

29^{ste} CONFERENTIE ONDERWIJS NEDERLANDS

Fontys Hogeschool Tilburg, 13 & 14 november 2015

**Georganiseerd door Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands i.s.m.
Fontys Hogeschool Tilburg**

29^{ste} CONFERENTIE ONDERWIJS NEDERLANDS

Fontys Hogeschool Tilburg, 13 & 14 november 2015

**Georganiseerd door Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands
i.s.m. Fontys Hogeschool Tilburg**

**Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren**



**ACADEMIA
PRESS**

© Academia Press
P. Van Duyseplein 8
9000 Gent
Tel. 09/233 80 88 Fax 09/233 14 09
info@academiapress.be www.academiapress.be

Uitgeverij Academia Press maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Ontwerp kافت: Byld te Leeuwarden
Vormgeving & Zetwerk: Le Pur et l'Impur bvba

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
Negenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, Academia Press, 2015, XXXVI, 360 p.

ISBN 978-90-382-2548-7
D/2015/4804/166
NUR1 840

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

Inhoud

- XI André Mottart
Woord vooraf
- XIII Geert Joris
Woord vooraf Taalunie
- XV *Algemeen programmaoverzicht HSN-29*
- XVII *Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies*
- XXI *Subplenaire lezingen*
- XXI Rita Ghesquière, Vanessa Joosen & Helma van Lierop
Een land van waan en wijs. Een historische aanpak van jeugdliteratuur in het (basis)onderwijs
- XXIV Anne Kerkhoff
Is zijn B2 haar B2? Of moeten we met meer maten meten?
- XXXII Theo Witte & Anneke Neijt
Manifest voor het schoolvak Nederlands
- 1 *Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops*

3 1. Basisonderwijs

- 4 Lieve Lenaerts
Geen pANiek, snel op weg met anderstalige nieuwkomers. Of: naar een krachtig totaalbeleid in de school
- 8 Miriam Snel
Het vroeg signaleren van leesproblemen
- 10 Anke Herder & Maaïke Pulles
Kennisontwikkeling tijdens gezamenlijke lees- en schrijfactiviteiten
- 14 Annerose Willemsen
Praten over teksten
- 18 Helena Taelman
Wereldwoorden in de kleuterklas
- 23 Joanneke Prenger, Mirjam Zaat & Derjan Havinga
Leesgesprekken: zicht op de ontwikkeling van lezen
- 27 Lotte van den Ouden & Emilia Bijl
Taaltoetsen en toetsbeleid onder de loep
- 31 Gertrud Cornelissen
Literatuuronderwijs in de basisschool

37 2. Lerarenopleiding Basisonderwijs

- Joke Boeckx & Ellen Bogaert
38 *Minimaal MaxiTAAL. Een boek vol talige tips bij routines in onthaalklas en eerste kleuterklas*
- Hilde Braam & Maaïke Pulles
40 *Bibliotheek in de les: werken aan leesmotivatie en informatievaardigheden bij wereld-oriëntatie*
- Alois Ruitenbeek & Sylvia Bacchini
43 *Taalmozaïek: taal en kennis van de wereld voor jonge kinderen*
- Lieve Van Severen & Sanne Feryn
47 *Kaatje Klank houdt van 'bloot'... ik bedoel 'brood'. Een wetenschappelijk gebaseerde taalmethodiek om het klankbewustzijn en de articulatievaardigheden te stimuleren in de kleuterklas*
- Hugo van den Ende, Wenckje Jongstra & Ietje Pauw
53 *Samen leren over begrijpend lezen in een professionele leergemeenschap*
- Silvie Vanoosthuyze & Hilde Van den Bossche
56 *Samen sterke verhalen lezen*
- Nanke Dokter
62 *Schooltaalbevorderend leraargedrag*

67 3. Taalonderwijs 12-18

- Dicky Antoine, Veerle Maniquet & Rob Honig
68 *Waarom nog debatteren?*
- Niki Moeken, Folkert Kuiken & Camille Welie
72 *De effecten van 'samenwerkend lezen' op de leesvaardigheid van 14/15-jarigen*
- Elsbeth Booy
76 *Presentatietechnieken geven aan leerlingen*
- Maggy Dekens
80 *Leerlijn spreken en presenteren in de derde graad algemeen en technisch secundair onderwijs*
- Marieken Pronk-van Eunen & Metteke de Vries-Kolman
81 *Examentraining Nederlands: omhoog dat cijfer!*
- Freerk Theunissen
86 *Motivatie bij schrijfvaardigheid vergroten (bij leerlingen vanaf 15 jaar)*
- Femke van der Meulen
90 *Leesvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*
- Karin van de Mortel & Fien Loman
94 *Verdiepend lezen van complexe teksten*

97 4. Taalonderwijs 12-18, toetsing, examinering, evaluatie

- Roelien Linthorst & Uriël Schuurs
- 98 *De Diagnostische Tussentijdse Toets – in theorie en in de praktijk*
Kirsten van Ingen & Hans Goosen
- 103 *Pilot schrijfvaardigheid centraal examen Nederlands vmbo*
Eveline van Baalen & Gerdineke van Silfhout
- 106 *Hoe maakt u een goede taaltoets?*
Uriël Schuurs & Huub van den Bergh
- 111 *Veranderingen in het centrale examen Nederlands en de mening van docenten*

115 5. Mbo (bso/tso)

- Tiba Bolle & Inge van Meelis
- 116 *Visie op taal leren: motivatie is de sleutel*
Maarten De Beucker
- 120 *Strategisch ten strijde met taal: een schot in de roos*
Evelien Polter & Mirella Verspiek
- 129 *Lezen brengt meer dan je denkt*
Annelies Kappers & Tineke Dekker
- 133 *Wanneer vindt een mbo-leerling Nederlands zinvol?*
Ides Callebaut
- 134 *Kunnen de idealen voor het vak Nederlands ook gelden voor de leerlingen van het beroepssecundair onderwijs*
Jeroen Clemens
- 137 *Onlinegeletterdheid: aan de slag met ontwerpen, uitvoeren en onderzoeken*
Roos Scharren
- 141 *Strategisch lezen voor beroep en studie*
Marlies de Groot & Philo Offermans
- 145 *Werkvormen die werken! Drie werkvormen om te inspireren*

151 6. Literatuuronderwijs

- Marijn van Dijk
- 152 *Hertalen als werkvorm voor onderwijs in historische letterkunde. Gijsbrecht van Aemstel in vwo-51*
Marc Van Kerchove
- 155 *Vertrapt de 'schoolcanon' het oeuvre van een literaire auteur?*
Roland de Bonth
- 159 *Literatuur en nieuwe media: motiverende webtools om literatuur te bespreken*
Hedwig Selles, Inge ten Brinke-Boone & Marijn Meefout
- 162 *De spelende leerling – Catcher in the cloud*
Frauke Pauwels
- 166 *Dissectie van een tekst: literaire non-fictie in het klaslokaal*

- Ad van der Logt
170 *Gedifferentieerde lessen ontwerpen met een hele taak eerst*
Carl Boel
173 *Literatuur en nieuwe media: een stimulerende aanpak*
Theo Witte & Erwin Mantingh
176 *#literatuuronderwijs2032*

181 7. Leesbevordering

- Griet Loix & Pol Van Damme
182 *Leesgroepen op lagere school*
Margot Van Dingenen
185 *Moeilijke lezers, praktische lessuggesties*
Helge Bonset
188 *Leesbevordering: een hopeloze zaak?*
Peter van Duijvenboden & Desirée van der Zander
192 *Leesbevordering als succesnummer*

197 8. Taalbeschouwing en taalgebruik

- Anneke Neijt, Peter-Arno Coppens & Kees de Glopper
198 *Bewuste taalvaardigheid als eindterm voor het schoolvak Nederlands in havo en vwo: visie en voorbeelden*
Jimmy van Rijt
203 *Grammatica moet, maar wel goed! Over grammaticaonderwijs op basis van concepten uit de wetenschappelijke taalkunde*
Petra Poelmans, Jos Swanenberg & Anne Kerkhoff
209 *'Mijn accent afleren? Waarom?' Hoe denken aankomende leraren en leerlingen over accenten in de klas? Een onderzoek naar attitudes ten opzichte van accenten en de implicaties voor het onderwijs*
Jan Uyttendaele
213 *Spellingonderwijs: tijd voor een andere aanpak?*
Jeroen Steenbakkens
217 *Het diploma voor de werkwoordspelling*
Nina Verhaert & Dominiek Sandra
221 *De rol van het werkgeheugen en het mentale lexicon als verklaring van d/t-fouten. Een pleidooi voor tolerantie?*
Guido Cajot & Patricia Huion
228 *Uit fouten kan je leren*

233 9. Hoger onderwijs

- Pieter 't Hart & Gerhard Wentink
234 *Succes met taal(beleid)*

- Kees de Glopper, Nynke Hogeveen & Thea Nicolai
 235 *Overtuigen van masterstudenten over academisch schrijven*
 Ilse Mestdagh, Gerti Wouters & Bregt Vermeulen
 238 *Taal en inhoud zijn één. Hoe werk je concreet aan schrijfvaardigheid met je studenten?*
 Folkert Kuiken & Ineke Vedder
 244 *Toetsing van taalvaardigheid en studiesucces in het hoger onderwijs*
 François Staring
 248 *Met of zonder Engels door het hoger onderwijs: even taalvaardig aan de finish?*
 Wilma van der Westen
 252 *Vier op een rij: triggeren, motiveren, leren en resulteren. De autonome taalleerder in het hoger beroepsonderwijs*
 Pieterjan Bonne, Joke Vrijders & Beatrijs Vandekerckhove
 259 *Zet studenten weer aan het denken! Het belang van de docent voor een geslaagd taalbeleid*

267 10. Hoger onderwijs, lerarenopleiding

- Iris Vansteenlandt, Magda Mommaerts, Ingeborg Landuyt & Deeviet Caelen
 268 *(Graag) lezen doorheen de lerarenopleiding?!*
 Mariette van Dam, Anne Kerkhoff, Mieke Lafleur & José Beijer
 271 *Hoe met leerlingen uit de tweede graad (secundair onderwijs) reflecteren op taal?*
 Esther Hol & Anne Kerkhoff
 276 *“Omdat ik dat vind!” Kritische studenten argumenteren*
 José Beijer & Rick de Graaff
 279 *Leren regisseren in de les. De ontwikkeling van professionele communicatieve vaardigheden voor het sturen van leerprocessen door docenten-in-opleiding*

285 11. Onderwijsinnovatie

- Jaap van der Molen & Martin Thijs
 286 *De Odyssee, het verhaal van een game*
 Michelle Knijff
 290 *Nieuws in de klas. Maak tijd voor actualiteit*
 Rutger Cornelissen & Ramon Groenendijk
 295 *Apps in je les Nederlands. Bereik iedere leerling met zijn of haar mobiel*
 Erika Welgraven, Cilla Geurtsen & Jolieke Piet
 302 *Samenwerken aan Nederlands: werken met teksten in vaardigheidoverstijgende opdrachten*
 Maarten Sprenger
 305 *Zoekvaardigheden als vak? Op zoek naar begrijpelijke en betrouwbare informatie voor school op het internet: leren filteren en beoordelen in stappen*
 Jeroen Clemens
 309 *Onlinegeletterdheid: aan de slag met ontwerpen, uitvoeren en onderzoeken*

Yvonne Gerridzen

313 *Gemotiveerd lezen in PLOT26*

Bart Devos

316 *Storyboarding en leren presenteren*

312 12. Taal- en letterkunde

Claudia van Werkhoven

322 *Deugden in de wereldliteratuur*

Maria Mos

324 *Van woordweb naar vakconcept. Studenten ontwerpen een taalgerichte lessenserie*

Maaïke Verrips

327 *De Taalstudio: stemmen van Afrika*

Steven Delarue

329 *Tussen droom en daad: de ambivalente houding van Vlaamse leerkrachten tegenover standaardtaal en andere taalvariëteiten*

Frank Willaert

334 *Het Gruuthuseliedboek in de les Nederlands. Haat, liefde en dood in het laatmiddeleeuwse Brugge*

Lieke Verheijen

340 *Van standaardtaal tot 'digi-taal': hoe jongeren schrijven op social media*

Roy Dielemans

343 *Van ezelsbruggetjesdidactiek naar taalkundig redeneren*

Astrid Wijnands

348 *Dat zoeken we op! Het gebruik van de ANS bij grammatica*

355 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Dit is de conferentiebundel van de 29^{ste} editie van de Conferentie Onderwijs Nederlands (HSN) die plaatsvindt op 13 en 14 november 2015 in de gebouwen van de Fontys Hogeschool Tilburg.

Ook nu weer blijkt uit de programmatie dat deze conferentie een rijk forum biedt voor allen die zich bij de ontwikkelingen van het onderwijs Nederlands betrokken voelen, en dat in alle leeromgevingen waar Nederlands geleerd wordt.

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

VLLT: Vereniging van Leraren Levende Talen (Sectie Nederlands);

NDN: Netwerk Didactiek Nederlands.

Daarnaast willen we de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze 29^{ste} editie hebben voorbereid: Peter Nieuwenhuijsen (voorzitter), Mariëtte Hoogeveen, Filip Dhaenens, Petra Moolenaar, Hilde Van den Bossche, Peter van Duijvenboden, Ad van der Logt, Roland de Bonth, Rudi Wuyts, Jeroen Clemens, Jordi Casteleyn, Marijke van Huijstee, Marleen Lippens, Wilma van der Westen, Tine van Houtven, Petra Poelmans, Klaas Heemskerk, Uriël Schuurs, Anneke Würth, Bart Masquillier, Astrid Wijnands en José Vandekerckhove. Bram De Wever bedanken we voor de goed ogende en effectieve website.

Verder willen we uitdrukkelijk onze partners en sponsors bedanken: voorop de Nederlands Taalunie en de Stichting Lezen Nederland die er met hun bijdragen voor zorgen dat de deelnemersprijzen haalbaar blijven, dat het conferentieboek mooi en interessant is en dat de catering lekker smaakt. Hiervoor zorgen ook de uitgevers en stichtingen die de boekenmarkt bevolken, waarvoor dank. Niet in het minst danken wij voor deze editie de Fontys Hogeschool Tilburg die haar infrastructuur ter beschikking stelt en de praktische organisatie van deze conferentie ondersteunt. Het was bijzonder aangenaam om met directeur Yvonne Visser en haar medewerkers – Monica van der Hagen en Kim Senders – te vergaderen en vooral de effectieve en efficiënte wijze waarop de organisatie door hen gefaciliteerd werd, verdient alle lof.

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

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

Namens het HSN-bestuur,

Prof. dr. André Mottart

Voorzitter Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands

Woord vooraf

Wie een jaar vooruit kijkt, zaait graan. Wie tien jaar vooruit kijkt, plant een boom. Wie vijftig jaar vooruit kijkt, geeft onderwijs. Ik zou aan deze bekende uitspraak willen toevoegen: wie honderd jaar vooruit kijkt, investeert in het Nederlands.

Dat is wat de Taalunie doet. Wij stimuleren mensen en maatschappij om het Nederlands optimaal te benutten. Daarvoor adviseren wij overheden over taalbeleid, beschrijven en stellen wij het Nederlands beschikbaar, en bevorderen we het gebruik van het Nederlands. Het spreekt vanzelf dat onderwijs daarbij een belangrijke pijler is. Bijdragen aan kwaliteitsvol onderwijs Nederlands is dan ook één van de strategische doelstellingen van de Taalunie.

Om die taak goed te kunnen uitvoeren, neemt de Taalunie de rol van ‘denktank’ op, die adviseert, signaleert en opinieert. Daartoe richt de Taalunie onder meer een digitaal kenniscentrum in, met interessante themadossiers over het onderwijs in en van het Nederlands, en brengt de Taalunie advies uit aan het beleid over bijvoorbeeld effectief schrijfonderwijs. Ook werkt de Taalunie samen met diverse onderwijsnetwerken die zich inzetten voor kwaliteitsvol onderwijs Nederlands, zoals de Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands.

Deze conferentie is de gelegenheid bij uitstek om collega’s uit Vlaanderen en Nederland te ontmoeten, en om twee dagen lang, ongestoord en los van de waan van de dag, verder te kijken naar de ontwikkeling van uw vak. Mede daarom draagt de Taalunie ook dit jaar weer van harte bij aan de jaarlijkse Conferentie Onderwijs Nederlands. U staat aan de vooravond van opnieuw een boeiend congres en deze bundel met bijdragen is daarvan de eerste getuige. Ik wens u een leerzame, plezierige en inspirerende tweedaagse. Want kwaliteitsvol onderwijs is ook inspiratievol onderwijs. Het schoolvak Nederlands verdient dat zonder meer.

Geert Joris
Algemeen secretaris Taalunie

Algemeen programmaoverzicht

HSN-29

Vrijdag 13 november 2015

09.30 - 10.30u	Onthaal en koffie, markt
10.30 - 10.50u	Opening door André Mottart, voorzitter HSN Welkomstwoord directeur Fontys Hogeschool Tilburg Welkomstwoord Nederlandse Taalunie
10.50 - 11.40u	Marc Reugebrink, Nederlandse auteur van o.a. Het Belgisch huwelijk
11.40 - 12.30u	Anne Kerkhoff: Is zijn B2 haar B2? Of moeten we met meer maten meten? of Rita Ghesquiere, Vanessa Joosen & Helma van Lierop: Een land van waan en wijs. Een historische benadering van jeugdliteratuur in het (basis)onderwijs of Anneke Neijt & Theo Witte: Manifest voor het schoolvak Nederlands
12.30 - 14.00u	Lunch en markt, posterpresentaties studenten Fontys
13.30 - 14.20u	Ronde 1
14.30 - 15.20u	Ronde 2
15.20 - 15.45u	Koffiepauze
15.45 - 16.35u	Ronde 3
16.45 - 17.35u	Ronde 4
17.35u	Borrel

Zaterdag 14 november 2015

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

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 13 november 2015

Ronde 1 (13.30 – 14.20 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Lenaerts	Basisonderwijs	4
Boeckx & Boogaert	Lerarenopleiding basisonderwijs	38
Antoine, Maniquet & Honig	Taalonderwijs 12-18	68
Linthorst & Schuurs	Taalonderwijs 12-18, toetsing	98
Bolle	Mbo (bso/tso)	116
van Dijk	Literatuuronderwijs	152
Loix & Van Damme	Leesbevordering	182
Neijt e.a.	Taalbeschouwing en taalgebruik	198
't Hart & Wentinck	Hoger onderwijs	234
van der Molen & Thijs	Onderwijsinnovatie	286
van Werkhoven	Taal- en letterkunde	322

Ronde 2 (14.30 – 15.20 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Snel	Basisonderwijs	8
Braam & Pulles	Lerarenopleiding basisonderwijs	40
Moeken, Kuiken & Welie	Taalonderwijs 12-18	72
De Beucker	Mbo (bso/tso)	120
Van Kerchove	Literatuuronderwijs	155
Van Dingenen	Leesbevordering	185
van Rijt	Taalbeschouwing en taalgebruik	203
de Glopper, Hogeveen & Nicolai	Hoger onderwijs	235
Vansteenlandt e.a.	Hoger onderwijs, lerarenopleiding	368
Knijff	Onderwijsinnovatie	290
Mos	Taal- en letterkunde	324

Ronde 3 (15.45 – 16.35 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Herder & Pulles	Basisonderwijs	10
Ruitenbeek & Bacchini	Lerarenopleiding basisonderwijs	43
Booy	Taalonderwijs 12-18	76
van Ingen & Goosen	Taalonderwijs 12-18, toetsing	103
Polter & Verspiek	Mbo (bso/tso)	129
de Bonth	Literatuuronderwijs	159
Bonset	Leesbevordering	188
Poelmans e.a.	Taalgebruik en taalbeschouwing	209
Mestdagh e.a.	Hoger onderwijs	238
Cornelissen & Groenendijk	Onderwijsinnovatie	295
Verrips	Taal- en letterkunde	327

Ronde 4 (16.45 – 17.35 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Willemsen	Basisonderwijs	14
Van Severen & Feryn	Lerarenopleiding basisonderwijs	47
Dekens	Taalonderwijs 12-18	80
Kappers	Mbo (bso/tso)	133
Selles e.a.	Literatuuronderwijs	162
van Duijvenboden & van der Zander	Leesbevordering	192
Kuiken & Vedder	Hoger onderwijs	244
van Dam e.a.	Hoger onderwijs, lerarenopleiding	271
Welgraven e.a.	Onderwijsinnovatie	302
Delarue	Taal- en letterkunde	329

Zaterdag 14 november 2015**Ronde 5 (10.00 – 10.50 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Taelman	Basisonderwijs	18
van den Ende, Jongstra & Pauw	Lerarenopleiding basisonderwijs	53
Pronk-van Eunen & de Vries	Taalonderwijs 12-18	81
Callebaut	Mbo (bso/tso)	134
Clemens	Mbo (bso/tso)	137
Pauwels	Literatuuronderwijs	166
Uyttendaele	Taalbeschouwing en taalgebruik	213
Hol & Kerkhoff	Hoger onderwijs, lerarenopleiding	276
Sprenger	Onderwijsinnovatie	305
Willaert	Taal- en letterkunde	334

Ronde 6 (11.00 – 11.50 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Prenger, Zaat & Havinga	Basisonderwijs	23
van Oosthuyze & Van den Bossche (1)	Lerarenopleiding basisonderwijs	56
Teunissen	Taalonderwijs 12-18	86
van Baalen & van Silfhout	Taalonderwijs 12-18, toetsing	106
Clemens	Mbo (bso/tso)	137
van der Logt	Literatuuronderwijs	170
Steenbakkers	Taalbeschouwing en taalgebruik	217
Staring	Hoger onderwijs	248
Clemens	Onderwijsinnovatie	309
Verheijen	Taal- en letterkunde	340

Ronde 7 (12.20 – 13.10 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Van den Ouden & Bijl	Basisonderwijs	27
van Oosthuyze & Van den Bossche (2)	Lerarenopleiding basisonderwijs	56
van der Meulen	Taalonderwijs 12-18	90
Scharten	Mbo (bso/tso)	141
Boel	Literatuuronderwijs	173
Verhaert & Sandra	Taalbeschouwing en taalgebruik	221
van der Westen	Hoger onderwijs	252
Beijer & de Graaff	Hoger onderwijs, lerarenopleiding	279
Gerridzen	Onderwijsinnovatie	313
Dielemans	Taal- en letterkunde	343

Ronde 8 (13.20 – 14.10 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Cornelissen	Basisonderwijs	31
Dokter	Lerarenopleiding basisonderwijs	62
van de Mortel & Loman	Taalonderwijs 12-18	94
Schuurs & van den Bergh	Taalonderwijs 12-18, toetsing	111
de Groot & Offermans	Mbo (bso/tso)	145
Witte & Mantingh	Literatuuronderwijs	176
Cajot	Taalbeschouwing en taalgebruik	228
Bonne & Vrijders	Hoger onderwijs	259
Devos	Onderwijsinnovatie	316
Wijnands	Taal- en letterkunde	348

Subplenaire lezingen

Rita Ghesquière (a), Vanessa Joosen (b) & Helma van Lierop (c)

(a) KU Leuven

(b) Universiteit Antwerpen

(c) Tilburg University

Contact: rita.ghesquiere@arts.kuleuven.be

vanessa.joosen@uantwerpen.be

H.vanLierop@uvt.nl

Een land van waan en wijs. Een historische aanpak van jeugdliteratuur in het (basis)onderwijs

In 1989 verscheen *De hele Bibelebontse berg* (1989), een standaardwerk over de geschiedenis van de jeugdliteratuur dat nieuwe horizonten opende: niet alleen beschouwden de auteurs van het boek jeugdboeken terecht als een volwaardige vorm van literatuur, ook lieten ze zien dat de geschiedenis van het kinderboek niet pas in 1778 begon bij de *Proeve van kleine gedigten voor kinderen* van Hiëronymus van Alphen. Al vanaf de middeleeuwen verschenen er boeken die weliswaar niet alleen voor kinderen bedoeld waren, maar die zeker door kinderen gelezen zijn. Met deze nieuwe geschiedenis kwam de studie van de jeugdliteratuur in Nederland en Vlaanderen definitief van de grond.

