiade Nederlands bestaat uit twee rondes: een schriftelijke proef en een mondelinge finale. De schriftelijke proef van 2019-2020 telde dertien vragen over uiteenlopende onderwerpen¹. De vragen peilden niet naar voorkennis, maar wel naar creatief-wetenschappelijk inzicht. Dus niet ‘wat is assimilatie?’, maar wel ‘als je de definitie van assimilatie goed bekijkt, in welke gevallen zie je die dan aan het werk?’.

De enthousiaste reacties van de deelnemers en hun leerkrachten bewijzen dat scholieren het boeiend vonden om op die manier met het Nederlands aan de slag te gaan. En de resultaten die ze behaalden, bevestigen dat ook. De leerlingen scoorden gemiddeld 65 op 100. Een mooi resultaat, zeker gezien de moeilijkheidsgraad van de vragen. De zeven scholieren die doorstroomden naar de finale behaalden bovendien scores van 90 op 100 of meer.

Voor de finaleopdracht werden de scholieren vervolgens uitgedaagd om, onder begeleiding van een deskundige in het vakgebied, een eigen onderzoek uit te voeren. Dat leverde interessante onderzoeksvragen op, zoals:

- hoe raakten de ideeën van Spinoza verspreid in het Nederlands? (Laurens Smulders);
- is Willem Elsschots romanheld Frans Laarmans een ‘witte redder’? (Hanim Schnabel, Sint-Theresiacollege Kapelle-op-den-Bos);
- waarom maken we dt-fouten? (Polly Jean Hollanders, Heilig Pius X-instituut Antwerpen);
- ...

Samen met de aan hen toegewezen mentoren, doctoren in de respectievelijke onderzoeksgebieden, zochten de finalisten naar bronnenmateriaal en een geschikte methode om hun vragen te beantwoorden. Oorspronkelijk werkten de finalisten toe naar een live presentatie op een finale-evenement in Antwerpen, maar toen het coronavirus roet in het eten gooide, werkten ze hun presentatie om naar een kort filmpje. Die filmpjes zijn ook te vinden op de website².

4. Conclusie

Als we het schoolvak Nederlands en de neerlandistiek willen opwaarderen, dan moeten we daarvoor (1) de handen in elkaar slaan en (2) inzetten op een positieve, enthousiasmerende benadering. Door bruggen te bouwen tussen de universiteiten en de middelbare scholen in Nederland en Vlaanderen wil *de Olympiade Nederlands* bijdragen aan de reputatie van de neerlandistiek als een veelzijdige discipline, die midden in de wereld staat. Of zoals de vijfköppige jury het stelde in haar juryverslag bij de finale:

“Elke finalist demonstreerde in zijn of haar filmpje bijzondere wetenschappelijke talenten. Blonk de ene uit in wetenschappelijk inzicht, dan was de andere een geboren verhalenverteller en een derde een toonbeeld van creativiteit, allemaal samen vormen zij zo een prachtige demonstratie van de veelzijdigheid van de neerlandistiek”.

Referenties

- Benali, A. (2021). “Wie nog goesting heeft in de studie Nederlands is voor mij een martelaar”. In: *Trouw*, 31 augustus 2021. Online raadpleegbaar op: <https://www.trouw.nl/opinie/wie-nog-goesting-heeft-in-de-studie-nederlands-is-voor-mij-een-martelaar-b5e72a63/>.
- Willaert, F. (2020). ‘Juryrapport 2020 – Olympiade Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://www.olympiadenederlands.org/index.php/2020juryrapport/>.

Noten

- ¹ Een overzicht van alle vragen mét oplossingen is te vinden op www.olympiadenederlands.org.
- ² Zie: <https://www.olympiadenederlands.org/index.php/ditzijndefinalisten/>.