Vijfentwintig jaar later, in december 2014, was er eindelijk een opvolger voor *De hele Bibelebontse berg*: *Een land van waan en wijs* (onder redactie van de auteurs van deze bijdrage). Het was de hoogste tijd, want in die kwart eeuw gebeurde er veel op het gebied van kinder- en jeugdboeken: niet alleen evolueerde de vorm en de inhoud van de boeken, ook de studie van de jeugdliteratuur ontwikkelde zich gestaag. Basisschoolleraars zijn lang niet altijd op de hoogte van die ontwikkelingen, omdat de aandacht voor jeugdliteratuur in hun opleiding bescheiden is (Kieft 2014: 29). Eenmaal voor de klas laten ze zich voor de keus van voorleesboeken vaak informeren door lectuur uit hun eigen jeugd jaren, door tips van leerlingen of gaan ze op zoek op het internet (La Roi 2010: 78). Ze vinden het vaak lastig om met jeugdboeken te werken. Een naslagwerk zoals *Een land van waan en wijs* kan dan een belangrijk hulpmiddel zijn, ook al omdat de redactie en de auteurs bij het schrijven ervan gekozen hebben voor een opzet die niet alleen wetenschappelijk verantwoord is, maar ook praktisch voor bemiddelaars tussen kind en boek. Heel bewust deelden we het boek in volgens genres. Het wetenschappelijk argument was dat we zo de complexiteit, diversiteit en de ongelijktijdige ontwikkeling van verschillende soorten boeken zichtbaar konden

maken. Praktisch gezien vergemakkelijkte deze indeling volgens ons het zoeken naar boeken die aansluiten bij de voorkeur van kinderen of die hun smaak juist verbreden. Kinderen weten al op jonge leeftijd te vertellen of ze van sprookjes, fantasieverhalen, avonturenverhalen of verhalen over school houden, al gebruiken ze daarbij niet altijd de geijkte termen. Door samen met kinderen, vanuit het bekende, nieuwe boeken te verkennen, wordt een belangrijke bijdrage geleverd aan hun literaire competentie. Omdat we bij de keuzes van genres en bij het beschrijven van hun ontwikkeling niet-normatief te werk zijn gegaan, is er binnen *Een land van waan en wijs* ruimte voor oorspronkelijk Nederlandstalige boeken en vertaald werk, voor fictie en non-fictie en voor de dubbele canon die zo kenmerkend is voor de jeugdliteratuur. Er is plaats voor boeken die gewaardeerd en bekroond worden door volwassenen, maar eveneens voor boeken die alleen of vooral bij kinderen populair zijn. Dus staan de boeken van Simon van der Geest, Gideon Samson en Bart Moeyaert en die van Geronimo Stilton, Paul van Loon en Francine Oomen gewoon broederlijk naast en door elkaar. Voor wie toch een idee wil krijgen welke boeken de toets van de volwassenkritiek doorstaan hebben, geven we vaak een aanduiding van hun ontvangst bij de critici en de prijzen die ze eventueel gewonnen hebben.

Een andere bewuste keuze die zowel wetenschappelijk als praktisch gelegitimeerd is, is de nadruk die we leggen op de sociaalhistorische context. Jeugdboeken staan nooit op zichzelf, maar worden bepaald door de pedagogische, filosofische en maatschappelijke context die de canon van jeugdboeken voortdurend in beweging brengt. Terwijl pedagogen in de 18^{de} eeuw niet veel heil zagen in sprookjes voor kinderen, omdat ze schadelijk zouden zijn voor hun ontwikkeling, waren ze in de 19^{de} eeuw juist enthousiast, omdat de fantasierijke verhalen een tegenwicht boden aan de in hun ogen te grote aandacht voor de rede. Tegenwoordig worden vooral de vrije bewerkingen van klassieke sprookjes door bijvoorbeeld jury's van literaire prijzen gewaardeerd.

Een sleutelbegrip in de uitwerking van de sociaalhistorische context is 'kindbeeld'. Wie schrijft, tekent, jeugdboeken uitgeeft of recenseert, heeft bewust of onbewust een beeld van 'het kind' voor ogen. De vraag welke kindbeelden in de loop van de tijd de jeugdliteratuur hebben bepaald, hield ons bij het schrijven bezig, evenals de vraag naar de invloed van maatschappelijke veranderingen op kinderboeken. Het eerste hoofdstuk biedt de hoofdlijnen in deze ontwikkelingen, terwijl de andere hoofdstukken ze verder invullen voor het specifieke genre dat centraal staat. Voor het werken met kinderboeken in de klas biedt het begrip 'kindbeeld' naar ons idee interessante perspectieven, zeker voor wat betreft de maatschappelijke vorming van kinderen door middel van kinderboeken. Het hoofdstuk over gezinsboeken en schoolverhalen kan hier dienen als casus voor hoe *Een land van waan en wijs* gebruikt kan worden bij het werken met kinderboeken in de klas.

Het vertrekpunt is de eigen leefwereld. Hoe is het gezin waarin ze opgroeien samengesteld, wat mag wel en wat mag niet in hun gezin? Vermoedelijk zal dit gesprek heel

diverse antwoorden opleveren en dat is precies wat het hoofdstuk over gezinsboeken en schoolverhalen in *Een land van waan en wijs* ook laat zien. Hedendaagse gezinsboeken tonen kinderen een veelkleurige en veelzijdige wereld. Kinderboeken vertellen over ontmoetingen tussen kinderen uit verschillende culturen. Sommige verhalen benadrukken de overeenkomsten tussen Nederlandse gezinnen en gezinnen van niet-Nederlandse afkomst en presenteren thema's als 'ouderliefde' als cultuuroverstijgend. Andere schrijvers benadrukken juist de verschillen, problemen en vooroordelen. Steeds vaker wordt de multiculturele samenleving als vanzelfsprekend beschouwd, zoals in *Vroemvroem...boem* van Marita de Sterck en Ingrid Godon (2000).

Maar het gaat in gezinsboeken niet alleen om culturele diversiteit. Ook op andere manieren wordt er rekenschap van gegeven dat onze samenleving veelzijdig is. 'Ouders' betekent niet langer per definitie mama en papa, maar kan evengoed twee papa's of twee mama's zijn. Ook eenoudergezinnen ontbreken in kinderboeken niet, evenals samengestelde gezinnen met twee papa's en twee mama's. Voor sommige kinderen zijn deze situaties vertrouwd, voor andere vervreemdend, maar altijd bieden de gezinsboeken de mogelijkheid tot oriëntatie op de wereld waarin kinderen leven, omdat ze de veranderingen in de maatschappij weerspiegelen. Dat geldt ook voor schoolverhalen, die de evolutie in de relatie tussen leerkracht en leerlingen weergeven. Toch is de relatie tussen de wereld en het kinderboek niet één-op-één: auteurs beschrijven de wereld immers niet alleen zoals hij is, maar ook zoals hij was en/of naar hun idee zou moeten zijn.

Vanuit het heden is het interessant om met kinderen eens de stap te zetten naar het verleden. Kinderen van nu vinden het vaak vanzelfsprekend dat ze van hun ouders en leerkrachten de ruimte krijgen om te onderhandelen, dat ze hun zegje mogen doen. Ze zullen zich herkennen in *Met de koppen tegen elkaar* van Selma Noort (2000) of *Mees Kees* van Mirjam Oldenhove. Maar hoe anders was dat in 1953, het jaar dat *Jip en Janneke* van Annie M.G. Schmidt geboren werden. De ouders van Jip en Janneke zijn even liefdevol als de ouders van Sil, Geerten en Mare uit het boek van Selma Noort, maar zetten veel duidelijker de lijnen uit en bepalen nadrukkelijker wat goed en niet goed is voor hun kinderen. Door te werken met fragmentjes uit boeken die in de loop van de tijd zijn verschenen, krijgen kinderen een beknopte gezinsgeschiedenis of schoolgeschiedenis aangeboden die hen aan het denken zetten en uitdagen om zich een mening te vormen.

Een land van waan en wijs heeft als naslagwerk veel te bieden aan leerkrachten die enthousiast zijn over kinderboeken en die ermee aan de slag willen in de klas, omdat ze er, net als de redactie en de auteurs van de nieuwe geschiedenis, van overtuigd zijn dat kinderen kunnen leren en genieten van jeugdboeken.

Referenties

- Alphen, H. van (1778). *Proeve van kleine gedigten voor kinderen*. Utrecht: Ed. Jan van Terveen en Zoon.
- Ghesquière, R., V. Joosen & H. van Lierop-Debrauwer (2014). *Een land van waan en wijs. Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*. Amsterdam: Atlas/Contact.
- Heimeriks, N. & W. van Toorn (1989). *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Querido.
- Kieft, M. (2014). *Aandacht voor jeugdliteratuur op de pabo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- La Roi, T. (2010). *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste...boek! Verslag van een kwantitatief onderzoek naar de voorkeuren van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Noort, S. (2000). *Met de koppen tegen elkaar*. Amsterdam: Leopold.
- Oldenhave, M. (vanaf 2006). *Mees Kees*. Serie. Amsterdam: Ploegsma.
- Schmidt, A.M.G. (1953). *Jip en Janneke*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Sterck, M. de & I. Godon (2000). *Vroemvroem...boem*. Amsterdam: Querido.

Anne Kerkhoff

Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Contact: a.kerkhoff@fontys.nl

Is zijn B2 haar B2? Of moeten we met meer maten meten?

1. Inleiding

Het Europees Referentiekader (ERK) heeft ook in Nederland en Vlaanderen een grote vlucht genomen. We zien dat deze standaard, die oorspronkelijk is ontwikkeld om taalvaardigheidsniveaus in vreemde talen te beschrijven en te vergelijken, in de praktijk ook wordt gebruikt om beheersingsniveaus in het Nederlands als moedertaal te beschrijven. Vanuit praktisch oogpunt is dat een begrijpelijke en misschien ook wel logische ontwikkeling. Klassen en scholen worden steeds heterogener wat betreft de moedertalen van leerlingen en ook de taalsituatie van individuele leerlingen wordt steeds 'meertaliger'. We kunnen moeilijk voor elke gebruiker van het Nederlands een eigen standaard hanteren, afhankelijk van de manier waarop het Nederlands verwor-

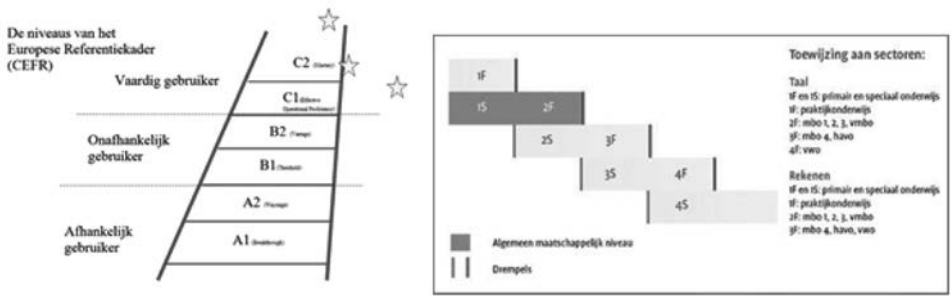
ven is. Toch is het goed om kritisch stil te staan bij het gebruik van het ERK en daarvan afgeleide standaarden voor het beschrijven van de taalvaardigheid van eerste- en tweedetaalleerders. Is het écht zo dat de beheersingsniveaus in de taal die mensen als eerste taal verwerven, parallel lopen aan de beheersingsniveaus van taalgebruikers die die taal als tweede (of derde of vierde...) taal leren of verwerven? Gelden de kanttekeningen die taalkundigen bij het ERK hebben geplaatst misschien ook (of sterker) als we die standaard gebruiken voor moedertaalsprekers? En vooral: hebben de antwoorden op die misschien wat academisch overkomende vragen consequenties voor ons onderwijs en voor de manier waarop we taalvaardigheid onderwijzen en beoordelen?

Ik wil graag vooropstellen dat wat volgt niet opgevat mag worden als een betoog ‘tegen’ het gebruik van standaarden voor het beschrijven van (verschillen tussen) taalvaardigheidsniveaus, of meer in het bijzonder ‘tegen’ *Het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* of het *Referentiekader Taal*. Wie ook maar enigszins een beeld heeft van de invloed en de positieve effecten van het ERK en de achterliggende ideeën op het vreemdetalenonderwijs, kan de kwaliteiten en de meerwaarde van dit document alleen maar erkennen. Hetzelfde geldt voor het *Referentiekader Taal* in Nederland. In alle onderwijssectoren zien we de positieve effecten van de introductie van deze standaard. Van het primair onderwijs tot en met de universiteit, en vooral – waar het het hardste nodig was – in het middelbaar beroepsonderwijs, hebben het *Referentiekader Taal* en de daarvan afgeleide examens bijgedragen aan de aandacht voor en de kwaliteit van het onderwijs Nederlands. De vragen die hierna worden gesteld, zijn dan ook niet bedoeld als kritiek, maar wel als waarschuwing om de beschreven standaarden niet al te letterlijk te nemen en in elk geval niet zonder de nodige kritische reflectie te gebruiken.

2. ERK en het Referentiekader Taal: parallele schalen met verschillende doelen

De achtergronden en de opzet van het *Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (zie Figuur 1) zijn waarschijnlijk ook voor docenten Nederlands genoegzaam bekend. Het ERK beschrijft zes verschillende niveaus van taalvaardigheid in termen van ‘taalactiviteiten’ – bijvoorbeeld: “Kan eenvoudige op zichzelf staande frasen en zinnen schrijven” (Meijer e.a. 2006: 59) – en ‘competenties’ – bijvoorbeeld: “Toont slechts beperkte beheersing van enkele eenvoudige grammaticale constructies en zinspatronen in een geleerd repertoire” (Meijer e.a. 2006: 106). De in totaal 40 schalen waaruit het ERK bestaat, maken deel uit van een veel omvangrijker document, waarin de samenstellers hun opvattingen en ideeën over het leren, onderwijzen en toetsen van taalvaardigheid uiteenzetten. Relevant voor het vervolg van dit verhaal en voor de vergelijking met het *Referentiekader Taal*, is het feit dat het ERK niet is ontstaan uit zorgen over de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs, maar vooral vanuit een ambitie om bij te dragen aan het ontstaan van één Europa, waarin Europeanen uit verschillende lidstaten respectvol met elkaar samenleven. Het ERK, en het onlosmakelijk

daaraan verbonden *Europees Taalportfolio*, waren bedoeld om meertaligheid te bevorderen en om mensen te ondersteunen bij het leren van vreemde talen. De *can-do statements* van het ERK zijn niet in de eerste plaats bedoeld als ‘toetsdoelen’ en ‘beoordelingscriteria’, maar als hulpmiddelen die taalleerders en docenten de gelegenheid geven om te reflecteren over talige behoeftes en doelen, en over de manieren om die doelen te bereiken.



Figuur 1 – Europees Referentiekader Moderne Vreemde Talen en Referentiekader Taal.

Op dat punt verschilt het ERK van het *Referentiekader Taal*. Deze standaard is voortgekomen uit zorgen over de taalvaardigheid van leerlingen en studenten en uit de daarmee samenhangende twijfels over de kwaliteit van het taalonderwijs in Nederland. Het *Referentiekader Taal* beschrijft wat leerlingen op de verschillende ‘overgangsmomenten’ in hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen (Expertgroep 2008). Bij het ontwikkelen van het *Referentiekader Taal* hebben de samenstellers gebruikgemaakt van de voor de verschillende vormen van onderwijs beschikbare officiële curriculumdocumenten (‘eindtermen’, ‘kerndoelen’ en ‘examenprogramma’s’) en van het *Raamwerk Nederlands*, een eerdere bewerking van het ERK (Bohnen e.a. 2007). Het is wat dat betreft dan ook niet verwonderlijk – of juist wel? – dat de niveaus die in het *Referentiekader Taal* worden beschreven, parallel lopen aan de niveaus van het ERK (zie Tabel 1).

Niveauevergelijking Referentiekader Taal, Raamwerk Nederlands en ERK						
Referentiekader Taal		F1	F2	F3	F4	
Raamwerk Nederlands	A1	A2	B1	B2	C1	
Europees Referentiekader Moderne Vreemde Talen	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Tabel 1 – Drie referentiekaders naast elkaar (uit: Litjens, Kuijpers, Wijers & Jonker 2010).

Tabel 1 maakt meteen één van de twee belangrijkste verschillen tussen het *Referentiekader Taal* en het ERK zichtbaar: het *Referentiekader Taal* ‘mist’ het laagste en het hoogste niveau van het ERK. Het tweede verschil heeft direct te maken met het feit dat het *Referentiekader Taal* alleen voor het Nederlands geldt, terwijl het ERK de verschillende niveaus ‘taalonafhankelijk’ beschrijft. Het *Referentiekader Taal* bevat daardoor, in tegenstelling tot het ERK, wel een gedetailleerde, voor het Nederlands uitgewerkte beschrijving van wat leerlingen op de vier onderscheiden niveaus concreet moeten weten en kunnen op de terreinen van ‘taalverzorging’ en ‘taalbeschouwing’.

3. Vragen

Hoewel zowel de samenstellers van het ERK als die van het *Referentiekader Taal* (Van den Bergh 2011) er nadrukkelijk op wijzen dat hun werk beschouwd moet worden als een ‘referentiekader’, en niet als een verzameling van concrete onderwijsdoelen of als een ‘leerlijn’, zien we dat beide standaarden in de praktijk wel zo worden gebruikt. De instrumenten worden niet alleen gebruikt om de niveaus van onderwijsdoelen en examens te vergelijken, maar ze worden ook gebruikt alsof het zelf onderwijsdoelen en examenprogramma’s zijn. Voor het *Referentiekader Taal* geldt zelfs dat wettelijk is vastgelegd dat deze standaard de basis is voor de ontwikkeling van de examens Nederlands die sinds 1 augustus 2010 in alle onderwijssectoren verplicht zijn gesteld. Een dergelijke vorm van gebruik van het ERK en het *Referentiekader Taal* roept – ondanks alle positieve effecten in de vorm van aandacht voor taal en taalonderwijs – vragen op. Ik bespreek er hierna drie en maak daarbij dankbaar gebruik van het werk van Hulstijn met betrekking tot het ERK (Hulstijn 2015).

3.1 Een basis voor een leerlijn?

Het ERK heeft geen empirische basis. Het ERK bestaat uit een beschrijvingen van zes verschillende taalvaardigheidsniveaus, ontwikkeld door linguïsten en gevalideerd door docenten moderne vreemde talen. Het is volgens Hulstijn (2015) maar de vraag of deze zes niveaus inderdaad ook kunnen worden beschouwd als opeenvolgende stadia in het proces van taalontwikkeling. Het staat niet vast dat elke leerder die het niveau B1 in een vreemde taal heeft bereikt, daarvoor ook achtereenvolgens niveau A1 en A2 heeft beheerst. En stel dat dat geldt voor de op de afzonderlijke niveaus beschreven functionele taaltaken, dan is het nog de vraag of elke leerder ook alle afzonderlijke kenmerken van A1, A2 en B1 in de volgorde, zoals in het ERK beschreven, heeft geleerd. Misschien zijn er op dat punt wel verschillen tussen doeltalen, of tussen leerders die een taal in een schoolse situatie hebben verworven en anderen die de taal spontaan geleerd hebben. Of tussen leerders met verschillende moedertalen.

Hetzelfde geldt voor het *Referentiekader Taal*. Het is niet uit te sluiten dat verschillen tussen leerders van het Nederlands in wat betreft de volgorde waarin zij kenmerken van het Nederlands verwerven, leiden tot ongewenste bias in de examens die gebaseerd worden op het *Referentiekader Taal*. En dan hebben we het nog niet over mogelijke verschillen tussen de in deze standaarden beschreven vaardigheden. De aan het ERK en het *Referentiekader Taal* gerelateerde examens toetsen alle onderscheiden deelvaardigheden op hetzelfde niveau. Maar is het wel zeker dat de niveaustijgingen in de vaardigheden ‘lezen’, ‘luisteren’, ‘spreken’ en ‘schrijven’ bij iedereen parallel lopen? Misschien kost het bereiken van het niveau 3F (of B2) in de ene vaardigheid wel meer tijd dan in de andere vaardigheid. Er is geen onderzoek dat aantoonst dat dat zo is, maar er zijn ook geen bewijzen dat het niet zo is. En dat maakt bijvoorbeeld dat het misschien wat voorbarig is om van scholen te eisen dat de prestaties die eindexamenkandidaten halen voor het centrale examen in de ene deelvaardigheid, overeenkomen met de scores die ze behalen voor de andere vaardigheden die op hetzelfde moment op hetzelfde niveau worden getoetst. Het is immers niet uitgesloten dat de verschillen tussen de scores op het centrale examen en de schoolexamens in andere vaardigheden niet worden veroorzaakt door een gebrek aan kwaliteit van de schoolexamens, maar door verschillen in de tijd die leerlingen nodig hebben om het getoetste niveau – B1 of B2, 2F of 3F – in de verschillende vaardigheden te bereiken. Ook, of misschien zelfs juist, als ze goed onderwijs krijgen.

3.2 *Onafhankelijk van moedertaal?*

De in het *Referentiekader Taal* beschreven drempelniveaus gelden voor elke leerder van het Nederlands, ongeacht moedertaal of taalsituatie. Vanuit een functioneel perspectief lijkt dat een logische keuze: de niveaus beschrijven wat leerlingen nodig hebben om door te kunnen stromen naar het volgende stadium van hun schoolloopbaan, en dat is niet afhankelijk van de achtergronden van de leerlingen, maar van de kenmerken van het vervolgonderwijs. Als het vervolgonderwijs verwacht dat leerlingen een betoog kunnen schrijven, dan geldt dat voor elke leerder, ongeacht zijn of haar achtergrond. Maar betekent dat ook dat de kenmerken die het *Referentiekader Taal* op de verschillende niveaus beschrijft voor ‘taalbeschouwing’ en ‘taalverzorging’ voor elke leerder op dezelfde manier gelden? En dat docenten in het voortgezet onderwijs bij het beoordelen van het werk van leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond bijvoorbeeld geen rekening houden met die achtergrond en de voor die leerlingen typische taalontwikkelingskenmerken? Ik hoop het niet.

Ik heb de indruk dat het *Referentiekader Taal* op dat punt zelf ook niet helemaal consequent is en af en toe wel degelijk rekening houdt met verschillen tussen leerders. Hoe kunnen we anders verklaren dat we bij de kenmerken van gespreksvaardigheden op niveau 1F – het niveau dat de drempel tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs markeert – onder ‘vloeiendheid en verstaanbaarheid’ lezen: “Redelijk accuraat gebruik

van eenvoudige zinsconstructies. De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie of onduidelijke articulatie” (Expertgroep 2008: 33). Een dergelijke omschrijving lijkt me inderdaad adequaat, waar het gaat om de eisen die je mag stellen aan het mondelinge taalgebruik van beginnende leerders van het Nederlands als tweede of vreemde taal. Maar wat zou er gebeuren als leerkrachten dit kenmerk zouden opvatten als ‘standaard’ voor de mondelinge vaardigheden van moedertaalsprekers in groep 8? Ik hoop – en verwacht – dat de meeste leerkrachten te verstandig zijn om zich op dat punt aan de wet te houden. Waarschijnlijk zien zij wel het verschil tussen normale taalontwikkelingskenmerken van beginnende leerders van het Nederlands en de bijzondere kenmerken van een moedertaalspreker van een jaar of 12 die aan het eind van groep 8 nog steeds moeite heeft met intonatie en articulatie. Ik hoop in elk geval dat die laatste leerling de aandacht krijgt die hij verdient en wordt doorverwezen naar een ter zake kundige logopediste. Ook als hij gaat doorstromen naar het vmbo en ook als er in zijn leerlingdossier staat dat hij voldoet aan de eisen van 1F.

Ook aan de bovenkant van de referentiekaders levert de diversiteit in de taalachtergrond van taalgebruikers vragen op als we het ERK en het *Referentiekader Taal* door elkaar gebruiken. Ik denk dat elke docent in het hoger onderwijs die te maken krijgt met studenten die zijn toegelaten op grond van een diploma dat bewijst dat ze niveau B2 van het ERK beheersen – meestal door middel van een Staatsexamendiploma NT2 of een CNaVT-certificaat op dat niveau – zich bewust is van de verschillen tussen de taalvaardigheid van deze studenten en die van de studenten die zijn toegelaten op grond van een in Nederland of Vlaanderen afgeronde vooropleiding. Niveau B2 is niet hetzelfde als 3F, en de taalvaardigheid van een tweedetaalleerder op niveau B2 is niet gelijk aan die van een moedertaalspreker met een Nederlands diploma havo of mbo-4. De verschillen zijn relevant en het hoger onderwijs zal zich ervan bewust moeten zijn dat de student met niveau B2 andere begeleiding en ander taalonderwijs nodig heeft om het eindniveau van zijn opleiding te bereiken dan de havo-abituriënt die met 3F aan de poort van het hoger onderwijs verscheen. Het zou jammer zijn als het door elkaar heen gebruiken van het *Referentiekader Taal* en het ERK ertoe zou leiden dat het oog voor de verschillen tussen de behoeftes van de diverse groepen studenten verdwijnt.

3.3 Onafhankelijk van cognitief niveau?

Het wordt nog ingewikkelder als we gaan nadenken over verschillen in opleidingsniveau – ‘basisschool’, ‘vmbo’, ‘mbo-4/ havo’, ‘vwo’ – en daarmee samenhangende verschillen in cognitieve vaardigheden. Zijn het *Referentiekader Taal* en het ERK eigenlijk wel standaarden voor taalvaardigheid of zijn het niet minstens óók meetlatten voor de cognitieve vaardigheden van taalgebruikers? En wat betekent dat voor onderwijs dat taalgebruikers naar een hoger niveau op een van deze twee standaarden moet brengen?

Eerst de samenhang tussen ‘taal’ en ‘denken’ in het *Referentiekader Taal* en het ERK. Er is al vaak op gewezen dat de hoogste niveaus van het ERK alleen haalbaar zijn voor hoogopgeleide taalleerders (Hulstijn 2011; Janssen-van Dieten 2006). De nauwe samenhang tussen ‘taalvaardigheid’ en ‘cognitieve ontwikkeling’ is in het *Referentiekader Taal* nog manifester dan in het ERK: de niveaus 1F tot en met 4F lopen per definitie parallel aan de verschillende opleidingsniveaus die we in Nederland kennen. Dat roept vragen op. Is de taalvaardigheid in het Nederlands van een vwo-leerling die een spreekbeurt geeft over de milieueffecten van CO₂-uitstoot echt per definitie beter dan de taalvaardigheid van de vmbo-leerling die mij (die niks weet over motoren) haarfijn uitlegt wat er moet gebeuren om zijn scooter weer aan het lopen te krijgen? Of zijn we nu appels met peren aan het vergelijken en hebben we het over verschillen in de inhoud van de boodschap, in plaats van verschillen in de vaardigheid waarmee die inhoud wordt overgebracht?

4. Afsluiting

En wat betekent dat nu allemaal voor het ERK en het *Referentiekader Taal*? Moeten we die maar terzijde leggen? Natuurlijk niet. Daarvoor zijn de effecten te groot en te belangrijk. Ik denk wel dat het goed is om ons te realiseren dat die standaarden geen leerlijnen zijn, en ook geen meetlatten met de kwaliteiten van de platinastaaf die in het Louvre wordt bewaard en waarmee we lengte kunnen meten, onafhankelijk van de andere kenmerken en doelen van de voorwerpen die we meten.

Ik denk dat het in de eerste plaats belangrijk is dat we ons blijven realiseren dat we minstens twee dimensies moeten onderscheiden aan de notie ‘taalvaardigheid’ zoals in het *Referentiekader Taal* en het ERK beschreven:

1. die van de inhoud van het taalgebruik (‘het wat’);
2. die van de vorm (‘het hoe’).

Het gaat bij taalvaardigheid om de competentie om aan iemand anders duidelijk te maken wat er in je hoofd omgaat, en om te verstaan of te begrijpen wat anderen met jou willen delen. Waarschijnlijk bestaat het verschil tussen de vmbo-er van zojuist en de vwo-leerling niet zozeer uit een verschil in taalvaardigheid of in de manier waarop zij hun boodschap overbrengen, maar uit een verschil tussen de boodschappen zelf. De in het ERK en het *Referentiekader Taal* onderscheiden niveaus beschrijven niet alleen verschillen in taalvaardigheid, maar ook verschillen in ‘cognitie’ en ‘kennis van de wereld’. Een leerling die met 1F en een vmbo-advies de basisschool verlaat, heeft meer nodig dan goed taalonderwijs om niveau 2F te bereiken. En voor de volgende stappen, van 2F naar 3F naar 4F, geldt hetzelfde. Misschien hebben we wel meer dan 1 referentiekader nodig: een voor de inhoud die leerlingen moeten verwerven en een voor de vaardigheden die nodig zijn om daarover te communiceren. Van die laatste standaard

voor taalvaardigheid hebben we misschien ook nog eens verschillende versies nodig: voor elk onderscheiden cognitief niveau één. Daarmee kunnen we misschien bevorderen dat de einddoelen voor het taalonderwijs in de verschillende onderwijssectoren worden afgeleid van de behoeftes van de leerlingen in die sector en niet worden beschouwd als onvolkomen ‘stappen’; een weg naar een voor de meeste leerlingen onbereikbaar doel, namelijk het eindniveau van het vwo.

Een dergelijke benadering, met verschillende standaarden voor taalvaardigheid en cognitieve niveaus, zou wellicht ook nuttig zijn in het kader van al die pleidooien voor een ‘brede’ opvatting van taalvaardigheid. Natuurlijk vind ik ook dat vakdocenten zich bewust moeten zijn van de rol van taal in hun lessen en van het feit dat zij hun leerlingen niet alleen hun vak leren, maar ook de taal die bij dat vak hoort. En natuurlijk realiseert een bekwame taaldocent zich met welk doel zijn leerling zijn taalvaardigheid wil verbeteren en denkt hij na over wat die leerling daarvoor nodig heeft. Maar het zou in mijn ogen niet correct zijn om tegen vakdocenten te zeggen dat ze zich moet ontwikkelen tot een taaldocent, net zo min als we van taaldocenten mogen verwachten dat zij ieder vak, en de taal van ieder vak dat hun leerlingen willen leren, zelf beheersen. Laat staan dat we taaldocenten zover moeten krijgen dat ze gaan betogen dat ze zo’n brede opvatting hebben over taalvaardigheid dat het vooral gaat over de inhoud van de boodschap en dat aspecten van taalverzorging – de vorm van de boodschap – ook in hun lessen van ondergeschikt belang zijn. Ik ben bang dat we daarmee de kern van ons vak, taalonderwijs, uit het oog gaan verliezen en die leerlingen die die aandacht voor de formele kenmerken van het Nederlands het hardst nodig hebben, tekort doen.

Er zal nog veel onderzoek nodig zijn om de bestaande standaarden voor taalvaardigheid, ERK en het *Referentiekader Taal*, te vervolmaken. Onderzoek naar (a) de relatie tussen ‘taalvaardigheid’ en ‘denken’, (b) de relatie tussen de kwaliteiten van de vorm en de inhoud van teksten en (c) de stadia in taalverwervingsprocessen van leerlingen met uiteenlopende talige en cognitieve kenmerken. Totdat we daar meer over weten, moeten we de bestaande standaarden vooral blijven gebruiken. Maar zeker als het gaat om toepassingen bij het formuleren van doelen en het ontwikkelen van examens, past ons daarbij bescheidenheid en kritische reflectie. Er is, zoals de samenstellers van het *Referentiekader Taal* zelf al bij de presentatie ervan aangaven, nog veel werk te doen (Expertgroep 2008: 3; Van den Bergh 2011).

Referenties

Bergh, H. van den (2011). “Doorlopende leerlijnen taal en rekenen”. In: *Toegepaste taalkunde in Artikelen*, 86, p. 9-16.

- Expertgroep Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). 'Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid'. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: SLO.
- Hulstijn, J. (2007). "The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative en qualitative dimensions of language proficiency". In: *The Modern Language Journal*, 91, p. 663-667.
- Hulstijn, J. (2011). "Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment". In: *Assessment Quarterly*, 8 (3), p. 229-249.
- Hulstijn, J. (2015). *Language Proficiency in Native and Non-native speakers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Janssen-van Dieten, A.M. (2006). 'The European framework of reference and L2 learners with a low level of education'. In: J. Kurvers, I. van de Craats & M. Young-Scholten (eds.). In: *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium*. Utrecht: LOT, p. 143-151.
- Litjens, P., C. Kuijpers, M. Wijers & V. Jonker (2010). 'Referentieniveaus taal en rekenen in het mbo: een vergelijking op hoofdlijnen'. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Meijer, D. & J. Noijons (red.) (2006). *Gemeenschappelijke Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ministerie van OCW (2008). 'Doorlopende leerlijnen taal en rekenen'. Brief van de minister en staatssecretarissen van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Den Haag, 28 april 2008.

Theo Witte (a) & Anneke Neijt (b)
(a) Rijksuniversiteit Groningen
(b) Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: t.c.h.witte@rug.nl
a.neijt@let.ru.nl

Manifest voor het schoolvak Nederlands

"Jongeren zijn niet zo bezig met de Nederlandse taal. Ze vinden taal zo vanzelfsprekend dat ze er niet over nadenken. Over het algemeen vinden jongeren de Nederlandse taal een saai onderwerp. Ook de manier waarop het vak Nederlands wordt onderwezen, kan volgens jongeren veel boeiender" (Van de Velde 2012: 5).

1. Inleiding

Met het programma ‘Meesterschap in de vakdidactiek’ willen acht universiteiten (OU, RU, RUG, UL, UU, UvA, VU en UvT) een impuls geven aan de versterking van de vakdidactiek in de Geesteswetenschappen, zowel in onderzoek als in onderwijs. Met financiële ondersteuning van het Regieorgaan Geesteswetenschappen investeren de Letterenfaculteiten gezamenlijk in extra vakdidactische meesters op verschillende deel-terreinen. Voor Nederlands zijn er twee Meesterschapsteams ingesteld, een voor taal-kunde/taalbeheersing (Anneke Neijt-Kappen vz., Peter Arno Coppen, Kees de Glopper, Ton van Haften en Jaap van Marle) en een voor literatuur (Theo Witte vz., Erwin Mantingh en Jan Oosterholt).

In de eerste helft van 2015 hebben beide teams enkele symposia georganiseerd met hoogleraren, vakdidactici, docenten uit het voortgezet onderwijs en instellingen die nauw bij het schoolvak Nederlands zijn betrokken. Er waren ruim 100 deelnemers. Daar werd, ook in het kader van Onderwijs 2032, gediscussieerd over de toekomst van het schoolvak Nederlands. Dat heeft geleid tot een grondige bezinning op het schoolvak Nederlands en de neerlandistiek, en tot een manifest dat in deze lezing aan de deel-nemers van de HSN zal worden voorgelegd. Het manifest is de beknopte neerslag van de betrekkelijk grote eenstemmigheid op die symposia. Het beoogt een nieuwe koers voor het schoolvak Nederlands.

2. Waarom een nieuwe koers?

Het schoolvak Nederlands is een prachtig vak, en veel docenten Nederlands kunnen heel inspirerend en bevlogen lesgeven. Maar toch is niemand echt helemaal tevreden. De conclusie van de drie symposia is dat er bij Nederlands een koerswijziging nodig is, om verschillende redenen. Ten eerste missen leerlingen de aansluiting met het hoger onderwijs. Ze leren in het vwo, dat voorbereidend wetenschappelijk onderwijs beoogt te zijn, vrijwel niets over de wetenschappelijke thema’s in de neerlandistiek (Van Rooij & Jansen 2014).

Ten tweede krijgen leerlingen ook niet het schriftelijke taalvaardigheidsniveau mee dat in het hoger onderwijs vereist is. Over de mondelinge taalvaardigheid is men wel tevreden (SLO 2015). De Raad voor Nederlandse Taal en Letteren (2015: 8) signaleert eveneens een probleem dat om een koerswijziging vraagt: “Studenten hebben nu – te veel – moeite met taalvaardigheid, niet alleen bij de start, maar ook tijdens de studie in het hoger onderwijs”. In het onderzoek dat aan het rapport voorafging, werden interviews gehouden met deskundigen. Die zijn het er met elkaar over eens: “zowel studenten als docenten ervaren een grote breuk tussen het schoolvak Nederlands op middelbare scholen en de vereiste taalvaardigheden van een studie in het hoger onder-”

wijs” (Herelixka & Verhulst 2014: 14). Veel opleidingen zijn daarom genoodzaakt om ‘reparatiecursussen’ aan te bieden. Het niveau van de schriftelijke taalvaardigheid van studenten die in het hoger onderwijs instromen, moet dus omhoog.

De derde reden is dat de direct betrokkenen bij het onderwijs niet tevreden zijn. Docenten zijn ontevreden over het examen en de druk die door de overheid (‘discrepantieregeling’, ‘inspectie’) op het programma wordt uitgeoefend (Levende Talen 2014). Een doorn in het oog van veel docenten is dat het onmogelijk is dat hun beste leerlingen op het examen kunnen schitteren met een 9 of 10. In plaats van dat ze meer autonomie krijgen, zien we dat docenten – dikwijls onder druk gezet door de schoolleiding – zich meer en meer genoodzaakt voelen om leerlingen in de eerste plaats voor te bereiden op de tussentoetsen en examens (*teaching to the test*). Met onder meer als gevolg dat een van de aantrekkelijkste onderdelen van het vak, het fictie- en literatuuronderwijs, steeds verder wordt gemarginaliseerd. Docenten zijn ook erg ontevreden over de relatief grote hoeveelheid leerlingen die zij onder hun hoede hebben en de grote werkdruk die dat met zich meebrengt. Met de invoering van het studiehuis is de lestabel losgelaten. Dat heeft ertoe geleid dat het aantal contacturen per klas in de bovenbouw met circa 1 uur is afgenomen en dat het aantal klassen en leerlingen per docent dus is toegenomen: bij een volledige aanstelling is 250 leerlingen voor de docent Nederlands geen uitzondering. Dat heeft uiteraard gevolgen voor de hoeveelheid tijd die docenten kunnen besteden aan het nakijken van schriftelijk werk, met het gevolg dat het hoger onderwijs met de brokken zit.

Ook leerlingen zijn ontevreden. In het Taalpeil-onderzoek van de Taalunie ‘Waar is onderwijs Nederlands goed voor?’ (Van Grinsven, Mondrian & Westerik 2007) blijkt dat het schoolvak Nederlands als een van de saaiste vakken wordt ervaren. Dat is opmerkelijk, want bij Nederlands gaat het over kwesties die heel dicht bij de mens staan. Taal is alomtegenwoordig, zowel in het gewone leven als op school. Je zou verwachten dat het vak om die reden minstens zo hoog gewaardeerd wordt als ‘Biologie’ en ‘Geschiedenis’. Gevraagd naar het nut van Nederlands, dan is de uitkomst positiever. In Vlaanderen en Suriname zijn de oordelen steeds positiever dan in Nederland! Nieuwere landelijke peilingen zijn niet beschikbaar, maar een vragenlijst die in 2014 tijdens een eerstejaarscollege over de Nederlandse taal werd voorgelegd aan Nijmeegse studenten bevestigt de uitkomst van het Taalpeil-onderzoek. De studenten hebben overigens veel waardering voor hun docenten Nederlands. De leerboeken, daarentegen, komen er slecht van af. Een grote klacht is dat er in het laatste jaar vooral getraind wordt voor het examen.

De Nederlandse Letterenfaculteiten, tot slot, verwelkomen een koerswijziging, want zij zien dat de belangstelling voor talen hard terugloopt. Voor de studie Nederlands hebben zich in 2015 240 studenten aangemeld, het jaar daarvoor waren dat er 290 en in 2008 nog 520. Ook zijn er vakinhoudelijke problemen met de aansluiting tussen

het voortgezet onderwijs en de Letterenstudies in het algemeen. Studenten Nederlands beginnen aan de studie vanuit verkeerde verwachtingen, bijvoorbeeld vanuit de misvatting dat empirisch onderzoek niet mogelijk is in de alfawetenschappen en dat taalkunde vooral ‘spelling’ en ‘grammatica’ is. Het schoolvak zou in de bovenbouw dus wetenschappelijker moeten worden ingekleurd en meer intellectuele uitdagingen moeten bieden op het gebied van ‘taal’, ‘communicatie’ en ‘literatuur’.

3. Manifest Bewust Geletterd

De koerswijziging bij het schoolvak Nederlands die we voorstellen, berust dus op wat docenten ervaren, op wat leerlingen zeggen over het vak, op het te lage niveau van taalvaardigheid dat bereikt wordt, op het gebrek aan wetenschappelijk gehalte en op de aansluitingsproblemen tussen vwo en Letterenstudies. Leerlingen adviseren het; anderen vragen erom. Op deze conferentie leggen we onze bevindingen voor aan docenten Nederlands en gaan we na in hoeverre zij het met de nieuwe koers eens zijn.