Acroniemen- en begrippenlijst

ADVN	Archief en Documentatiecentrum voor het Vlaams Nationalisme Archief en onderzoekscentrum dat het erfgoed over de Vlaamse beweging en nationale bewegingen in Europa verzamelt, bewaart en beheert.
AMiCA	Automatic Monitoring for Cyberspace Applications Project rond het waarborgen van de online veiligheid van kinderen.
aso	algemeen secundair onderwijs Onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Studierichtingen in het aso bieden een algemene, theoretische vorming en bereiden jongeren in de eerste plaats voor op hoger onderwijs.
atheneum	Vorm van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs zonder Latijn en Grieks.
bovenbouw	Algemene benaming voor het derde en vierde leerjaar van vmbo, het vierde en vijfde leerjaar van havo en het vierde, vijfde en zesde leerjaar van vwo. De term wordt soms ook gebruikt om de laatste vier leerjaren van het Nederlandse basisonderwijs (groep 5 t.e.m. 8) mee aan te duiden.
bsc	beroepssecundair onderwijs Onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen die zich richt op jongeren die vooral al doende leren.
B-stroom	Eén van de twee stromen in de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen. De B-stroom is bedoeld voor leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs hebben behaald, een leerachterstand hebben of minder aanleg hebben voor theoretisch onderwijs.
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek Overheidsorganisatie die data verzamelt over de Nederlandse samenleving.
CLIL	Content and Language Integrated Learning Vorm van meertalig onderwijs waarbij een niet-taalvak in een andere taal dan het Nederlands wordt onderwezen.

CLiPS	Computational Linguistics and Psycholinguistics Onderzoekscentrum, verbonden aan het Departement Linguïstiek van de Faculteit Letteren van de Universiteit Antwerpen.
CRILS	Centre for Research into Reading, Literature and Society Centrum dat zich inzet om de brug te slaan tussen literatuur, literatuurwetenschap en andere wetenschappelijke disciplines.
CvB	College van Bestuur Centraal bestuursorgaan van een (hoge)school of een universiteit.
DBNL	Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren Website over de Nederlandse taal en cultuur met vele duizenden Nederlandstalige literaire teksten, secundaire literatuur en aanvullende informatie, zoals biografieën en portretten.
DLA	Dialogic Literary Argumentation Framework voor het onderwijzen, leren en lezen van literatuur dat voortbouwt op het idee van ‘argumenteren om te leren’.
ECTS-fiche	Fiche die het doel en de inhoud beschrijft van een opleidingsonderdeel en informeert over de bijbehorende onderwijsleer- en evaluatieactiviteiten. ECTS staat voor: European Credit Transfer and accumulation System.
eerstegraads lerarenopleiding	universitaire lerarenopleiding in Nederland die voorbereidt op lesgeven in alle klassen van havo en vwo.
EMME	Eye Movement Modeling Examples
entreeonderwijs	Onderwijs, gericht op het behalen van een diploma dat toegang biedt tot een vervolgopleiding in het mbo.
EVB	Encyclopedie van de Vlaamse beweging Encyclopedisch naslagwerk over de Vlaamse beweging.
GDPR	General Data Protection Regulation Europese verordening die de regels voor verwerking van persoonsgegevens door particulieren, bedrijven en overheidsinstanties in de Europese Unie standaardiseert.
gymnasium	Vorm van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs met Latijn en Grieks als verplichte vakken.

havo	<p>hoger algemeen voortgezet onderwijs</p> <p>Vorm van voortgezet onderwijs in Nederland dat voorbereidt op een studie in het hoger beroepsonderwijs.</p>
hbo	<p>hoger beroepsonderwijs</p> <p>Onderwijsvorm in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Hbo-opleidingen worden aangeboden aan hogescholen en zijn gericht op overdracht van vaktheoretische kennis en op ontwikkeling van vaardigheden die nauw aansluiten bij een specifieke beroepspraktijk.</p>
IKZ	Interne kwaliteitszorg
ILT	<p>Instituut voor Levende Talen</p> <p>Interfacultair instituut van KU Leuven dat o.a. in taalcursussen voorziet voor personeelsleden van de universiteit en voor externen.</p>
IRE-sequentie	<p>Initiation, Response, Evaluation</p> <p>Discussiepatroon tussen leraar en leerling met een typische en voorspelbare structuur: de leraar initieert, de leerling reageert, de leraar geeft feedback.</p>
kamishibai	Vorm van Japans verteltheater.
KANTL	<p>Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren</p> <p>Wetenschappelijk genootschap dat de Nederlandse taal en literatuur bestudeert en stimuleert.</p>
KB	<p>Koninklijke bibliotheek</p> <p>Nationale bibliotheek van Nederland.</p>
LIST	<p>Lezen IS Top</p> <p>Leesinterventieproject met focus op leesmotivatie, waarbij kinderen boeken kiezen en lezen die passen bij hun leeftijd.</p>
LiLaH	<p>Linguistic Landscape of Hate Speech in social media</p> <p>Project dat zich richt op de bouw van systemen die haatzaaiende en discriminerende uitlatingen op sociale media automatisch kunnen herkennen en analyseren.</p>
LOF	<p>Leesoffensief Vlaanderen</p> <p>Samenwerkingsverband tussen de Vlaamse departementen 'Onderwijs en Vorming', 'Cultuur, Jeugd, Sport en Media' en 'Welzijn' dat zich inzet voor de bevordering van de leesvaardigheid en leesmotivatie van kinderen en jongeren.</p>