Voor meer informatie, en de bronnen waarop het manifest gebaseerd is, zie www.vakdidactiekgw.nl.

Referenties

- Grinsven, V. van, L. Mondrian & H. Westerik (2007). ‘Waar is onderwijs Nederlands goed voor?’. Onderzoeksrapport, in opdracht en onder eindredactie van de Nederlandse Taalunie. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/taalpeilonderzoek_2007.pdf.
- Herelixka, C. & S. Verhulst (2014). ‘Nederlands in het hoger onderwijs; een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid’. Rapport, in opdracht van de Nederlandse Taalunie, 1 maart 2014.
- Raad voor Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid*. Den Haag: Nederlands Taalunie.
- Rooij, E. van & E. Jansen (2014). ‘Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling’. Groningen: Rijkuniversiteit Groningen. [niet gepubliceerd].
- SLO (2015). *Curriculumspiegel 2015. Deel B. Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.
- Velde, C. van de (2012). ‘Jongeren, de Nederlandse taal & participatie’. Onderzoeksrapport, in opdracht van de Nederlandse Taalunie.
- Verslag Symposium (2015). ‘Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing’. Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 15 en 16

januari 2015. Online raadpleegbaar op: <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-taalkundetaalbeheersing/>.

Verslag Symposium (2015). 'Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – letterkunde'. Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 25 en 26 juni 2015. Online raadpleegbaar op: <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-letterkunde/>.

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Mariëtte Hoogeveen (SLO)

Filip Dhaenens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

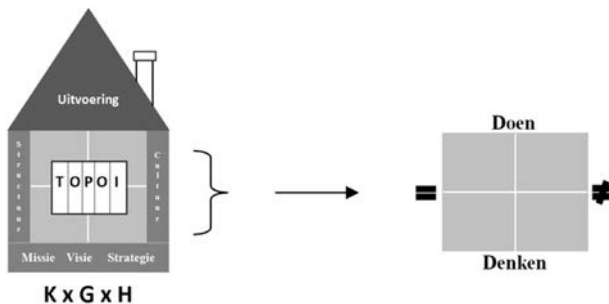
Lieve Lenaerts
Hivset, Expertisecentrum DoorElkaar
Contact: Lieve.lenaerts@hivset.be

Geen pANiek, snel op weg met anderstalige nieuwkomers. Of: naar een krachtig totaalbeleid in de school

Er was eens een giraf die voor zichzelf een mooi huis had gebouwd. Hij was er trots op; hier en daar nog wat verfraaien en dan was het helemaal naar zijn zin. Op een dag stond er een olifant voor zijn deur die vroeg of hij mocht binnenkomen. “Natuurlijk”, zei de giraf, “maar wacht even. Ik zal de deur wat groter maken, want het gaat niet lukken zo”. En de olifant stapte het giraffenhuis binnen. Maar al snel doken heel wat hindernissen op in dat giraffenhuis. Niet enkel de deur moest breder, maar ook de trap, de kamers... vergden aanpassingen. De giraf trachtte verbeter-suggesties te geven aan de olifant, weliswaar vanuit zijn oogpunt. Het ging dus steeds om suggesties, gedaan door de eigenaar van het huis, de oorspronkelijke bewoner. Uiteindelijk ontlokt de situatie aan de olifant de vraag of een huis dat voor een giraf is gebouwd ooit wel geschikt kan zijn voor een olifant (uit: Keil e.a. 2007).

Dit verhaal raakt de kern van de zaak: kunnen anderstalige nieuwkomers zich volledig thuis voelen op onze scholen? Kunnen we in dat verband verder gaan dan aanpassingen vanuit een hoofdbewoners-perspectief, *ad-hoc*-beslissingen of paniecreacties? Wat vraagt een krachtig beleid? In elk geval volstaat het niet om enkel de deuren te openen, hoe goed dat ook bedoeld mag zijn. Er moet tevens kritisch worden gekeken naar gangbare praktijken: doorstroom van leerlingen, uitstroom... Niet zozeer de deuren, maar de ogen van de hoofdbewoner van het huis moeten opengaan.

Dat betekent dat, als we het echt goed willen doen, een totaal verbouwingsproces nodig is. Een dergelijk proces schreeuwt om een plan. Zonder een plan is elke verbouwing immers gedoemd te mislukken, omdat er onvoorziene problemen kunnen opduiken. Dat plan kan er als volgt uitzien:



Het betreft geen klassiek huis of een klassieke school, met kamertjes en deurtjes. Maar een school met een open, creatieve ruimte. Dit nieuwe concept vereist vooreerst een stevige basis, een fundament, een gedragen visie ('G' van 'gedragen visie'). Die visie gaat het best gepaard met haalbare doelen en acties, d.i. een strategie ('H' van 'haalbaarheid'). Organisaties, ook scholen, worden geschraagd door 2 pijlers: 'cultuur' en 'structuur'. Deze vormen de twee essentiële steunbalken die de school in evenwicht houden. Als je de cultuur (mensen) wilt veranderen, moet je ook de structuren aanpassen (Schroevers 2014). Beide, 'cultuur' en 'structuur', komen terug in 'K', die zowel staat voor 'kunnen' als voor 'kwaliteit'. In de eerste betekenis staat de K voor de kunde van de mensen die de cultuur binnen een school vormgeven. In de tweede betekenis staat de K voor het kwaliteitsbeleid, de procedures die de school structureren.

Tussen 'cultuur' en 'structuur' ligt noodzakelijkerwijs een open ruimte: beide zijn van nature niet op elkaar afgestemd. Die ruimte is niettemin overbrugbaar, zij het op een wijze die loopt langsheen twee assen. De tweede tekening maakt die assen beter zichtbaar. Een eerste as loopt tussen 'denken' en 'doen', terwijl een tweede 'de gelijkheid' en 'het verschil' contrasteert. Door te balanceren op die assen wordt het evenwicht gevonden:

- Een beleid kan zich pas verder ontwikkelen doorheen operationalisering ("door te doen"), maar dient op voldoende kennis te steunen.
- Anderstalige nieuwkomers brengen waarden en dilemma's met zich mee die vragen om een standpunt op de as tussen gelijkheid en verschil. Organisatie van onderwijs vereist dan ook een balans tussen (a) recht doen aan elk individu en (b) een organisatorische haalbaarheid.

Binnen de open ruimte werken we op vijf domeinen, vergelijkbaar met vijf kavels om de verbouwing tot een goed einde te brengen. Om invulling aan die kavels te geven, hanteren we het TOPOI-model (Hoffman 2002), een model dat is ontworpen voor interculturele communicatie. In wat volgt, wordt het omgevormd tot een model voor integrerend en geïntegreerd beleid voor onderwijs aan anderstalige nieuwkomers:

1. *Taalbeleid.* Wat doen we? Hoe doen we het? Welke stappen, doelen zetten we? Staàn alle neuzen in dezelfde richting? Zijn de doelen verankerd in een stevige visie?
2. *Ouderbeleid.* Wie zijn onze ouders? Bereiken we ze of vertoont de communicatie gebreken? Hoe overbruggen we de taal- en cultuurkloof?
3. *Personeelsbeleid.* De leerkracht doet er echt wel toe en heeft een centrale rol in dit verbouwingsproces (Blijswijk & Bogaarts 2010). De leerkracht wordt enorm uitgedaagd in kleurrijke klassen: zowel zijn organisatorische (klasmanagement) en pedagogisch-didactische als zijn interpersoonlijke vaardigheden worden op de proef gesteld. Hoe blijft de leerkracht overeind? Als het goed gaat: hoe zorgen we ervoor dat *know how* bewaard blijft? Hoe stellen we materialen ter beschikking?

Naast de leerkrachten heeft ook de directie een grote rol te spelen. Zij dient, als een goede bouwheer, de koers uit te zetten (met inbegrip van de prioriteiten), de beste vaklui te kiezen voor een specifieke opdracht en de uitvoering ervan secuur op te volgen via de procedures.

4. *Organisatiebeleid.* Hoe organiseren we het onthaalonderwijs en de andere klassen? Hoe maken we een goed draaiboek of stappenplan? Hoe gaan we om met dilemma's? Hoe borgen we materialen?
5. *Individueel beleid.* Elk individu is uniek. Dat geldt ook voor anderstalige nieuwkomers. Hoe respecteren we ook anderstalige nieuwkomers in hun identiteit? Waar leggen we de klemtonen?

Deze vijf pijlers zijn uiteraard met elkaar verweven. Wij deden in het boek en op de dvd *Geen pANiek, snel op weg met anderstalige nieuwkomers* een kleine aanzet om, aan de hand van verschillende vragen, het totaalperspectief onder woorden te brengen. De film, die een anderstalige volgt van september tot december, kan gesprekken op gang brengen. Het boek biedt dan weer praktische tips, materialen, methodieken... voor leerkrachten, directies en/of coördinatoren. Aan de hand van vragen overlopen we de schoolloopbaan van een anderstalige nieuwkomer, van bij de *intake* tot aan de uitstroom. Zowel pluspunten als pijnpunten komen aan bod. En een ruim aanbod aan vormingen vult het boek verder aan.

Eindigen doen we met een algemene boodschap en enkele aandachtspunten bij het aanvankelijk geviseerde verbouwingsproces.

Scholen staan voor een grote uitdaging door de toenemende diversiteit. Omgaan met diversiteit vraagt dan ook een extra inzet, een extra bewustzijn, een extra bereidheid. Die bereidheid is driedelig:

1. de bereidheid om jezelf als school in vraag te stellen;
2. de bereidheid om risico's te nemen en in de onzekerheid te treden, niet zonder de bereidheid om confrontaties aan te gaan;
3. de bereidheid om maatwerk te leveren in plaats van met een sjabloon of met standaardmaten te tekenen. Er zijn immers geen pasklare antwoorden.

Tot slot kunnen enkele aandachtspunten bij het verbouwen worden geformuleerd:

- Bouwen doe je steeds gefaseerd. Dat gebeurt in functie van beschikbare draagkracht en haalbaarheid.
- De directie en het middenkader moeten betrokken zijn bij de verbouwing, zodat het project, alsook het nut en de noodzaak ervan een draagvlak kennen.
- Open communicatie is essentieel.
- Verwerping van de idee van een uniforme, gestandaardiseerde organisatie of van uniforme, gestandaardiseerde oplossingen vergt flexibele afspraken en creativiteit.

- Samenwerking met externe partijen kan erg behulpzaam zijn, omdat hierdoor andere invalshoeken zichtbaar worden. De kracht van netwerken met externe organisaties is om die reden dan ook niet te verwaarlozen.
- Het verbouwingsproces vraagt langetermijndenken. Daarbij moet in het achterhoofd worden gehouden dat:
 - a. er grenzen zijn aan diversiteit (er kan maar werkbaar worden gehandeld zolang de verschillen te verbinden zijn);
 - b. mensen verschillen zodat hun behandeling evenzeer moet verschillen (maar een ongelijke behandeling vraagt een – relatief – omvangrijke en uitdrukkelijke communicatie over het waarom van de verschillende behandeling);
 - c. de inbreng van werk- en intervisiegroepen een goede manier is om binnen een organisatie meerdere visies te verkrijgen (een dergelijke meergelaagdheid cultiveert respect voor verschil);
 - d. ook een klein succesje een grote prestatie kan zijn.

Het resultaat is een mooi, stevig huis, waarvan de deur openstaat voor de toekomst en de bewoners gelukkige mensen zijn.

Referenties

- Blijswijk, M. van & M. Bogaarts (2010). “Onderwijskundig leiderschap. Wat werkt in de klas?” In: *JSW*, 2010 (5), p. 6-9.
- Hoffman, E. (2002). *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Keil, M., B. Amerschi, S. Holmes e.a. (2007). ‘Trainingshandleiding voor diversiteitsmanagement (DM)’, p. 3-4. Online raadpleegbaar op: <http://www.idm-diversity.org/files/EU0708-TrainingManual-nl.pdf>.
- Schroevens, M. (2014). ‘Rooddruk in reorganisaties’. Online raadpleegbaar op: <http://www.marjoleineschoevers.nl/diemensies/wp-content/uploads/2014/01/rooddruk-in-reorganisaties.pdf>.

Mirjam Snel
Hogeschool Utrecht
Contact: Mirjam.snel@hu.nl

Het vroeg signaleren van leesproblemen

1. Inleiding

Lezen is een essentiële vaardigheid om goed te kunnen functioneren in onze maatschappij. Eén van de belangrijkste taken van het basisonderwijs is dan ook om alle kinderen te leren lezen.

In de kleutergroep worden de kinderen al vroeg op het leren lezen voorbereid. In een krachtige leeromgeving leren de kleuters op een speelse manier letters benoemen (letterkennis) en leren ze dat woorden uit klanken bestaan (fonemisch bewustzijn). Vervolgens krijgen de kinderen in groep 3 gerichte instructie om te leren lezen.

Uit onderzoek blijkt dat een beperkt aantal vaardigheden gerelateerd is aan het lezen in groep 3, namelijk 'fonemische analyse', 'fonemische synthese', 'letterkennis' en 'benoemselheid' (Aarnoutse 2004; Aarnoutse, van Leeuwe & Verhoeven 2000; 2005; Beernink 2002; Verhagen, Aarnoutse & van Leeuwe 2006; 2008). Dat betekent voor een gemiddelde groep kleuters dat, als zij die vaardigheden goed beheersen, de kans groot is dat zij in groep 3 het leesproces goed doorlopen en op een goede manier leren lezen.

'Fonemische analyse' is de bekwaamheid om klanken in woorden te onderscheiden, terwijl 'fonemische synthese' betrekking heeft op het samenvoegen van klanken tot een gesproken woord. 'Letterkennis' is de bekwaamheid om letters te herkennen en 'benoemselheid' is de snelheid waarin kinderen een reeks van bekende tekens zoals 'letters', 'cijfers', 'plaatjes' en 'kleuren' kunnen benoemen.

2. Onderzoek en resultaten

In het promotieonderzoek van Mirjam Snel is onderzoek gedaan naar het antwoord op de vraag wat de relatie is tussen 'fonemische analyse', 'fonemische synthese', 'letterkennis en benoemselheid' (cijfers en letters) en 'de leesvaardigheden van kinderen in groep 3', na zes maanden leesonderwijs (Snel 214). In het onderzoek zijn 178 kleuters aan het eind van groep 2 getoetst. De scores op die toetsen zijn vergeleken met de

woordherkenningsvaardigheden van diezelfde kinderen, maar dan in groep 3. De resultaten van het onderzoek laten zien dat voor de gemiddelde groep ‘fonemische analyse’, ‘fonemische synthese’ en ‘letterkennis en benoemsnelheid’ een relatie hebben met ‘de snelheid van woordherkenning’. Echter, aanvullende analyses tonen aan dat 53% van de variantie van de snelheid van woordherkenning door ‘letterkennis’ en ‘benoemsnelheid cijfers’ wordt verklaard. Dat zou betekenen dat met name de ‘letterkennis’ en de ‘benoemsnelheid cijfers’ van kinderen belangrijke indicatoren zijn voor de leesvaardigheden van kinderen in groep 3.

3. Vertaling naar de praktijk

Om kinderen zo goed mogelijk te kunnen begeleiden in hun leesontwikkeling, is het belangrijk om leesproblemen vroeg te signaleren. Naar aanleiding van het promotie-onderzoek van Mirjam Snel wordt aangeraden om dat al in de kleutergroep te doen. De mogelijkheden daartoe zijn er ook. Middels het afnemen van ‘de letterkennistoets’ en ‘de toets voor de benoemsnelheid van cijfers’, kan een leerkracht zicht krijgen op de leerlingen die leesproblemen in groep 3 zouden kunnen krijgen. Op die manier is het mogelijk om risicolezers al in de kleutergroep, en direct aan het begin van groep 3, passend te begeleiden. En niet, zoals dat nu nog wel eens gebeurt, pas na de herfstsignalering (oktober groep 3).

Dit houdt echter niet in dat ‘fonemische analyse’ en ‘fonemische synthese’ niet meer geoefend zouden moeten worden. Deze vaardigheden blijken namelijk, naast ‘letterkennis’ en ‘benoemsnelheid’, ook een relatie te hebben met de woordherkenningsvaardigheden van kinderen in groep 3. Het heeft echter geen zin om de benoemsnelheid met de kinderen in de klas te oefenen. Onderzoek van Eleveld (2005) toont namelijk aan dat het trainen van benoemsnelheid niet tot het verminderen van leesproblemen op latere leeftijd leidt. Dat zou betekenen dat de toets het beste ingezet kan worden als signaleringstoets en niet ten behoeve van de ontwikkeling van het snel benoemen van cijfers of letters.

Al met al, om kinderen met leesproblemen zo goed mogelijk te ondersteunen, is het belangrijk om stagnaties in de leesontwikkeling vroeg te signaleren. Dat kan al in de kleutergroep. Alleen op die manier kunnen kinderen op een passende manier begeleid worden, met als doel dat alle kinderen leren lezen.

4. Presentatie

Tijdens mijn presentatie worden de kenmerken van een krachtige leeromgeving, het onderzoek en de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Vervolgens gaan we samen in gesprek over de implicaties van de resultaten voor de praktijk.

Referenties

- Aarnoutse, C. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Aarnoutse, C., J. van Leeuwe & L. Verhoeven (2000). “De ontwikkeling van beginnende geletterdheid”. In: *Pedagogische Studiën*, 77, p. 307-325.
- Aarnoutse, C., J. van Leeuwe & L. Verhoeven (2005). “Early literacy from a longitudinal perspective”. In: *Educational Research and Evaluation*, 11, p. 253-275.
- Beernink, J. (2002). *Op weg naar geletterdheid*. Nijmegen: Radboud Universiteit. [niet gepubliceerd].
- Eleveld, M. (2005). *Early diagnosis and treatment of developmental dyslexia: the role of phonological skills, letter knowledge, and naming speed*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Snel, M.J. (2014). *Development of Beginning reading. A study in word recognition during the first primary school year*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Verhagen, W., C. Aarnoutse & J. van Leeuwe (2006). “Predictoren voor beginnende geletterdheid”. In: *Pedagogische Studiën*, 83, p. 226-245.
- Verhagen, W., C. Aarnoutse & J. van Leeuwe (2008). “Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children’s word recognition”. In: *Scientific Studies of Reading*, 12, p. 301-324.

Ronde 3

Anke Herder & Maaïke Pulles
NHL Hogeschool
Contact: anke.herder@nhl.nl
m.pulles@nhl.nl

Kennisontwikkeling tijdens gezamenlijke lees- en schrijfactiviteiten

1. Inleiding

Samen onderzoeken biedt tal van mogelijkheden om tegelijkertijd te werken aan het gezamenlijk uitbreiden van kennis en aan het ontwikkelen van taalvaardigheden, ook met het oog op 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. Onderzoekend leren daagt kinderen uit om

eigen onderzoeksvragen te stellen en actief op zoek te gaan naar antwoorden op die vragen. In het kader van een meerjarig onderzoek van het Lectoraat ‘Taalgebruik & Leren’ van de NHL Hogeschool voerden leerlingen van zeven scholen twee keer per jaar een onderzoeksproject uit naar aanleiding van een specifiek thema. In de projecten lezen (boeken en teksten op het internet) en schrijven (logboeken, e-mails en werkstukken) de kinderen samen en al doende praten ze over het onderzoeksonderwerp (zie ook: Pulles, Hiddink & Herder 2014). In deze tekst laten we zien hoe interactie en leren met elkaar samenhangen, en meer specifiek hoe interactie bij gezamenlijke lees- en schrijfactiviteiten bijdraagt aan leren en gezamenlijke kennisconstructie. In het kader van het onderzoek van het Lectoraat ‘Taalgebruik & Leren’ zijn gedurende vijf projecten opnames gemaakt van kinderen die samenwerken. De opnames vormen de basis van de bevindingen die we in deze tekst presenteren.

2. Interactie en leren

Moderne ideeën over onderwijs gaan ervan uit dat kennisontwikkeling niet iets is van individuele leerders, maar dat nieuwe kennis en ideeën juist in interactie met anderen ontwikkeld worden. Overleg is hierbij essentieel. Dat overleg moet wel aan een aantal kenmerken voldoen.

De didactiek van onderzoekend leren sluit op deze ideeën aan: leerlingen gaan in groepjes aan het werk, bedenken gezamenlijk onderzoeksvragen, gaan op zoek naar antwoorden en bespreken hun bevindingen die ze vervolgens schriftelijk of mondeling presenteren. Met name in de context van onderzoekend leren (Bereiter 2002) kan leerzame interactie plaatsvinden die mogelijkheden voor gezamenlijke kennisconstructie optimaal stimuleert. Het gaat dan om gesprekken die veel kenmerken vertonen van zogenaamd ‘exploratief taalgebruik’ (Mercer 2004). In dergelijke gesprekken reageren leerlingen kritisch op elkaars inbreng en redeneren ze over de inhoud. Op die manier samen in gesprek zijn, is bevorderlijk voor zowel de taal- als de denkontwikkeling van leerlingen (Mercer & Littleton 2007). Wanneer leerlingen samen lezen, samen schrijven of samen lezen én schrijven, is er een situatie die voorwaarden creëert voor exploratieve gesprekken. Met andere woorden: deze gezamenlijke activiteiten kunnen kennisontwikkeling stimuleren.

3. Samen lezen en schrijven

In de onderzoeksprojecten gebruiken kinderen veel teksten om antwoorden te vinden op hun vragen. Het gaat daarbij zowel om teksten op het internet als om boeken. Als kinderen dat samen doen en gesprekken voeren over die teksten, spreken we van samen lezen. We weten dat samen lezen en samen praten over teksten bijdraagt aan de ontwikkeling van tekstbegrip (o.a. Nystrand 2006), maar gesprekken over teksten kunnen ook bijdragen aan kennisontwikkeling. Zoals Mercer al aangaf, zijn gesprek-

ken pas echt leerzaam als ze kenmerken hebben van *exploratory talk*, dus als de gesprekspartners een zekere kritische houding ten opzichte van elkaar hebben. Voor gesprekken over teksten kan daaraan nog worden toegevoegd dat die kritische houding ook de inhoud van de tekst betreft.

In het volgende fragment wordt duidelijk hoe het gezamenlijk lezen van een tekst het startpunt is voor een leerzaam gesprek waarin de kinderen gezamenlijk ideeën opbouwen. Twee kinderen uit groep 4/5 doen onderzoek naar de vraag ‘hoe werken sluizen?’ Ze hebben zelf eerder een excursie naar een sluis georganiseerd en lezen vervolgens op school gezamenlijk een informatieboekje over sluizen. Nadat ze een fragment van de tekst hebben gelezen (vetgedrukte tekst in Figuur 1), ontstaat er een gesprekje tussen de leerlingen waarbij ze eerst kritisch zijn op de informatie in de tekst: “ja maar wij hebben ook een kleine moderne bezocht?” (r. 10/11), waarbij Bas dus aangeeft dat er naast de twee typen sluizen die in de tekst genoemd worden nog een derde type is. Vervolgens ontstaat een gesprek waarin de kinderen met elkaar bespreken hoe de sluis er precies uitzag. Interessant is dat Fien hierbij ook tekeningen maakt. Even later (niet in dit fragment) schrijft ze er ook dingen bij (‘zoet water’, ‘zout water’).

1 Bas: **openen en [sluiten**
 2 Fien: [sluiten van de sluisdeuren gaan bij kleine sluisdeuren met
 3 de hand. dan draait de sluiswachter aan een wiel of aan een grote
 4 slinger en bewegen en bewegen de deuren bij (.) bij grote en bij
 5 moderne sluizen gaat het met een motor. de sluiswachter van een grote
 6 moderne sluis hoeft nauwelijks naar buiten (.)
 7 ((Bas probeert mee te lezen))
 8 Bas: die zijn
 9 Fien: **houdt alles via beeldscherm in de gaten** [ja dat heb ik
 10 Bas: [ja maar wij hebben ook een
 11 kleine moderne [bezocht
 12 Fien: [ja wij hadden een he:le grote met nog zo ((ze tekent
 13 om te verduidelijken)) één [twee en dan hier ook nog
 14 Bas: [ja maar die kleine ja maar die kleine ook
 15 eigenlijk
 16 Fien: ja bijna
 17 Bas: ja maar daar zat dus nog een deur in dat klopt
 18 (0.25)
 19 Fien: ja hier zat nog een deurtje tussen want bij die kleine was het zo

Figuur 1 – Sluizen.

Wat we heel mooi in dit gesprekje zien gebeuren, is dat een kritische houding ten aanzien van de tekst (waarbij de tekst in feite wordt gezien als derde gesprekspartner die informatie inbrengt) tot een discussie leidt tussen de leerlingen waarin ook in het vervolg nog verder gesproken (en getekend/geschreven) wordt over hoe sluizen werken. De leerlingen leggen schriftelijk vast wat ze geleerd hebben. Dat doen ze door middel van tekeningen en (korte) teksten. Ook schrijfactiviteiten rond lezen kunnen leerzame gesprekken op gang brengen. Wanneer leerlingen samen schrijven tijdens hun onder-

zoeksproject, laten gesprekken van kinderen processen van gezamenlijke kennisconstructie zien (Herder 2014). Bijvoorbeeld: wanneer leerlingen redeneren over de inhoud van de te schrijven tekst en proberen om elkaar te overtuigen van een idee, door te argumenteren... Samen schrijven stimuleert de gespreksdeelnemers om relaties tussen inhoudelijke aspecten te bespreken en om te reageren op elkaars voorstellen en verklaringen (Rojas-Dummond e.a. 2008; Tynjälä 2001; Vass e.a. 2008,). Wanneer leerlingen tijdens het samen schrijven gebruikmaken van informatie uit tekstmateriaal (boek of internet), wordt een leerzaam kader gecreëerd voor gezamenlijke kennisconstructie.

4. Slot

Tijdens onze presentatie op HSN-2015 laten we, aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden (video en/of transcript), zien hoe gezamenlijke lees- en schrijfactiviteiten in de context van onderzoekend leren kunnen leiden tot exploratief taalgebruik bij leerlingen in de midden- en bovenbouw van het primair onderwijs. Analyse van de interactie laat onder meer zien hoe kinderen teksten inzetten als ‘gesprekspartner’ en ook hoe een schrijftaak (met gebruik van tekstmateriaal) leerlingen stimuleert om te redeneren over bijvoorbeeld verbanden tussen de aangeboden informatie en de eigen kennis.

Referenties

- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herder, A. (2014). “Leerzame interactie tijdens samen schrijven”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 126-131.
- Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the development of children’s thinking. A sociocultural approach*. New York: Routledge
- Nystrand, M. (2006). “Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension”. In: *Research in the Teaching of English*, 40 (4), p. 392-412.
- Pulles, M., F. Hiddink & A. Herder (2014). “Taalontwikkeling door onderzoekend leren binnen thema’s”. In: *MeerTaal*, 2 (1), p. 14-17.
- Rojas-Drummond, S., C. Albarrán & K. Littleton (2008). “Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts”. In: *Thinking Skills and Creativity* 3, p. 177-191.

- Tynjälä, P., L. Mason & K. Lonka (2001). 'Writing as a learning tool: An introduction'. In: G. Rijlaarsdam (series ed.), P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (volume eds.). *Studies in Writing. Volume 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht/New York: Kluwer Academic Publishers, p. 7-22.
- Vass, E., K. Littleton, D. Miell & A. Jones (2008). "The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration". In: *Thinking Skills and Creativity*, 3, p. 192-202.

Ronde 4

Annerose Willemsen
Rijksuniversiteit Groningen
Contact: a.willemsen@rug.nl

Praten over teksten

1. Inleiding

De afgelopen decennia is door verscheidene onderzoekers naar voren gebracht dat discussies veel potentie hebben voor het onderwijs (Cazden 2001; Reznitskaya e.a. 2009). De mogelijkheden van discussies zijn onder meer interessant voor begrijpendleeslessen en andere lessen waarin teksten een grote rol spelen. Reden hiervoor is dat discussies de kans bieden om leerlingen (elkaar) van een context voor interpretatie te (laten) voorzien en om teksten op een dieper niveau te behandelen. Toch worden discussies op scholen zelden in het curriculum opgenomen en als dat wel gebeurt, blijkt het vaak eerder om vraag-antwoordsessies te gaan dan om echte gesprekken (Anderson 2011). Dat is begrijpelijk, omdat er tot nog toe weinig empirisch onderbouwde kennis is over de manier waarop discussies precies uitgelokt en ondersteund kunnen worden.

In het onderzoek waarover ik zal presenteren, heb ik getracht te achterhalen hoe een reeks discussielessen over 'geschiedenis' en 'aardrijkskunde' in groep 6 door de leerkracht en de leerlingen wordt vormgegeven. Hoe maakt de leerkracht bijvoorbeeld kenbaar wat de bedoeling van de les is en welk gedrag wordt daarbij van de leerlingen verwacht? Op welke manieren zet de leerkracht discussies naar aanleiding van gelezen teksten in gang en hoe ondersteunt hij of zij de discussie? Hoe reageren de leerlingen vervolgens op de verwachtingen en aansporingen van de docent? Kortom, hoe verloopt tijdens discussies de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen (en de leerlingen onderling) en op welke manieren wordt die interactie beïnvloed? In mijn presentatie zal ik mijn bevindingen demonstreren aan de hand van videofragmenten.

2. Discussies over tekst

Vaak lezen en begrijpen leerlingen een tekst slechts heel oppervlakkig. Ècht begrip van een tekst is dan ook lang niet altijd noodzakelijk, aangezien *skimmen* en het terugvinden van bepaalde tekstfragmenten dikwijls kunnen volstaan om simpele begripsvragen over teksten te kunnen beantwoorden (Beck & McKeown 2001). Bij bijvoorbeeld geschiedenislessen op de basisschool is dat niet ongewoon. De leerlingen lezen een tekst, beantwoorden er vragen over (bijvoorbeeld in een werkboek) en bespreken die antwoorden uiteindelijk klassikaal of kijken ze zelf na met behulp van een antwoordmodel. Soms wordt er, in plaats van de werkboekvragen te beantwoorden, ook gepraat over de gelezen teksten, maar dat blijken vaak toch eerder vraag-antwoordsessies te zijn dan echte gesprekken. Hoewel vraag-antwoordsessies, die doorgaans worden gekenmerkt door de IRE-structuur (Initiatie – vraag van leerkracht; Respons – antwoord door leerling; Evaluatie – beoordeling van het antwoord door de leerkracht), een zeer nuttig middel kunnen zijn in klasseninteractie – bijvoorbeeld om de kennis van leerlingen over een bepaald onderwerp te toetsen – zijn ze minder geschikt voor het grondig bespreken en begrijpen van een tekst waarbij ook de tekstinterpretaties, perspectieven en meningen van de leerlingen aandacht verdienen (vgl. McKeown, Beck & Blake 2009). Discussies zijn in dat opzicht een nuttiger werkvorm, omdat ze de leerlingen de mogelijkheid bieden om echt met elkaar in gesprek te gaan, te argumenteren en inzicht te krijgen (en te bieden) in elkaars perspectieven en opvattingen. Discussies blijken dan ook het tekstbegrip van leerlingen te kunnen vergroten (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran 2003; McKeown, Beck & Blake 2009) en de individuele argumentatievaardigheid van leerlingen te kunnen bevorderen (Reznitskaya e.a. 2009). Bovendien kunnen discussies over een tekst – onder meer bij leerlingen voor wie de taal van het onderwijs de tweede taal is – leiden tot betere lees-, schrijf-, spreek- en luistervaardigheden en tot een grotere betrokkenheid bij en meer interesse in discussies (Zhang, Anderson & Nguyen-Jahiel 2013). Leerlingen blijken tijdens discussies ook van elkaar te kunnen leren. Ze nemen tijdens de discussies regelmatig ideeën en argumentatiestrategieën van elkaar over, vaak in toenemende frequentie: het zogeheten “*snowball phenomenon*” (Anderson e.a. 2001).

3. De discussies vormgeven

In de afgelopen decennia zijn er veel methoden voor klassendiscussies over tekst ontwikkeld (zie de meta-analyse van Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey & Alexander 2009). Volgens Murphy e.a. hebben al die methoden, ondanks dat ze onderling zeer verschillend zijn, de potentie om *high-level thinking* en tekstbegrip bij leerlingen te bevorderen. Ze verschillen bijvoorbeeld van elkaar wat betreft de gebruikte tekstsoort (narratief of informatief) en de manier waarop de discussies georganiseerd worden (hele klas, *peer*-groepjes of door de leerkracht geleide groepjes). Ook het uitgangspunt voor de discussie is per methode zeer verschillend. Zo werkt de ene methode vanuit de

gedachte dat de auteur van de tekst niet feilloos is (*Questioning the Author*, o.a. Beck & McKeown 2001), terwijl een andere aanpak op basis van tekstinhoud bijvoorbeeld een moreel dilemma aan de kaak stelt (*Collaborative Reasoning*, o.a. Reznitskaya e.a. 2009). Veel van de door Murphy en haar collega's onderzochte aanpakken bleken letterlijk en inferentieel begrip te bevorderen. Sommige methoden waren ook succesvol in het bevorderen van kritisch denken, redeneren en argumenteren.

Uit een kwalitatieve analyse door Soter e.a. (2009) van dezelfde discussiemethoden komt naar voren dat leerkrachten discussies niet zouden moeten domineren, maar er vooral focus en structuur in zouden moeten aanbrengen. Daarnaast zijn in waardevolle discussies de leerlingen zelf veel aan het woord en worden ze aangemoedigd door open, authentieke vragen. Ook worden ze aangezet om verder uit te weiden over hun redeneringen waarbij ze bovendien ondersteuning krijgen (Soter e.a. 2009). Hoewel deze bevindingen van Soter e.a. al enig inzicht bieden, zijn ze tegelijkertijd nog redelijk algemeen. Om preciezer te achterhalen hoe een inhoudelijke, waardevolle en leerzame discussie vorm kan krijgen, heb ik een reeks discussielessen naar aanleiding van aardrijkskunde- en geschiedenis teksten aan een gedetailleerde conversatieanalyse onderworpen en getracht om een antwoord te vinden op (onder meer) de volgende vragen:

- Op welke manier kan een leerkracht een discussie oproepen en ondersteunen?
- Hoe kan de leerkracht aan de leerlingen duidelijk maken wat hij of zij van hen verwacht tijdens de discussie?
- Hoe gedragen de leerlingen zich (uit zichzelf) tijdens de discussies en hoe reageren ze op de instructies van de leerkracht?

4. De studie

Dit onderzoek fungeert als deelstudie binnen mijn promotieonderzoek naar gezamenlijk redeneren naar aanleiding van teksten in groep 6 van de basisschool. De dataset die ik voor dit onderzoek heb gebruikt, bestaat uit zes video-geregistreerde geschiedenis- en aardrijkskundelessen in groep 6, gegeven op twee verschillende scholen (twee leerkrachten; drie lessen per leerkracht). De lessen maakten deel uit van het curriculum, maar waren 'anders' vanwege de vorm. De leerlingen waren gewend om na het lezen van de teksten uit het tekstboek de vragen in het werkboek te beantwoorden. Ten behoeve van mijn onderzoek werden de leerlingen door de leerkracht uitgenodigd om een gesprek met elkaar te voeren over de teksten en hun inhoud. Per les werd een aantal open, discussie-oproepende vragen opgesteld en van tevoren met de leerkracht doorgenomen. De leerkrachten werden aangespoord om aan de hand van die vragen een waardevolle discussie op gang te brengen over (de inhoud van) de tekst. Ook werd de leerkrachten handvatten geboden voor het ondersteunen van de discussies (in lijn

met Soter e.a. 2009). Ik vroeg ze bijvoorbeeld om de discussies vooral te monitoren en waar nodig te leiden, in plaats van als primaire recipiënt van de bijdragen van de leerlingen op te treden.

Hoe de beide leerkrachten zijn omgegaan met deze richtlijnen, hoe ze de discussies precies hebben vormgegeven en hoe de leerkrachtinstructies en -activiteiten de leerlingen (en de klas als geheel) vervolgens hebben beïnvloed, zal allemaal aan de orde komen tijdens mijn presentatie. We zullen onder meer zien dat de beide leerkrachten hun leerlingen zeer verschillend hebben geïnstrueerd over het te voeren 'klassengesprek' en dat ze verschillende manieren hebben gehanteerd om aan de leerlingen duidelijk te maken welk gedrag van hen verwacht werd. Ook zullen we zien dat de leerlingen op redelijk uiteenlopende manieren hebben deelgenomen aan de discussies en dat de vragen die de leerkrachten hebben gesteld van groot belang waren voor het verloop van de discussies en de (al dan niet) besproken inhoud.

Referenties

- Anderson, R.C., K. Nguyen-Jahiel, B. McNurlen, A. Archodidou, S.Y. Kim, A. Reznitskaya, M. Tillmans & L. Gilbert (2001). "The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children". In: *Cognition and Instruction*, 19, p. 1-46.
- Anderson, R.C. (2011). "Collaborative Reasoning". Online raadpleegbaar op: breakthroughs.education.illinois.edu/exhibits/Richard-anderson-speaks-about-collaborative-reasoning.
- Applebee, A.N., J.A. Langer, M. Nystrand & A. Gamoran (2003). "Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English". In: *American Educational Research Journal*, 40 (3), p. 685-730.
- Beck, I.L. & M.G. McKeown (2001). "Inviting students into the pursuit of meaning". In: *Educational Psychology Review*, 13 (3), p. 225-241.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McKeown, M.G., I.L. Beck & R.G.K. Blake (2009). "Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches". In: *Reading Research Quarterly*, 44 (3), p. 218-253.
- Murphy, P.K., A.O. Soter, I.A.G. Wilkinson, M.N. Hennessey & J.F. Alexander (2009). "Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis". In: *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), p. 740-764.

- Reznitskaya, A., L.J. Kuo, A.M. Clark, B. Miller, M. Jadallah, R.C. Anderson & K. Nguyen-Jahiel (2009). "Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions". In: *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), p. 29-48.
- Soter, A.O., I.A. Wilkinson, K.P. Murphy, L. Rudge, K. Reniger & M. Edwards (2008). "What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension". In: *International Journal of Educational Research*, 47, p. 372-391.
- Zhang, J., R.C. Anderson & K. Nguyen-Jahiel (2013). "Language-rich discussions for English language learners". In: *International Journal of Educational Research*, 58, p. 44-60.

Ronde 5

Helena Taelman

Odisee, Aalst

Contact: Helena.Taelman@odisee.be

Wereldwoorden in de kleuterklas

1. Inleiding

In vergelijking met andere activiteiten in de kleuterklas bereiken kleuteronderwijzers tijdens voorleesmomenten een hogere instructiekwaliteit (Cabell et al. 2013). In internationaal onderzoek focussen recente succesvolle taalbevorderingsinterventies dan ook op deze voorleescontext, te meer omdat de impact van meer algemene taalbevorderingsinterventies vaak teleurstellend is (Dickinson 2011).

In *het Wereldwoordenproject* lieten we ons inspireren door het Amerikaanse *WORLD-project* (Gonzalez & Pollard-Durodola 2011) om een intensief voorleesprogramma met verhalende en informatieve prentenboeken voor de tweede kleuterklas (groep 1) te ontwikkelen. De naam 'Wereldwoorden' verwijst naar de verbanden tussen 'voorlezen', 'wereldkennis' en 'taalontwikkeling' die in het voorleesprogramma beklemtoond worden. In wat volgt, belichten we de actieve ingrediënten.

2. Verhalen en informatieve prentenboeken

Binnen elk weekthema lezen de leerkrachten een verhaal en een informatief prentenboek voor. Dat waren typische info boeken met realistische prenten of verhalende info boeken waar het hoofddoel van het verhaal is om informatie te geven.



Figuur 1 – Een verhaal en een verhalend infoboek over de werking van voertuigen.

Informatieve prentenboeken voorlezen was nieuw voor de kleuterleerkrachten. Informatieve prentenboeken bevatten een rijke taal en bieden overvloedige gesprekskansen om de wereldkennis uit te breiden. Bovendien blijken kleuters, zowel jongens als meisjes, van infoboeken te houden en speelt het genre een belangrijke rol in de latere leesmotivatie (Mantzicopoulos & Patrick 2011; Price, Bradley & Smith 2012).

3. Voorspellen, verdiepen, verbinden en vergelijken

Elk boek werd herhaald interactief voorgelezen. Tijdens het eerste voorleesmoment stelden de leerkrachten vooral ‘voorspelvragen’, met als doel de basisstructuur van het verhaal te begrijpen. Tijdens het tweede voorleesmoment werd het verhaalbegrip verdiept door één of twee verdiepende vragen te stellen. Die vragen kwamen na het voorlezen, maar werden reeds voorbereid tijdens het lezen, door in gesprek te gaan over de thema’s die in de verdiepende vragen behandeld werden. Het was een bewuste strategie om het aantal vragen te beperken met als doel een uitgebreid gesprek rond die vragen te genereren (Wasik & Hindman 2013).

Tijdens het eerste voorleesmoment van het infoboek vroegen de leerkrachten naar de ervaringen van de kleuters met het thema. Vaak was dat een mooi reflectiemoment om opgedane kennis uit de voorbije activiteiten te verankeren. Sommige kleuteronderwijzers hielden een brainstorm voor het voorlezen, die dan nadien werd aangevuld. Tijdens het tweede voorleesmoment werden nieuwe inzichten belicht.

Het verhaal en het informatieve boek werden aan het einde van de week met elkaar vergeleken, met als doel het verhaalbegrip en de wereldkennis te verankeren en te verdiepen. Vaak vergeleken de kleuters twee prenten, uit elk boek één, met gelijkaardige situaties. Details op de prenten vormden een goede aanleiding om de wereldkennis van de kleuters te verdiepen. Soms kregen de kleuters een vraag over het verhaal dat

enkel met de informatie uit het infoboek beantwoord kon worden. Bijvoorbeeld: aan de hand van een infoboek over de levensloop van honden dachten ze na over de leeftijd van het hondje Sammie in het boek *Sammies eerste nacht*.

4. Uitdagende ‘wereldwoorden’

Door intensief voor te lezen en daarnaast een rijk activiteitenaanbod binnen het thema te voorzien, verhoogden we de kans dat kleuters vanzelf nieuwe woorden oppikken. Daarnaast selecteerden we per boek drie uitdagende ‘wereldwoorden’ (i.e. woorden waarmee de kleuters hun wereldkennis kunnen uitbreiden) om expliciet te onderwijzen. Door het aantal woorden te beperken tot drie per boek, zes per week, bereikten we dat de kleuterleerkrachten en de kleuters ook buiten de voorleesmomenten aandacht hadden voor de nieuwe woorden. Deze investering bracht op. In het 20^{ste} boek dat werd voorgelezen, doken vanzelf 12 oude wereldwoorden op die bijdroegen aan het verhaalbegrip.