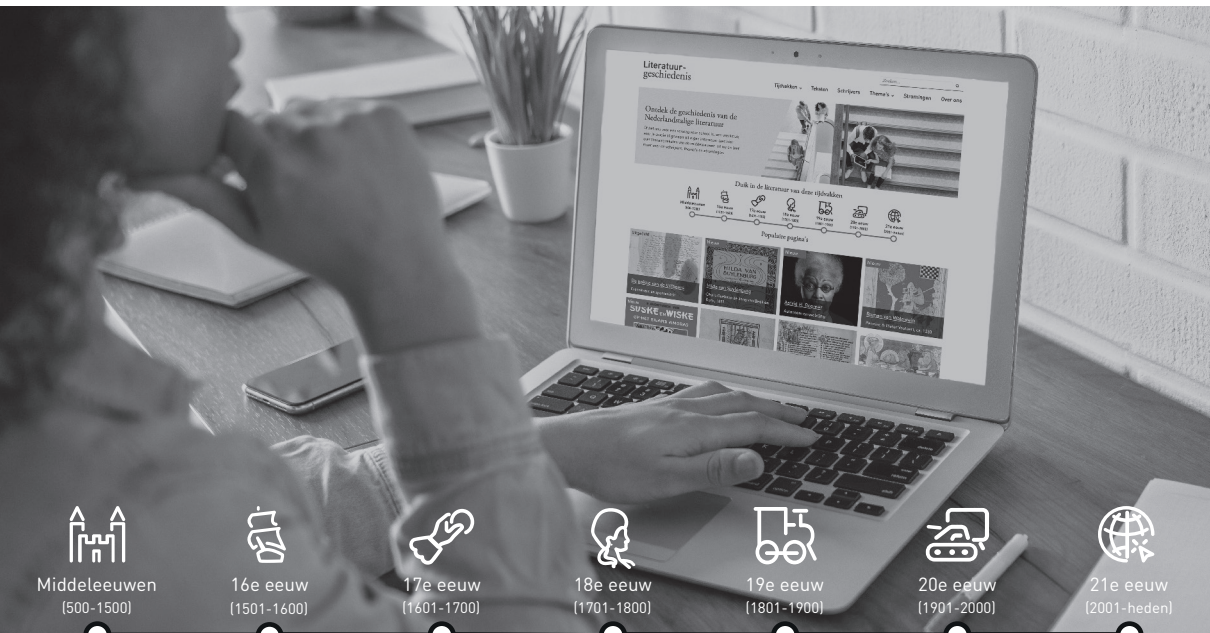
mbo	middelbaar beroepsonderwijs Nederlandse onderwijsvorm die aansluit op vmbo en leerlingen voorbereidt op de beroepspraktijk of – in het geval van een niveau-4-opleiding – op een vervolgopleiding. De duur van een mbo-opleiding is afhankelijk van het gekozen niveau.
NLP	Natural Language Processing Deelgebied van de Taalkunde en de Computerwetenschap / Artificial Intelligence dat zich bezighoudt met de wisselwerking tussen computers en menselijke taal.
NRO	Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek Organisatie die zich inzet voor de verbetering en de vernieuwing van het Nederlandse onderwijs, o.a. door benutting van kennis uit onderwijsonderzoek in de onderwijspraktijk te stimuleren.
NT2	Nederlands als tweede taal
NWO	Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek Nationale Nederlandse wetenschapsfinancier die zich inzet om het wetenschappelijk onderzoek in Nederland te bevorderen.
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Nederlands ministerie dat de verantwoordelijkheid draagt voor het onderwijs-, cultuur- en wetenschapsbeleid in Nederland.
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling Internationaal samenwerkingsverband tussen 38 landen dat sociaal en economisch beleid bespreekt, bestudeert en coördineert.
OKAN	Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers Onderwijs voor jonge nieuwkomers die het Nederlands niet voldoende beheersen. Doel van het onthaalonderwijs is om hen het Nederlands aan te leren opdat ze zouden kunnen instromen in het reguliere basis- of secundair onderwijs.
onderbouw	Algemene benaming voor de eerste twee leerjaren van het vmbo en de eerste drie leerjaren van havo/vwo. De term wordt soms ook gebruikt om de eerste vier leerjaren van het Nederlandse basisonderwijs (groep 1 t.e.m. 4) mee aan te duiden.

OOL	Onderzoekend en Ontwerpend Leren Aanpak waarbij leerlingen, aan de hand van onderzoeksvragen, zelf antwoorden formuleren op vragen en/of oplossingen ontwerpen voor problemen die in hun leefwereld passen.
pabo	pedagogische academie voor het basisonderwijs Opleidingsinstituut voor het onderwijzend personeel in het Nederlandse basisonderwijs.
PBD	Pedagogische Begeleidingsdienst Ondersteuningsdienst voor onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding.
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study Internationaal vergelijkend onderzoek naar leerlingprestaties in begrijpend lezen.
PISA	Programme for International Student Assessment Internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesvaardigheid en de wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid van 15-jarigen.
PLG	Professionele leergemeenschap Gemeenschap van onderwijsprofessionals die de eigen praktijk onderzoekt, en kennis en ervaring uitwisselt om het (eigen) onderwijs te verbeteren.
po	primair onderwijs Term die wordt gebruikt om overkoepelend het basisonderwijs en het speciaal onderwijs in Nederland te duiden.
ROC	Regionaal opleidingscentrum Samenwerkingsverband van onderwijsinstututen in het middelbaar beroepsonderwijs en in de volwasseneneducatie in Nederland.
SAMR-model	Hulpmiddel voor de didactische inzet van onderwijstechnologie.
SONO	Steunpunt Onderwijsonderzoek Consortium van Vlaamse onderzoekers dat zich richt op beleidsgericht onderwijsonderzoek.
TaalVaST	Taalvaardig aan de Start Online leeromgeving van KU Leuven rond academische taalvaardigheden.

tso	<p>technisch secundair onderwijs</p> <p>Onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Tso-opleidingen bieden algemeen en technisch-theoretisch onderwijs dat vaak wordt aangevuld met praktijklessen. Sommige opleidingen bereiden voor op hoger onderwijs, andere zijn gericht op tewerkstelling of op een zevende specialisatiejaar.</p>
tweedegraads lerarenopleiding	<p>Lerarenopleiding in het hbo die voorbereidt om les te geven in het vmbo, in de onderbouw van havo en vwo en aan cursisten in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie.</p>
VLOR	<p>Vlaamse Onderwijsraad</p> <p>Onafhankelijke, strategische adviesraad voor het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming.</p>
vo	<p>voortgezet onderwijs</p> <p>Het onderwijs in Nederland dat direct aansluit op het basisonderwijs en op het speciaal onderwijs.</p>
vmbo	<p>voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs</p> <p>Vorm van voortgezet onderwijs dat voorbereidt op onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs.</p>
vmbo-bb	<p>voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, basisberoepsgerichte leerweg</p> <p>Leerweg binnen het vmbo waarbij leerlingen voornamelijk praktijkvakken volgen.</p>
vmbo-gl	<p>voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, gemengde leerweg</p> <p>Leerweg binnen het vmbo waarbij leerlingen theoretische vakken, in combinatie met één beroepsgericht vak volgen.</p>
vmbo-kb	<p>voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, kaderberoepsgerichte leerweg</p> <p>Leerweg binnen het vmbo waarbij leerlingen een combinatie van theoretische vakken en praktijkvakken volgen.</p>
vmbo-tl	<p>voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, theoretische leerweg</p> <p>Leerweg binnen het vmbo waarbij leerlingen vooral theoretische vakken volgen. Met het juiste vakkenpakket kunnen leerlingen doorstromen naar zowel mbo als havo.</p>
VTL	<p>Vorbereidende Technische Leesvaardigheden</p>