De leerkrachten belichtten de wereldwoorden herhaaldelijk op diverse manieren. Tijdens de *preteaching* kwamen de foto’s van de wereldwoorden één voor één uit een magische doos. De leerkrachten gaven een verklaring voor het woord, lieten de kleuters de klankvorm van het woord proeven en voerden een kort gesprekje rond de foto. Wanneer ze tijdens het voorlezen een wereldwoord tegenkwamen, pauzeerden ze voor uitleg. Na het voorlezen werden de woorden nog even herhaald. Ook later waren er nog activiteiten waarin de woorden aan bod kwamen.

Als leidraad gebruikten we niet ‘de Viertakt’ van Verhallen (al was die impliciet aanwezig), maar de opbouw van luisteren en begrijpen naar spreken en denken. Tijdens het eerste voorleesmoment werd gefocust op luisteren en begrijpen; tijdens het tweede voorleesmoment op spreken en denken. Daarna kregen de kleuters bij bepaalde prenten de opdracht om te zoeken waar de wereldwoorden afgebeeld stonden en om het verhaal te vertellen bij de prenten. Nadien speelden de kleuters bij elk wereldwoord een denk-stimulerend sorteerspel met foto’s: ze oordeelden voor elke foto of het een goede illustratie was van het wereldwoord. Bijvoorbeeld: bij het wereldwoord *motor* moesten ze oordelen of een fiets een motor had, of een bromfiets een motor had, een step, een vrachtwagen, een ijskast... Het spel deed de kleuters dieper nadenken over de betekenis van het woord in andere contexten (betekenisonderhandeling). Misverstanden werden uit de weg geruimd (bv. een motor is geen motorkap). Bovendien leidden de vele spreek- en denkkansen in het spel tot een betere verankering van de wereldwoorden. Vaak lasten we enkele prikkelende foto’s in om nog meer tot denken en spreken aan te zetten. Bijvoorbeeld: een foto van een baby aan een gareel bij het wereldwoord *uitlaten* bij het thema ‘de hond’.

Elke week werden enkele oude wereldwoorden uit vorige thema's opgefrist met een spelletje. Daarbij werden de kleuters uitgedaagd om een verband te zoeken tussen het oude wereldwoord en het actuele verhaal. Bijvoorbeeld: het wereldwoord *gereedschap* bij het thema 'bouwen' bleek ook van toepassing in het infoboek over de boer. Op die manier werd het betekenisnetwerk verstevigd.

5. Kleuters talig ondersteunen

We verwachtten niet meteen dat de kleuters denk-stimulerende vragen konden beantwoorden rond de wereldwoorden. Aan het denk-stimulerende sorteerspel ging een moment vooraf waarop de kleuterleerkracht eenvoudige vragen rond de wereldwoorden stelde, met de bedoeling om het actieve gebruik en het begrip te bevorderen. De kleuterleerkracht modelleerde daarbij het wereldwoord herhaaldelijk en gaf meermaals zelf een verklaring bij het woord (Neuman & Wright 2013).

Leerkracht: Op deze foto zie je een tamme hond. *Tam* betekent dat hij niet wild is. Je kunt een tamme hond aaien zonder dat hij bang wordt. Een tamme hond is gewend aan mensen en luistert naar zijn baasje.

Leerkracht: Is deze hond tam? Hoe zie je dat?

Leerkracht: Sammie luistert heel goed naar zijn baasje. Is hij dan een tamme of een wilde hond?

[later bij een foto van een circusleeuw in een kooi]

Leerkracht: Is deze leeuw tam? Waarom denk je van wel? Waarom niet?

Verder gebruikten we met succes 'de lifttechniek' voor interactie om van een gesloten vraag naar meer open vragen te gaan (Lee, Kinzie & Whittaker 2012). Bijvoorbeeld:

Leerkracht: Is deze leeuw tam?

[kleuters steken hun duim omhoog of omlaag]

Leerkracht: Zara, wat denk jij?

Zara: Volgens mij is de leeuw niet tam. [Zara gebruikt de modelzin 'Volgens mij is X, waarop de kleuters geoefend hebben']

Leerkracht: Waarom denk je dat de leeuw niet tam is?

[Een gesprek volgt met uitgebreide mogelijkheden voor taalaanbod, taalfeedback en taalruimte]

6. Resultaten publiek

Op www.wereldwoorden.be staan de materialen en de handleidingen uit het project vrij ter beschikking¹.

Referenties

- Cabell, S.Q., J. De Coster, J. LoCasale-Crouch, B.K. Hamre & R.C. Pianta (2013). "Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 28, p. 820-830.
- Dickinson, D.K. (2011). "Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children". In: *Science*, 333, p. 964-967.
- Gonzalez, J.E., S. Pollard-Durodola, D.C. Simmons, A.B. Taylor, J.M. Davis, M. Kim & L. Simmons (2011). "Developing Low-Income Preschoolers' Social Studies and Science Vocabulary Knowledge Through Content-Focused Shared Book Reading". In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, p. 25-52.
- Lee, Y., M.B. Kinzie & J.V. Whittaker (2012). "Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities". In: *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), p. 568-577.
- Mantzicopoulos P. & H. Patrick (2011). "Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children With Informational Text". In: *Theory Into Practice*, 50 (4), p. 269-276.
- Neuman, S.B. & T. Wright (2013). *All about words*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Price, L.H., B.A. Bradley & J.M. Smith (2012). "A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27, p. 426-440.
- Wasik, B.A. & A.H. Hindman (2013). "Realizing the promise of open-ended questions". In: *The Reading Teacher*, 67, p. 302-311.

Noot

¹ Het onderzoek *Wereldwoorden* werd gefinancierd met middelen van de provincie Oost-Vlaanderen en het Vlaams Fonds voor de Letteren. We danken de kleuterleerkrachten en tal van onderwijsexperts voor hun feedback.

Ronde 6

Joanneke Prenger (a), Mirjam Zaat (b) & Derjan Havinga (c)

(a) SLO, Enschede

(b) Stichting Taalvorming, Amsterdam

(c) Christelijke Hogeschool, Ede

Leesgesprekken: zicht op de ontwikkeling van lezen

1. Inleiding

In 2013 zijn door SLO, in samenwerking met basisschool De Gielguorde en Stichting Taalvorming, leesgesprekken opgenomen op vier basisscholen¹. Hieruit bleek dat leerlingen veel kunnen vertellen over hun leesproces en dat er vaak verrassende uitkomsten zijn voor de leerkracht. Leerkrachten kunnen door het voeren van leesgesprekken het leesonderwijs beter afstemmen op de behoeften van leerlingen en hun leesontwikkeling stimuleren. De gesprekken die binnen dit project verzameld zijn, zijn ontsloten op een website. In deze bijdrage wordt ingegaan op de vorm en functie van leesgesprekken en wordt de nieuwe website <http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken> gepresenteerd.

2. Wat zijn leesgesprekken?

“Je moet me helpen”, zei de leerkracht tegen de leerling. “Wat zou ik kunnen doen om ervoor te zorgen dat jij lezen leuker gaat vinden en beter in lezen wordt?”

Leesgesprekken zijn gesprekken over lezen die je als leraar voert met individuele leerlingen of met (kleine) groepjes leerlingen. Het doel van leesgesprekken is zicht krijgen op de leesontwikkeling van leerlingen. Wat vertellen leerlingen over lezen en hoe zien ze zichzelf als lezer? In leesgesprekken vertelt de leerling hoe hij leest, over hoe hij leert lezen en over wat hij graag en niet graag leest. Ook gaat het gesprek over hoe de leraar leesonderwijs geeft en over hoe de leerling dat leesonderwijs ervaart. In een leesgesprek staat de interactie over lezen centraal. Dat betekent dat er in een leesgesprek nauwelijks wordt gelezen of voorgelezen. De leraar stelt allerlei vragen binnen onderwerpen die verwant zijn aan lezen in de breedste zin. Vaak wordt tijdens een leesgesprek gewerkt met een boekentafel. De leraar legt dan boeken uit verschillende genres op tafel met als doel de leerling hiermee te stimuleren om over lezen te praten.

Leesgesprekken dienen als tegenwicht voor de eenzijdige toetscultuur op het vlak van informatieverwerving die leerkrachten op de basisschool kennen. Wat vertellen leerlin-

gen over lezen en hoe zien ze zichzelf als lezer? Met leesgesprekken kunnen leerkrachten en leerlingen een completer beeld van het persoonlijke leerproces van de leesontwikkeling krijgen. Via formatieve evaluatie krijgen leerlingen zicht op de persoonlijke leesontwikkeling en op hoe die ontwikkeling verbeterd kan worden.

De website <http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken> geeft informatie over de manier waarop leesgesprekken zijn opgebouwd en welke vragen helpend kunnen zijn om leerlingen ruimte te geven om hun antwoorden te formuleren.

3. Dataverzameling

In 2013 zijn op vier basisscholen in Nederland (in Amsterdam, Utrecht en Friesland) gesprekken opgenomen tussen leraar en leerlingen. De gesprekken zijn opgenomen met leerlingen uit groep 1 tot en met groep 8. Ze duren gemiddeld 30 tot 40 minuten. Alle gesprekken zijn opgenomen met een onbediende camera. In totaal zijn zo'n 90 gesprekken verzameld: met goede en zwakke lezers, met leerlingen die het Nederlands als eerste taal en als tweede taal hebben, met jongens en meisjes, individueel en in groepjes.

4. De website

De website <http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken> biedt een bron van informatie voor iedereen die meer over leesgesprekken wil weten of er zelf mee aan de slag wil gaan. De kern van de site bestaat uit fragmenten die via een topic-analyse uit de opgenomen leesgesprekken zijn geselecteerd. Leerlingen vertellen in deze fragmenten over de verschillende kenmerken van de taakuitvoering uit het Referentiekader Taal, de leesomgeving thuis en op school en hun leesvoorkeuren. Deze fragmenten worden per twee groepen (groep 1/2, 3/4, 5/6, 7/8) op de website gepresenteerd.

4.1 Kenmerken van de taakuitvoering

In het Referentiekader Taal en Rekenen staat beschreven wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied van taal en rekenen moeten kennen en kunnen. Het domein 'Lezen' is uitgewerkt voor drie aspecten: 'teksten', 'taken' en 'kenmerken van de taakuitvoering'. In de publicatie *Leerstoflijnen Lezen beschreven* (Oosterloo & Paus 2010) is uitgewerkt langs welke weg het eindniveau voor lezen in groep 8 bereikt zou kunnen worden. Deze weg wordt vooral zichtbaar in de verschillende aspecten van de taakuitvoering. Daarom is ervoor gekozen om de geselecteerde fragmenten (per twee groepen) te ordenen volgens de bovengenoemde aspecten van de taakuitvoering.

4.2 De leesomgeving thuis en op school

De leesontwikkeling van leerlingen vindt altijd plaats in een bepaalde context die van invloed is op het lezen en op de leestaak. In een rijke, uitnodigende leesomgeving zijn er meer kansen voor leerlingen om zich te ontwikkelen. Op de website zijn fragmenten te vinden waarin leerlingen zelf vertellen over hun leesomgeving op school en thuis.

4.3 Leesvoorkeuren van leerlingen

Een goede leesomgeving sluit aan bij de leesvoorkeuren van leerlingen. Wanneer een leraar in een leesgesprek peilt naar de belangstelling bij leerlingen, kan hij het boeken-aanbod en de activiteiten daar op afstemmen. Deze activiteiten kunnen op hun beurt de leesbelangstelling van leerlingen weer vergroten.

Op de website wordt ook informatie gegeven over hoe een leraar of een andere gespreksleider leesgesprekken zou kunnen voeren. Van belang zijn open, uitnodigende vragen, de zogenaamde ‘*information seeking questions*’. Leerlingen worden hiermee gestimuleerd om te denken en om hun kennis te demonstreren (Kroes 2014). Veel verschillende fragmenten op de website over leesgesprekken maken duidelijk hoe het leesgesprek verder vormgegeven kan worden. De rol van leesgesprekken in het onderwijs wordt uitgewerkt in het onderdeel ‘Meerwaarde van leesgesprekken’.

5. Meerwaarde leesgesprekken

In de discussies over welke 21^{ste}-eeuwse kennis en vaardigheden leerlingen zouden moeten verwerven om te kunnen participeren in een toekomstige samenleving gaat het om begrippen als ‘initiatief nemen’, ‘zeggenschap’, ‘betrokkenheid’, ‘creatief denken’, ‘problemen kunnen oplossen’ en ‘planmatig en strategisch kunnen zoeken en toepassen van informatie’. Het voeren van (lees)gesprekken kan een belangrijke manier zijn om leerlingen meer zeggenschap te geven over hun eigen leren en om hen bewuster te maken van wat en hoe ze leren. Leesgesprekken stimuleren immers het metacognitief handelen (i.e. het denken over het denken en eigen handelen).

Daarnaast kunnen leesgesprekken een bijdrage leveren aan hogere opbrengsten op alle aspecten van de gestelde doelen voor het leesonderwijs. Leerkrachten kunnen met de uit leesgesprekken verkregen informatie hun onderwijs namelijk beter afstemmen op de interesses, het niveau, de leer- en leesstrategieën en de talenten en onderwijsbehoeften van hun leerlingen.

Dat zicht hebben op de interesse van leerlingen en hun leesattitude van belang is om leerlingen tot lezen aan te zetten, blijkt uit onderzoek van bijvoorbeeld Stokmans

(2006). Stokmans richt zich in haar onderzoek op het verband tussen ‘leesvaardigheid’, ‘leesattitude’ en ‘leesgedrag’. Ze concludeert op basis van haar onderzoek dat leesattitude in sterkere mate het leesgedrag bepaalt dan leesvaardigheid. Om deze leesattitude te vergroten, beveelt ze aan om vooral zwakke leerlingen met grote regelmaat een boek te laten lezen dat ze leuk vinden en om deze leerlingen te stimuleren om te praten over wat ze hebben gelezen. Leesgesprekken bieden immers inzicht in welke boeken leerlingen leuk vinden en bieden ook de “aarzelende lezer” (Stokmans 2006) een gelegenheid om over lezen te praten.

Informatie uit leesgesprekken kan dus helpen om het onderwijsaanbod meer af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Met leesgesprekken kunnen leerkrachten en leerlingen een completer beeld van het proces van de persoonlijke leesontwikkeling krijgen. Dat biedt mogelijkheden om leesonderwijs op maat te bieden. In die zin is het een belangrijk element van passend onderwijs: leerlingen krijgen zelf zicht op hun persoonlijke leesontwikkeling en op hoe die ontwikkeling versterkt kan worden.

Referenties

- Kroes, M. (2014). ‘Leerlingen worden in leesgesprekken met ‘information seeking questions’ gestimuleerd om zelf na te denken’. Onderzoeksverslag Master Neerlandistiek, Taal en tekst: ontwikkeling en gebruik. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Oosterloo, A. & H. Paus (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Stokmans, M. (2006). ‘Leesattitude: de motor achter leesgedrag?!’. In: D. Schram & A.M. Raukema (red.) (2006). *Lezen in de lengte en de breedte. De doorgaande leerlijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Eburon, p. 267-288.

Noot

- ¹ Het project *Leesgesprekken* is in 2012 gestart door Anita Oosterloo, Janke Singelsma en Harry Paus. De opgenomen leesgesprekken zijn gevoerd door Janke Singelsma (Gearhing primair onderwijs) en Mirjam Zaat, Hieke van Til en Lucie Visch (Stichting Taalvorming).

Ronde 7

Lotte van den Ouden & Emilia Bijl
Bureau ICE
Contact: EBijl@bureau-ice.nl
Ivdouden@bureau-ice.nl

Taaltoetsen en toetsbeleid onder de loep

1. Inleiding

Het Referentiekader Taal en Rekenen geldt, na voor het vo en mbo, nu ook voor het primair onderwijs. Vanaf het schooljaar 2015-2016 is het verplicht om aan het eind van groep 8 het referentieniveau van elke leerling voor 'lezen', 'taalverzorging' en 'rekenen' vast te stellen door middel van een eindtoets basisonderwijs. Welke door het ministerie van OCW goedgekeurde eindtoets afgenomen wordt, mag elke school zelf kiezen. Iedere school heeft een eigen kijk op het geven van taalonderwijs, op leren en op toetsing. De visie op onderwijs geeft richting aan de invulling hiervan. Daarbij spelen vragen een rol als:

- Wat hebben de leerlingen nodig om zich goed te kunnen ontwikkelen op het vlak van taal?
- Welke lesmaterialen willen we gebruiken?
- Welke informatie en feedback hebben we nodig uit de toetsen om het onderwijs goed te laten aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling?

Opdat iedere leerling zich optimaal zou kunnen ontwikkelen op het vlak van taal, zijn toetsbeleid en taaltoetsen belangrijke onderwerpen om met elkaar aandacht aan te geven. In onze workshop 'Taaltoetsen en toetsbeleid onder de loep' gaan we praktisch aan de slag met toetsen. Ons doel is concrete handvatten te geven om te kunnen beoordelen of de toetsen die ingezet worden om de taalvaardigheid van leerlingen te monitoren wel meten wat de school wil weten. In deze tekst leest u de belangrijkste achtergrondinformatie met betrekking tot de ontwikkeling van de taalvaardigheid van uw leerlingen op basis van de referentieniveaus.

2. Wat is het Referentiekader Taal en Rekenen?

Het Referentiekader beschrijft welke taal- en rekenvaardigheden leerlingen moeten beheersen op bepaalde overgangsniveaus in het onderwijstraject (de drempels tussen po, vo en mbo). Voor 'Taal' zijn de referentieniveaus uitgewerkt in vier domeinen:

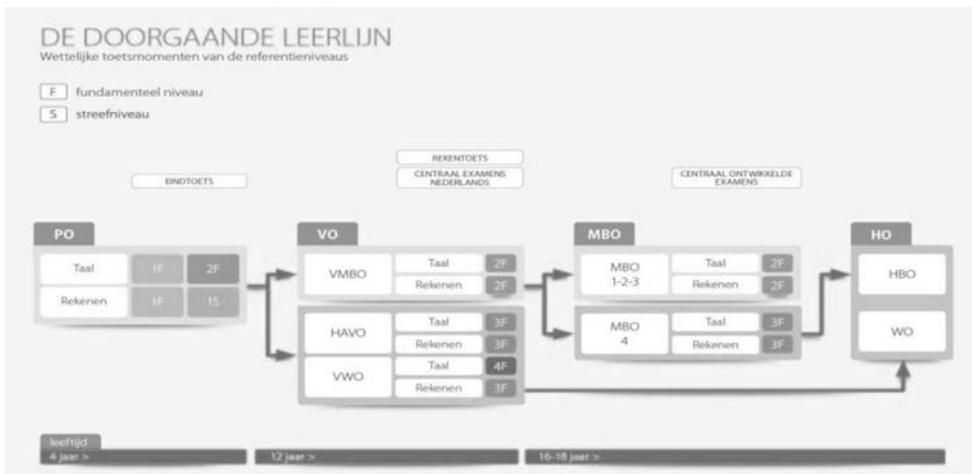
1. leesvaardigheid;
2. schrijfvaardigheid;
3. mondelinge taalvaardigheid;
4. begrippenlijst & taalverzorging.

Voor ‘Rekenen’ zijn er ook vier domeinen:

1. getallen;
2. verhoudingen;
3. meten & meetkunde;
4. verbanden.

Het Referentiekader bevat twee soorten niveaus: het F-niveau en het S-niveau. Het F-niveau is een fundamenteel niveau waarop leerlingen op een bepaald moment moeten functioneren en het S-niveau is een streefniveau voor leerlingen die meer kunnen dan het F-niveau. Ieder F-niveau omvat het voorgaande niveau. Er zijn samen vier F-niveaus en vier S-niveaus (1F tot en met 4F en 1S tot en met 4S).

Er zijn referentieniveaus geformuleerd voor vier momenten in de schoolloopbaan. Voor elk moment is er een fundamenteel niveau (F) en een streefniveau (S). De figuur hieronder geeft voor de verschillende onderwijsniveaus de F- en S-niveaus voor taal en rekenen weer. De streefniveaus voor het einde van de basisschool zijn bijvoorbeeld 2F voor taal en 1S voor rekenen, passend bij een doorstroom naar vmbo-gt, vmbo-t, havo of vwo. Het niveau 1F is het doel voor de kinderen die dit streefniveau niet kunnen behalen, passend bij een doorstroom naar vmbo-kb of vmbo-bb.



Figuur 1 – F- en S-niveaus voor taal en rekenen.

3. Waarom het Referentiekader?

Het Referentiekader Taal en Rekenen vormt de kern van de wet ‘Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen’. Deze wet is in augustus 2010 in werking getreden en beoogt, middels de formulering van leerdoelen langs een doorlopende leerlijn, doelgerichter en eenduidiger taal- en rekenonderwijs. Het uitgangspunt hiervan is niet alleen de reken- en taalvaardigheid van leerlingen op een hoger plan te brengen, maar ook te zorgen voor een betere doorstroom van leerlingen tussen de verschillende onderwijssectoren.

De referentieniveaus komen hieraan tegemoet. Door het gebruik van de referentieniveaus ontstaat een eenduidig beeld van wat een leerling kan of nog moet leren op een bepaald niveau. De kennis en vaardigheden van leerlingen worden gemeten op deze vastgestelde overgangsmomenten in deze leerlijn. Door de prestaties van leerlingen te meten aan de hand van deze onafhankelijke meetlat, kan de ontwikkeling van de leerling op objectieve wijze in kaart worden gebracht. Zo maakt toetsing aan de hand van de referentieniveaus het bijvoorbeeld mogelijk om aan het einde van het basisonderwijs een goed onderbouwd schooladvies voor het voortgezet onderwijs te geven.

4. De referentieniveaus Taal

De referentieniveaus van het domein ‘Taal’ omvatten de volgende vier domeinen:

1. mondelinge taalvaardigheid (hieronder vallen ‘gespreksvaardigheid’, ‘luistervaardigheid’ en ‘spreekvaardigheid’);
2. leesvaardigheid (hieronder vallen ‘het lezen van zakelijke teksten’ en ‘het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten’);
3. schrijfvaardigheid;
4. begrippenlijst & taalverzorging (‘spelling’ en ‘grammatica’).

De referentieniveaus bieden concrete leerdoelen die scholen kunnen gebruiken bij het vormgeven van hun taalonderwijs en taaltoetsen. De leerdoelen geven niet alleen aan welke kennis en vaardigheden leerlingen moeten ontwikkelen op een bepaald moment (niveau), maar ook welke kennis en vaardigheden gedekt moeten worden in de toetsen (inhoud).

5. Aan de slag met toetsbeleid en taaltoetsen

Om de leerlingen goed te kunnen volgen, is een toetsbeleid nodig. Bij het vormgeven van toetsbeleid op school is het van belang om te weten waarom je gaat toetsen. Een toets is geen doel op zich; het is een middel om het ontwikkelingsproces van kinderen

te monitoren en te stimuleren. We toetsen bijvoorbeeld om de ontwikkeling of voortgang in kaart te brengen of om te kunnen evalueren. Is er geen duidelijk doel voor het afnemen van een toets, doe het dan niet.

Alleen wanneer we weten wát, waarom en hoe we willen toetsen, houden we zelf de regie. Met 'regie' wordt bedoeld het begrijpen wat leerlingen inhoudelijk moeten kunnen en kennen aan het einde van hun basisschoolperiode, en daar vervolgens, in de weg ernaartoe, passend les- en toetsmateriaal bij gebruiken. Zo kunnen leerlingen op maat begeleid worden en gerichte feedback of bijsturing krijgen.

Bij het kritisch bekijken van het toetsbeleid op school, bieden de volgende vragen hulp:

- Waarom nemen we toetsen af?
- Hoe gaan we om met de resultaten, in relatie tot leren?
- Wat zegt het cijfer of de score eigenlijk?
- Hoe zit de toets in elkaar?
- Dekt de toets de relevante toetsdoelen af?
- Hoe weet ik welke toetsdoelen afgedekt worden?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, is het van belang inzicht te hebben in de kwaliteit van de toetsen die worden gebruikt op school (bijvoorbeeld de methodetoetsen of toetsen uit een leerlingvolgsysteem). Wordt bij deze toetsen voldoende duidelijk gemaakt welke inhoud getoetst wordt en op welk niveau er getoetst wordt? Een toetsmatrijs waarin de inhoud (toetsdoelen) van de toets en het vraagniveau schematisch worden weergegeven, is hiervoor een handig hulpmiddel. En hoe zit het met de kwaliteit van de toetsvragen? Om dat zelf te kunnen beoordelen, is het van belang te weten waar een goede toetsvraag aan voldoet.

Er wordt vaak gezegd dat we te veel toetsen. Een goed toetsbeleid, met duidelijke toetsdoelen en kwalitatief goede toetsen, kan zorgen voor minder maar betere toetsing: toetsing die ons de informatie over de ontwikkeling van de leerling geeft die we willen verkrijgen en op basis waarvan we de leerling op een goede manier kunnen begeleiden en sturen in zijn taalontwikkeling.

Ronde 8

Gertrud Cornelissen

Lyceum Elst

Contact: rutger_cornelissen@live.nl

Literatuuronderwijs in de basisschool

1. Inleiding

In het curriculum van het basisonderwijs wordt niet gesproken over literatuuronderwijs, maar over leesonderwijs. Dat leesonderwijs is opgesplitst in de domeinen ‘technisch lezen’, ‘begrijpend lezen’, ‘studerend lezen’ en ‘belevend lezen’ (Huizenga 2007). Dat kunstmatige onderscheid is bij de publicatie van *Over de drempels met taal* (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen 2008), waarin doorlopende leerstoflijnen voor het leesonderwijs beschreven worden voor eind primair onderwijs, eind vmbo, eind mbo-4 en havo en eind vwo, ondervangen door het vaststellen van niveaubeschrijvingen voor ‘Lezen van zakelijke teksten’ en ‘Lezen van literaire en fictionele teksten’. Dat vormt een belangrijk keerpunt voor het leesonderwijs in de basisschool, waarin traditioneel meer aandacht wordt geschonken aan het leren lezen van zakelijke teksten tijdens het begrijpend lezen dan aan het leren lezen van fictie tijdens het belevend lezen (Van Gelderen 2012; Houtveen 2013). Het onderscheid tussen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van literaire en fictionele teksten, zoals dat in de publicatie *Over de drempels met taal* beschreven is, geeft het belang aan van zowel het lezen van zakelijke als van fictionele teksten. De gepresenteerde doorlopende leerlijn van het lezen van fictie van primair naar voortgezet onderwijs biedt mogelijkheden om het literatuuronderwijs in het basisonderwijs meer op de kaart te zetten.

2. Onderwijsleertraject literaire gesprekken

In mijn onderzoek naar een mogelijke invulling van literatuuronderwijs op de basisschool wordt ingezoomd op het effect van literaire gesprekken (i.e. gesprekken over gelezen literatuur, waarbij lezers, in samenspraak met elkaar, nieuwe betekenissen ontdekken). Het door mij ontworpen onderwijsleertraject voor leerlingen uit de bovenbouw van de basisschool bestaat uit een lessencyclus van 24 literaire gesprekken over vier boeken die alle leerlingen lezen. In de handleiding voor leerkrachten wordt een opbouw aangegeven waarin leerlingen, voordat ze met elkaar gaan praten over hun leeservaringen, eerst leren hoe ze zelf in gesprek kunnen komen met het boek. Een belangrijk hulpmiddel hierbij zijn de opmerkingen die de leerlingen tijdens het lezen op een *post-it* hebben geplaatst. In de klas worden deze *post-it*-opmerkingen in kleine

groepjes en in de kring met elkaar besproken. In de loop van het traject krijgen de leerlingen steeds meer de regie en verdwijnt de leerkracht meer naar de achtergrond. Er is een ontwikkeling van leerkracht-gestuurd naar gedeelde sturing naar leerling-gestuurd onderwijs. Het vierde boek kiezen de leerlingen zelf en ze bepalen daarbij zelf het leerproces.

De opbouw van de inhoud van het onderwijsleertraject is onder andere gebaseerd op onderzoek van Langer (1995; 2011) naar het proces van betekenisgeving tijdens het lezen. Zij onderscheidt vier vormen van betekenisgeving die tijdens het leesproces kunnen optreden:

1. buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen;
2. binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen;
3. uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet;
4. uit de tekstwereld stappen en de ervaringen objectiveren.

Bij de bespreking van ieder boek wordt aan deze tekstvormen aandacht geschonken. De focus bij de leerlingen ligt vaak bij de tweede tekstwereld.

3. Meetinstrument literaire competentie

In mijn onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie zijn de vier vormen van betekenisgeving van Langer met behulp van literair-didactische inzichten gepreciseerd naar de volgende niveaus van literaire competentie:

- niveau 1: geen uiting;
- niveau 2: uiting zonder argumentatie;
- niveau 3: uiting met argumentatie binnen het boek;
- niveau 4: uiting met argumentatie buiten het boek.

Dit meetinstrument is toegepast op de dimensies ‘beleving’, ‘interpretatie’, ‘beoordeling’ en ‘narratief begrip’.

4. Ontwikkeling in literaire competentie

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen sterk gegroeid zijn in het verwoorden van hun belevingen, interpretaties en – in iets mindere mate – hun beoordelingen. Narratief begrip is echter onderbelicht gebleven. Met betrekking tot de interactie over het boek blijken leerlingen in de vraagstelling te variëren: leerlingen stellen vragen naar inleving in de personages, naar gedrag dat ze niet begrijpen, naar mogelijke interpretaties van

dat gedrag, naar het leggen van een relatie tussen het gedrag van de personages en hun eigen gedrag en naar de denkwijze van de andere leerlingen over mogelijke veranderingen in het gedrag. De leerlingen hebben blijkbaar geleerd dat ze over literatuur vragen kunnen stellen waarop verschillende antwoorden mogelijk zijn. Uit de analyses blijkt dat juist die vragen een positieve uitwerking hebben op het beargumenteren van beleving en interpretatie.

Oorzaken voor de effectieve werking van de interactie over het boek worden gezocht in (a) het verplicht lezen van de boeken, voorafgaand aan de gesprekken hierover, in combinatie met opdrachten waarbij de leerlingen in interactie met het boek komen en in (b) de realisatie van de norm dat leerlingen hun eigen betekenissen ontwikkelen met daarbij een ondergeschikte rol voor de inbreng van de leerkracht. Omdat het boek mee naar huis wordt genomen, worden huisgenoten deelgenoot van het leesproces. Bovendien heeft de gezamenlijke context waarin leerlingen hetzelfde boek lezen en bespreken een positieve uitwerking op de bijdrage van alle leerlingen, zowel van jongens als van meisjes en zowel van sterke als van zwakke lezers. Eerder opgedane leervaringen worden zo in een cumulatief proces verder uitgebreid.

5. Een doorgaande leeslijn in literaire competentie.

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat literair competente leerlingen uit het primair onderwijs hun belevingen, interpretaties, beoordelingen en narratief begrip kunnen beargumenteren. De concepten van deze dimensies zijn echter niet gedetailleerd uitgewerkt. Van der Pol (2010) heeft onderzocht dat kleuters literaire kenmerken als 'personages', 'spanning' en 'humor' kunnen herkennen. Witte (2008) benoemt belevend lezen als startniveau in het voortgezet onderwijs. Een doorgaande lijn in literaire competentie is vanuit deze onderzoeken niet zo gemakkelijk te doorzien.

De invulling van kenmerken van de begrippen 'beleving', 'interpretatie', 'beoordeling' en 'narratief begrip' voor verschillende leeftijdsgroepen zou een invulling kunnen geven aan een doorgaande leeslijn van begin primair onderwijs naar eind voortgezet onderwijs. In alle dimensies van literaire competentie is immers een ontwikkeling mogelijk naar het geven van argumentaties buiten het boek.

In het curriculum van het primair onderwijs kan een doorgaande lijn in het voeren van literaire gesprekken de ontwikkeling in literaire competentie versterken. In het voortgezet onderwijs zouden in literaire gesprekken de dimensies 'interpretatie', 'beoordeling' en 'narratief begrip' vanuit de beleving van leerlingen kunnen worden ontwikkeld.

6. Aanbevelingen voor de didactiek van literaire gesprekken

- a. Lees het boek ook zelf en neem de tijd om met de leerlingen het gehele boek te bespreken.
- b. Bespreek het boek vooraf met andere leerkrachten. Dat geeft zekerheid in de begeleiding van de gesprekken.
- c. Geef uw leerlingen de opdracht om het boek thuis te lezen en opmerkingen te maken bij interessante fragmenten.
- d. Start met een mini-les over het thema van de les.
- e. Begin met een boek dat dicht bij de belevingswereld van de kinderen staat, maar dat wel verwondering oproept, zoals bijvoorbeeld de boeken van Jacques Vriens. In de ontwikkeling van beleving ontstaat dan als vanzelf een ontwikkeling in interpretatie. Zijn kinderen wat vertrouwd geraakt met het bespreken van hun belevingen, dan staat de weg open voor boeken die wat verder van hun belevingswereld afstaan. Boeken die zich in een andere cultuur afspelen of boeken waarbij een diepere laag aanwezig is, geven meer mogelijkheden om het boek vanuit een ander perspectief te bekijken. Bij dat soort boeken worden vaker interpretaties buiten het boek gegeven dan bij boeken die dicht bij de herkenbare werkelijkheid van de kinderen liggen.
- f. Om beoordeling uit te lokken, zijn verfilmde boeken een aanrader. De vergelijking tussen film en boek leidt tot het geven van een beoordeling van deze verschillende genres.
- g. Narratief begrip wordt uitgelokt met boeken die opvallen door hun vormgeving. Het in de pilot gebruikte boek *De Noordenuwindheks* is daarvan een goed voorbeeld.

Referenties

- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: OCW.
- Gelderen, A. van (2012). “‘Basisvaardigheden’ en het onderwijs in lezen en schrijven”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (1), p. 3-15.
- Huizenga, H. (2007). *Taal en didactiek. Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Houtveen, T. (2013). ‘Hoe ziet goed leesonderwijs eruit?’ In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon, p. 41-68.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York/London: Teachers College Press.

- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction. Second edition.* New York/London: Teachers College Press.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters.* Delft: Eburon-Stichting Lezen.
- 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-Stichting Lezen.

2. Lerarenopleiding Basisonderwijs

Stroomleiders

Petra Moolenaar (Fontys Pabo, Den Bosch)

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

Joke Boeckx (a) & Ellen Bogaert (b)
(a) Katholiek Onderwijs Vlaanderen
(b) Onderwijscentrum Brussel
Contact: jokeboeckx@gmail.com

Minimaal MaxiTAAL. Een boek vol talige tips bij routines in onthaalklas en eerste kleuterklas

1. Inleiding

Hoe kun je de ontwikkeling, de taal en de samenwerking met ouders van peuters en de jongste kleuters stimuleren? Dat is de centrale vraag waarrond het boek *Minimaal MaxiTAAL* is geschreven. Het antwoord op de vraag is, hoe eigenaardig dat ook klinkt, even verrassend als vanzelfsprekend: gebruik de steeds weerkerende activiteiten, routines, waar niemand nog bij stilstaat als inspiratiebron.

2. Voor wie?

Het boek *Minimaal MaxiTAAL* is geschreven voor kleuterleid(st)ers van 2,5- en 3-jarige kleuters. Het is een feit dat je als kleuterleidster van de onthaalklas en de eerste kleuterklas soms het gevoel hebt dat je handen tekortkomt. Enerzijds wordt een belangrijk deel van de tijd in de onthaalklas en eerste kleuterklas besteed aan routines die maar zelden terug te vinden zijn in het pedagogisch programma (routines worden al te vaak beschouwd als 'niet-productieve' tijd die slechts weinig ontwikkelingskansen bieden). Anderzijds voelen de kleuterleidsters aan dat routines net kaderen binnen de algemene ontwikkeling van jonge kinderen en dus ook voldoende gewaardeerd moeten worden en de nodige aandacht en tijd moeten krijgen. Met andere woorden: routines kunnen krachtige leermomenten zijn, aangezien ze een belangrijk onderdeel zijn van een schooldag en nauw aansluiten bij de behoeften en ontwikkeling van een jonge kleuter.

3. Wat?

Het doelgericht, betekenisvol en talig omgaan met routines bij kleuters die voor het eerst naar school gaan, kan veel onderwijsresultaat opleveren. *Minimaal MaxiTaal* wil vooral een hulpmiddel zijn voor de kleuterleidsters van de jongste kleuters om tijdens de routines bewust taalstimulerende impulsen te geven.

In het eerste deel van het boek wordt het begrip ‘routine’ omschreven. Vervolgens worden de routines benaderd vanuit de ontwikkeling en de typisch behoeften van de jonge kleuter, wordt de koppeling gemaakt tussen routines en de taalverwerving van de jonge kleuter en wordt ingezoomd op de kansen die routines bieden voor communicatie en samenwerking met ouders.

In het tweede deel van het boek wordt een waaier aan concrete tips en ideeën beschreven, zodat routines talig en betekenisvol kunnen worden ingevuld in de dagdagelijkse klaspraktijk.

Met *Minimaal MaxiTAAL* willen we inspirerende ideeën aanreiken om dat te realiseren binnen de dagdagelijkse routines. Deze ideeën worden per routine gelinkt aan de ontwikkeling van de kleuter en concreet uitgewerkt.

Volgende routines zijn opgenomen in de publicatie:

- verwelkomen en afscheid nemen;
- zich verplaatsen op school;
- jassen aan- en uittrekken;
- naar het toilet gaan;
- handen wassen;
- opruimen;
- neus snuiten;
- schooltassen leegmaken en vullen;
- eten en drinken.

4. Waarom?

Routines zijn de momenten bij uitstek om een rijk en begrijpelijk taalaanbod aan te bieden, spreekkansen en spreekruimte te creëren en veel individuele feedback te geven. Ze vormen ook een uitgelezen kans om te communiceren met ouders en hen te betrekken bij het klasgebeuren. Vandaar dat we kleuterleid(st)ers willen aanzetten om routines zinvol en betekenisvol in te vullen in functie van het welbevinden, de ontwikkeling en de taalverwerving van een jonge kleuter. Al verscheidene kleuterleid(st)ers zijn met *Minimaal MaxiTAAL* aan de slag gegaan, wat reeds mooie praktijkvoorbeelden heeft opgeleverd.

Hilde Braam & Maaïke Pulles
NHL Hogeschool, Lectoraat Taalgebruik & Leren
Contact: Hilde.Braam@nhl.nl
m.pulles@rug.nl

Bibliotheek in de les: werken aan leesmotivatie en informatievaardigheden bij wereldoriëntatie

1. Inleiding

Het onderwijs ‘wereldoriëntatie’ wordt op veel scholen gegeven vanuit methodes en er wordt vooral gewerkt met tekstmateriaal uit die methodes. Dat betekent dat er voor leerlingen dan weinig te kiezen valt, terwijl het voor de leesvaardigheid van leerlingen juist van groot belang is dat ze veel teksten lezen die hen aanspreken rondom relevante onderwerpen (Guthrie e.a. 2007). Bovendien bieden de thema’s uit ‘wereldoriëntatie’ juist veel mogelijkheden om tegelijkertijd te werken aan informatievaardigheden, een onderdeel van mediawijsheid (o.a. ‘zoeken naar relevante informatie’, ‘beoordelen van bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen’, ‘verwerken van informatie uit verschillende bronnen’...).

Openbare Bibliotheken kunnen hierin een rol spelen, omdat zij scholen kunnen bedienen met collecties die aansluiten bij specifieke thema’s. In het kader van ‘de Bibliotheek op School’ gebeurt al veel om de bibliotheek de school in te krijgen (Nielen & Bus 2015). Doel van dit project is om lezen op school en in de vrije tijd te stimuleren. Lezen bevordert immers de lees- en taalvaardigheid. In een samenwerkingsproject tussen Stichting Bibliotheken Midden Fryslân (SBMF) en het Lectoraat Taalgebruik & Leren van de NHL Hogeschool is het project ‘Bibliotheek in de les’ uitgevoerd, om te kijken hoe de bibliotheek nog beter kan aansluiten bij wat in de lessen gebeurt. In het kader van dat project is een lesaanpak ontwikkeld die aansluit bij ‘wereldoriëntatie’ en waarbij leerlingen meer tekstmateriaal aangeboden krijgen en meer keuzes kunnen maken in de teksten die ze lezen. Met de aanpak krijgen leerlingen en leerkrachten daarenboven ook meer ondersteuning bij het omgaan met mediawijsheid.

2. Onderzoeksopzet (& methode)

Onderzoekers van het Lectoraat Taalgebruik & Leren van de NHL Hogeschool hebben, samen met bibliotheekmedewerkers, een aanbod ontwikkeld bij enkele thema’s

uit de wereldoriëntatiemethode *Topondernemers*, voor midden- en bovenbouw. Het aanbod bevat:

- door de bibliotheek samengestelde themacollecties in aanvulling op de methode;
- hulpkaarten voor leerlingen bij het leren omgaan met informatie (informatievaardigheden);
- didactische kaarten voor leerkrachten met achtergrondinformatie;
- lessuggesties.

In de methode *Topondernemers* doen leerlingen kleine onderzoekjes binnen een thema. De methode zelf geeft echter weinig ondersteuning bij het zoeken naar en omgaan met tekstuele bronnen, zowel in boeken als op het internet. De ontwikkelde hulpkaarten probeerden hier juist op in te spelen. De themacollecties bevatten zowel informatieve boeken als fictieboeken die passen bij de thema's. Op de hulpkaarten worden suggesties gedaan voor geschikte websites en zoekmachines waar de leerlingen naar informatie kunnen zoeken. Dat zijn websites en zoekmachines die speciaal zijn toegespitst op kinderen, zodat leerlingen geschikte informatie over hun onderwerp kunnen vinden. Zo kunnen de leerlingen informatie uit zowel boeken als van het internet halen.

In het schooljaar 2014-2015 hebben vier basisscholen in het verzorgingsgebied van SBMF met dit aanbod gewerkt bij twee thema's uit *Topondernemers*. Daarnaast waren er drie scholen betrokken als controlescholen. Geprobeerd is om de thema's op de verschillende scholen zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen.

Voorafgaand aan, tijdens en na afloop van het werken met het materiaal zijn verschillende soorten data verzameld: data n.a.v. vragenlijsten voor leerlingen die betrekking hadden op informatievaardigheden en leesmotivatie, video-observaties in de klassen waar met het materiaal gewerkt werd, interviews met deelnemende leerkrachten en Cito-toetsscores voor begrijpend lezen. Om ook enig zicht te krijgen op de kennisontwikkeling van de kinderen over een bepaald thema, hebben de kinderen bij de tweede ronde voorafgaand aan en na afloop van het thema een *mindmap* gemaakt over het thema.

Om het leesgedrag van de deelnemende leerlingen in kaart te brengen, hebben de leerlingen voorafgaand aan en na afloop van het project een vragenlijst over lezen ingevuld. Op basis van een aantal stellingen in de vragenlijsten, hebben we voor elke leerling de leesattitude bepaald. Daarnaast bevatte de vragenlijst ook vragen over wat kinderen lezen, hoe vaak ze lezen en hoe het met digitaal lezen (op computer, *tablet* en *smartphone*) gesteld is. We hebben gekeken naar vrijetijdsbesteding, waarbij we hebben gevraagd hoe leuk kinderen lezen vinden in vergelijking met andere activiteiten (huiswerk maken, *gamen*, knutselen, etc.). Ook hebben we vragen gesteld over het boekbezit van kinderen (hoeveel boeken hebben ze thuis die van henzelf zijn) en het bibliotheekbezoek (hoe vaak ga je naar de bibliotheek en hoeveel boeken leen je dan

meestal). Tot slot hebben we vragen gesteld over meertaligheid. Lezen kinderen wel eens in het Fries of in het Engels of in nog andere talen?