vwo

voorbereidend wetenschappelijk onderwijs
Vorm van voorgezet onderwijs in Nederland dat leerlingen
voorbereidt op een studie aan een hogeschool of universiteit.



Middeleeuwen
(500-1500)



16e eeuw
(1501-1600)



17e eeuw
(1601-1700)



18e eeuw
(1701-1800)



19e eeuw
(1801-1900)



20e eeuw
(1901-2000)



21e eeuw
(2001-heden)

Inspiratie en achtergrondinformatie
voor uw literatuuronderwijs:
www.literatuurgeschiedenis.org

Literatuur-
geschiedenis

Een samenwerking tussen KB } nationale bibliotheek & taal: unie

MAX

Talent

TB TAAL
BLOKKEN

Namens het talenteam van Malmberg wensen we je veel plezier tijdens de HSN-dagen. Kom langs op onze stand, we praten je graag bij over de nieuwste ontwikkelingen. We hebben wat handige en mooie cadeautjes meegenomen en geven een aantal gratis weg. Dus wees er snel bij!



Set kwartetspellen
Maak je eigen kwartet



Grote congressas
Met de tekst van
Merel Morre

Notitieboekje
Met sluitelastiek



Een van de dubbelzijdige posters!



MALMBERG
a Sanoma company

/instituut voor de Nederlandse taal/

Dé plek voor iedereen die iets wil weten over het Nederlands.

Het Instituut voor de Nederlandse Taal (INT) is een breed toegankelijk wetenschappelijk instituut dat alle aspecten van de Nederlandse taal bestudeert, waaronder de woordenschat, spelling, grammatica en taalvariatie.

Nepnieuws - Nederlands van nu

Elke dag komen er nieuwe woorden bij, zoals *boomer*, *nepnieuws* en *vliedschaamte*. Die worden opgenomen in het *Algemeen Nederlands Woordenboek*: een gratis toegankelijk, digitaal woordenboek dat het eigentijdse Nederlands zo uitgebreid mogelijk beschrijft.

anw.ivdnt.org

Klimaatschieter - Nederlands van toen

Wie weet wat een *schrikschoen*, *boekenbeer* of *klimaatschieter* is? Zoek het op in onze *Historische woordenboeken online*: een gratis toegankelijke verzameling van historische woordenboeken, die samen de Nederlandse woordenschat van ca. 500 tot 1976, en de Friese woordenschat van 1800 tot 1975 beschrijven.

gtb.ivdnt.org

D, t of dt? - Spelling & grammatica

Sinds 1995 stellen wij in opdracht van de Nederlandse Taalunie de *Woordenlijst Nederlandse Taal* samen, een overzicht van de officiële spelling van Nederlandse woorden (in gedrukte vorm: *Groene Boekje*). Daarnaast werken we aan uitbreiding en actualisering van de elektronische versie van de *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, hét naslagwerk over de Nederlandse grammatica.

woordenlijst.org & e-ans.ivdnt.org/

In de bus - Vaktaal & terminologie

Wat is Fluxus voor kunststroming? En wat betekent het als een wielrenner in *de bus* zit? Het *Expertisecentrum Nederlandstalige Terminologie* (ENT) is onderdeel van het INT en verzamelt onder andere (online)termenlijsten van uiteenlopende domeinen zoals kunst, sport, onderwijs en overheid.

ivdnt.org/terminologie

Corpora, lexica en tools - Onderzoek & technologie

Voor wetenschappers bieden wij een uitgebreide catalogus met o.a. Nederlandstalige tekstverzamelingen, woordenlijsten, wetenschappelijke woordenboeken, spraakcorpora en taal- en spraaktechnologische software.

ivdnt.org/taalmaterialen

Meer weten? Ga naar ivdnt.org!