Om te kunnen achterhalen hoe kinderen informatie zoeken en hoe zij die informatie verwerken, hebben de leerlingen voorafgaand aan en na afloop van het project een vragenlijst over informatievaardigheden ingevuld. We hebben gevraagd wat voor informatie kinderen zoeken, wanneer ze dat doen en waar ze die informatie dan zoeken. We hebben hierbij ook gevraagd hoe moeilijk of makkelijk kinderen het vinden om bepaalde informatie te zoeken/vinden. Ook het aspect van samenwerken tijdens het zoeken naar informatie en het vragen van hulp tijdens dit proces, kwamen naar voren. We hebben gevraagd naar zowel het zoeken en kiezen van boeken, als naar het zoeken op het internet naar geschikte informatieve websites (eventueel door middel van zoekmachines). Ten slotte hebben we gekeken naar de kritische houding van kinderen: hoe beoordelen ze of een boek of website geschikt is om te gebruiken voor hun onderwerp? Ook brongebruik kwam hierbij aan bod: schrijven kinderen altijd op waar ze bepaalde informatie vandaan hebben?

3. Eerste bevindingen

De eerste bevindingen die we hier kunnen presenteren, betreffen de video-observaties en interviews met leerkrachten. Uit zowel (video)observaties als interviews met leerkrachten bleek dat de themacollecties erg gewaardeerd werden door zowel leerkrachten als door leerlingen, waarbij wel aangemerkt moet worden dat de collecties beperkt en overzichtelijk moeten blijven om er goed mee te kunnen werken. Met name de informatieve boeken werden gewaardeerd, maar er waren ook leerkrachten en leerlingen die blij waren met fictie over de thema's.

Het 'risico' bij dit soort onderwijs, waarbij kinderen zelfstandig kleine onderzoekjes doen en op zoek gaan naar informatie, is dat er meteen – en soms ook uitsluitend – gezocht wordt op het internet. Een vraag wordt ingetikt op zoekmachine *Google*, en kinderen varen hier blind op. Dat hebben we ook in de praktijk gezien. Echter, juist door boeken de klas binnen te brengen, zijn kinderen meer geneigd om gecombineerd gebruik te maken van informatie op het internet en uit boeken, zeker als dat gestimuleerd wordt door de leerkracht. Vooral bij de kinderen in de bovenbouw zagen we dat ze kritisch waren op de informatie die ze vonden. Een meisje merkte op, tijdens het vergelijken van twee bronnen: "hé, hier staat iets heel anders!" Dat kan dan weer tot overleg met groepsgenoten leiden.

4. Tot slot

Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie zullen we de resultaten van onze bevragingen en de gebruikte materialen presenteren. Ook zullen we ingaan op de kennisontwikkeling rondom de verschillende thema's die we in kaart hebben kunnen brengen naar aanleiding van de *mindmaps*.

Referenties

- Guthrie, J.T., L.W. Hoa, A. Wigfield, S.M. Tonks, N.M. Humenick & E. Littles (2007). "Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years". In: *Contemporary Educational Psychology*, 32, p. 282-313.
- Nielen, T. & A. Bus (2015). "Bibliotheek op School onder de loep: leesmotivatie stimuleren". In: *JSW*, 99 (8), p. 6-9.

Ronde 3

Alois Ruitenbeek & Sylvia Bacchini
 Contact: alois58@gmail.com
s.bacchini@chello.nl

Taalmozaïek: taal en kennis van de wereld voor jonge kinderen

1. Inleiding

Taalmozaïek is een programma voor peuters en kleuters waarmee ze snel veel taal leren, ingebed in een hoogwaardig aanbod van kennis van de wereld. Taal en kennis gaan daarbij hand in hand.

Peuters en kleuters zijn nieuwsgierig en willen de wereld om zich heen begrijpen. *Taalmozaïek* biedt kennis die voor hen relevant is, over peuter- en kleuterdingen en over onderwerpen als 'natuur', 'techniek' en 'samenleving', op een voor jonge kinderen begrijpelijke en aansprekende manier. *Taalmozaïek* is speels, maar niet kinderachtig. Jonge kinderen kunnen, op hun niveau, veel kennis van de wereld verwerven.

Het woordenschaatanbod van *Taalmozaïek* bestaat uit 4500 woorden, verdeeld over drie jaar: 'peuters', 'groep 1' en 'groep 2'. *Taalmozaïek* richt zich op de héle taal: op

‘woordenschat’, ‘mondelijke taalvaardigheid’ en ‘verhaalbegrip’. In een planmatig aanbod van activiteiten worden daartoe verschillende didactieken en werkvormen ingezet. Elke dag weet de leerkracht wat ze onderwijst en hoe ze dat kan doen.

2. Doelgroep en doel

Taalmozaïek is bestemd voor kinderen met taal- en/of kennisachterstanden, omdat ze anderstalig zijn of afkomstig zijn uit gezinnen met een lage SES. Vaak is sprake van een combinatie van factoren: migrantenkinderen met laagopgeleide ouders die opgroeien in achterstandswijken (Hoff 2013).

De verschillen in taal en kennis die kinderen vóór hun vierde jaar van hoog- of laagopgeleide ouders meekrijgen zijn enorm (Hart & Risley 1991). Juist daarom is een hoogwaardig leerstofaanbod, met veel kennis van de wereld en de taal die bij daar bij hoort, zo belangrijk. Bij deze doelgroep geldt: wat niet wordt onderwezen, wordt niet geleerd. Het doel van *Taalmozaïek* is het zo vroeg mogelijk wegwerken van achterstanden in taal en kennis bij de doelgroepkinderen.

3. Leerstofaanbod en organisatie

Het woordenschataanbod van *Taalmozaïek* is gebaseerd op ‘de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters’ (Mulder, Timman & Verhallen 2009) en ‘de Woordenlijst Amsterdamse Kinderen’ (Kuiken & Droge 2010), aangevuld met woorden die relevant zijn in de context van het kennisaanbod.

Het leerstofaanbod is in een doorgaande leerlijn, verdeeld over drie leerjaren: ‘peuters’, ‘groep 1’ en ‘groep 2’. Per leerjaar zijn de woorden verdeeld over thema’s die gekozen zijn op basis van kennisdomeinen. Zo zijn er thema’s als ‘eten en drinken’, ‘kleding en uiterlijk’, ‘bouwen en wonen’ en ‘ziek en gezond’.

Binnen elk thema zijn de themawoorden per dag geclusterd. Bij de peuters zijn dat ongeveer acht woorden per dag; in groep 1 en 2 ongeveer elf woorden per dag. Gedurende vier dagen per week (van maandag tot en met donderdag) wordt dagelijks een nieuwe woordcluster geleerd, en vrijdag is ‘herhaaldag’. Per dag is de leerkracht ongeveer één tot tweeëneuhalf uur bezig met *Taalmozaïek*, afhankelijk van het aantal activiteiten dat uitgevoerd wordt.

4. Didactiek en werkvormen

Het kernpunt van de aanpak in *Taalmozaïek* is het herhaald aanbieden van woorden en kennis tijdens verschillende activiteiten in de loop van de dag. Aan het begin van elke dag worden nieuwe woorden en kennis aangeboden in 'de taalkring'. In 'de taalkring' krijgen alle kinderen tegelijk dezelfde stof aangeboden in een vorm van directe instructie. De nieuwe woorden en kennis zijn ingebed in een gebeurtenis die de leerkracht naspeelt (Nelson 1996). De leerkracht speelt bijvoorbeeld een operatie na met een pop (groep 2). De kinderen krijgen te zien en te horen hoe een chirurg in een operatiekamer een patiënt opereert en wat daar allemaal aan te pas komt. Woorden als *chirurg*, *plaatsvinden*, *jodium*, *ontsmetten* en *narcose* krijgen daarin betekenis. 'De taalkring' is het fundament van de dag. Er ontstaat een gelijk speelveld van gedeelde kennis voor alle kinderen.

In de loop van de dag zijn er verschillende vervolgactiviteiten waarin de taal en kennis herhaald en verdiept worden en waarin ruimte is voor differentiatie. Tijdens het spelen/werken wordt in 'de kleine kring' gewerkt aan mondelinge taalvaardigheid: 'vertellen', 'formuleren' en 'redeneren'. Daarbij wordt de didactiek van interactief taalonderwijs ingezet. Op overgangsmomenten, als kinderen in 'de grote kring' zitten, wordt de nieuwe woordenschat gememoriseerd aan de hand van woordspelletjes. Deze zijn gebaseerd op principes uit de cognitieve psychologie (Schneider & Pressley 2010). Verder zijn er activiteiten met prentenboeken, teken- en knutselactiviteiten en bewegingsactiviteiten. Bij alle activiteiten is de verwerving van taal het uitgangspunt. Taal staat centraal.

5. Ontwikkeling en scholing

Drie jaar geleden is begonnen met de ontwikkeling van *Taalmozaïek*, samen met OBS Het Mozaïek in Arnhem. Het Mozaïek is een landelijk bekende, excellente school. Tegelijk met de ontwikkeling is gestart met de uitvoering van het programma en werden de leerkrachten geschoold in werken met het programma. Op basis van feedback van de leerkrachten zijn activiteiten aangepast en verbeterd. Er is een pilot uitgevoerd, waarbij op vijf andere scholen zes weken met het programma is gewerkt. Het ontwikkeltraject heeft geleid tot een programma dat werkt in de klas en waar leerkrachten, kinderen en ouders enthousiast over zijn.

Voor de invoering van *Taalmozaïek* op scholen is er een tweejarig scholingstraject dat bestaat uit teambijeenkomsten met uitleg over de verschillende onderdelen van het programma en een trainingsdeel met coaching op de werkvloer. Bij het trainen van 'de taalkring' is veel aandacht voor de combinatie van taalaanbod en kennisvergroting, voor de aard van het taalaanbod en voor de manier waarop kinderen in activiteiten

betrokken worden. Bij het trainen van ‘de kleine kring’ wordt ingegaan op hoe je jonge kinderen aan de praat krijgt en houdt, en hoe je in gesprekken talige feedback geeft en *scaffolding* toepast.

6. Onderzoek naar effectiviteit

Taalmozaïek vraagt om een goed scholingsniveau van de leerkrachten en inzet van het team en de directie. Deze inspanningen worden geleverd met de verwachting dat een behoorlijke leerwinst met het programma behaald wordt. Daarom willen we die leerwinst vanaf het begin ook meten. Hiervoor is het afgelopen schooljaar gestart met een pilotonderzoek op OBS Het Mozaïek, waarbij het eerste doel is om betrouwbare toetsen voor de aangeboden woorden tot stand te brengen. Een tweede doel is om na te gaan in hoeverre het aanbieden van het programma leidt tot de groei van de Nederlandse taalvaardigheid, gemeten met landelijk genormeerde toetsen. De planning hiervoor strekt zich uit over een langere termijn, waarbij voortgebouwd zal worden op de resultaten die de pilot oplevert.

Er zijn twee woordenschattoetsen ontwikkeld: één voor het meten van de passieve en één voor het meten van de actieve woordkennis. De passieve woordenschattoets volgt het format van de PPVT. Dat wil zeggen dat het kind uit vier afbeeldingen de afbeelding moet aanwijzen die past bij het genoemde woord. Voor de actieve woordenschattoets is gekozen voor een toetsvorm die is afgeleid van de zogenaamde *active recall* die Laufer en Goldstein (2004) toepasten voor volwassen tweedetaalleerders. Het kind krijgt een afbeelding te zien en moet dan het juiste woord noemen. Als dat niet meteen lukt, biedt de toetsassistente, afhankelijk van het item, de eerste klank of de eerste twee of drie klanken van het woord aan. Als het kind het woord zelf noemt zonder deze steun, krijgt het twee punten; met steun één punt. Met deze ondersteuning is wellicht beter in beeld te brengen welke stappen het kind zet in de ontwikkeling van zijn woordenschat.

In het afgelopen schooljaar zijn de woordenschattoetsen op bovenbeschreven wijze afgenomen bij 68 leerlingen van groep 1 en 2. Op het moment van het schrijven van deze tekst zijn er nog geen resultaten bekend. Op de HSN-conferentie zal hierover verslag gedaan worden.

Referenties

- Hart, B. & T.R. Risley (1991). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2013). “Interpreting the early language trajectories of children from low-SES

and language minority homes: implications for closing achievements gaps”. In: *Developmental Psychology*, 49 (1), p. 4-14.

Laufer, B. & Z. Goldstein (2004). “Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness”. In: *Language Learning*, 54, p. 469-523.

Kuiken, F. & S. Droge (z.d.). ‘Woordenlijst Amsterdamse Kinderen’. Online raadpleegbaar op: <http://www.digiwak.nl>.

Mulder, F., Y. Timman & S. Verhallen (2009). ‘Handreiking bij de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters’. Amsterdam: Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schneider, W. & M. Pressley (2010). *Memory Development Between Two and Twenty*. New York: Psychology Press.

Ronde 4

Lieve Van Severen & Sanne Feryn
 Odisee, campus Aalst
 Contact: lieve.vanseveren@odisee.be
sanne.feryn@odisee.be

Kaatje Klank houdt van ‘bloot’... ik bedoel ‘brood’. Een wetenschappelijk gebaseerde taalmethodiek om het klankbewustzijn en de articulatievaardigheden te stimuleren in de kleuterklas

1. Inleiding

Dat kleuteronderwijzers belangrijke taalleerkrachten zijn, hoeven we je niet te vertellen, maar er is nog marge voor verbetering, stelt de Nederlandse onderzoeker Tjalling Brouwer (2014). Taaldocenten en pedagogen van de opleiding ‘Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs’ (Odisee) voeren op dit moment onderzoek op een belangrijk domein dat hij aanstipt: ‘de auditieve vaardigheden’ en ‘het klankbewustzijn’ als basis voor ‘ontluiken-



de geletterdheid'. Aangezien het klankbewustzijn nauw verbonden is met de articulatievaardigheden, wordt ook die piste bewandeld door de onderzoekers.

2. Theoretisch kader

Steeds meer Vlaamse kleuters volgen logopedie omwille van spraakproblemen. Spraakproblemen kunnen een weerslag hebben op de sociale en emotionele ontwikkeling. Bovendien zijn veelvuldige fouten in de spraakproductie een risicofactor voor latere leesproblemen. Bij anderstalige kinderen komen taalontwikkelingsproblemen op jonge leeftijd nog frequenter voor. Veel allochtone kinderen starten in het basisonderwijs met een taalachterstand in het Nederlands die zich kenmerkt door (a) een beperkte woordenschat, (b) grammaticale problemen, en (c) hardnekkige fouten tegen het klanksysteem van het Nederlands. Dat is te wijten aan verschillen tussen het Nederlandse klanksysteem en het klanksysteem van hun moedertaal.

Er wordt in het kleuteronderwijs in Vlaanderen echter nauwelijks doelmatig en planmatig gewerkt aan de articulatie en het klankbewustzijn van kleuters. In de huidige klaspraktijk en taalmethodieken voor het Vlaamse kleuteronderwijs (groep 1 en 2) ligt het accent eerder op 'verhaalbegrip', 'woordenschatverwerving' en 'functionele geletterdheid'. Het innoverende aan ons project is dat we de huidige taaldidactiek in de (Vlaamse) kleuterklas willen bijstellen, door op vroege leeftijd (tweede kleuterklas, groep 1) meer aandacht te schenken aan spraakproductie en klankbewustzijn. Bovendien resulteert vroege behandeling van kleuters met spraakstoornissen in betere spraakvaardigheden en vroege leesvaardigheden. In het taalproject 'Kaatje Klank' willen we nagaan of vroege preventie dan ook niet zou lonen.

3. Wat willen we bereiken?

Het doel van het taalproject *Kaatje Klank* is dubbel. Ten eerste willen we het klankbewustzijn en de luister- en spreekvaardigheden van de kleuters op een muzische en wetenschappelijk onderbouwde wijze stimuleren. Het zijn immers vaardigheden die van groot belang zijn voor de ontwikkeling van het voorbereidend lezen in het kleuteronderwijs en het technisch lezen in het lager onderwijs. Ten tweede willen we nagaan hoe succesvol deze aanpak is door het effect op de articulatie- en leesvaardigheden te testen.

4. Evidence-based

De taalmethode *Kaatje Klank* onderscheidt zich doordat ze gebaseerd is op de meest recente wetenschappelijke inzichten. Deze hebben we vertaald in tien didactische principes. We stippen enkele belangrijke principes aan.



Figuur 1 – De didactische principes in *Kaatje Klank*.

4.1 Hiërarchie

We kiezen voor een hiërarchische benadering, waarbij telkens gestart wordt met het waarnemen en produceren van de uitdagende spraakklank op geïsoleerd klankniveau. De taaleenheid waarop we werken, wordt telkens verbreed. We kiezen in deze methode voor het werken met klanken en woorden, ingebed in muzische en betekenisvolle activiteiten, zoals ‘een drama-activiteit’, ‘een versje’, ‘een anekdote’...

4.2 Minimale woordparen

We vertrekken van minimale woordparen. Dat zijn woorden die slechts in één foneem van elkaar verschillen, bijvoorbeeld *vis-vies*, *rat-lat*, *mens-mes*. Wanneer deze woorden verkeerd worden uitgesproken, zorgt dat voor misverstanden in de communicatie. Het belangrijkste doel is de kleuters ervan bewustmaken dat een foutieve uitspraak tot misverstanden leidt en hen positieve ervaringen meegeven bij de correcte uitspraak. Auditieve discriminatie is hierbij een basisvaardigheid.

4.3 *Cyclus*

We selecteren hiervoor die klanken die een uitdaging vormen op het vlak van spraakproductie. Dat zijn dus klanken die door Nederlandstalige kinderen pas laat verworven zijn (bijvoorbeeld: /s/, /r/) en klanken die voor anderstalige kinderen uitdagend zijn, omdat ze niet voorkomen in hun moedertaal (bijvoorbeeld: /ol/, /al/, /gl/). Elke week staat een uitdagende klank centraal. Na enkele weken wordt die uitdagende klank hernomen. We werken dus cyclisch.

4.4 *Klankbewustzijn*

Het trainen van het klankbewustzijn, in combinatie met aandacht voor articulatie, stimuleert zowel de (voorbereidende) leesvaardigheden als de spreekvaardigheden van de kinderen. We selecteerden enkel taken die het klankbewustzijn (i.e. het fonemisch bewustzijn) stimuleren, en geen andere taken voor het fonologisch bewustzijn die betrekking hebben op een andere eenheid dan de klank/foneem, zoals ‘klankgrepen’. Immers, het klankbewustzijn heeft een positief effect op de leesvaardigheden; niet het fonologisch bewustzijn. Bovendien zorgen taken op klankgreepniveau voor verwarring bij taken op klankniveau. Deze bevindingen suggereren dat het beter is om enkel taken op klankniveau te geven (Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson & Beddes 2011).

Niet alle taken om het klankbewustzijn te stimuleren, zijn geschikt voor kleuters in de tweede kleuterklas. Volgende vaardigheden zijn relatief gemakkelijk te trainen bij vierjarigen (Gillon 2008; Hesketh, Dima, & Nelson 2007; McGee & Ukrainetz 2009):

- *klankdetectie* (bijvoorbeeld: ‘hoor je /s/ in *Sint*?’);
- *klankcategorisatie* (bijvoorbeeld: ‘zoek woorden met /ol/’);
- *klankisolatie* (bijvoorbeeld: ‘wat is de eerste klank in *pet*?’);
- *klankmatching* (bijvoorbeeld: ‘zoek een andere naam met /s/ of ‘starten *rok* en *riem* met dezelfde klank?’).

In navolging van Gillon (2008) zullen we in deze methode eenvoudige taken zoals ‘klankdetectie’, ‘klankcategorisatie’, ‘klank*matching*’ en ‘isolatie’ aanreiken.

4.5 *Articulatie*

Omgekeerd, aandacht voor de articulatie en de mondbewegingen bij het vormen van klanken, zorgen voor een positief effect op lezen (Boyer & Ehri 2011). In de huidige methodiek wordt daarom ook de klemtoon gelegd op de mondstand bij de articulatie van klanken.

4.6 Scaffolding

Scaffolding of stelselmatig, opbouwende begeleiding is een kernbegrip in deze methode. Dat wordt onder meer gerealiseerd door de klank te beklemtonen, door eenvoudige, éénlettergrepige woorden te selecteren, door te herhalen... (Ukrainetz et al. 2011).

4.7 Neutrale feedback

We gebruiken drie soorten taalfeedback:

1. positieve feedback;
2. impliciete feedback;
3. neutrale feedback.

Neutrale feedback is een vorm van expliciete feedback. Je geeft feedback over spraakperceptie en -productie zonder de kleuter te frustreren. Je kunt hierbij voorbeeldfrases hanteren, bijvoorbeeld: 'Ik denk dat ik xxx gehoord heb, of bedoel je xxx?'

De taalmethode is ontwikkeld in de vorm van een educatieve koffer met een handleiding, weekschema's, lesfiches, didactische materialen en instructievideo's. Op de website www.kaatjeklank.be is er meer informatie over het project te vinden.

Tijdens de presentatie wordt de methode *Kaatje Klank*, met aandacht voor de achterliggende didactische principes, voorgesteld, alsook een selectie uit het gevarieerde gamma aan lesactiviteiten. Dit alles wordt gedemonstreerd met concrete voorbeelden en videomateriaal.

5. *Kaatje Klank* in actie

Om de effectiviteit van *Kaatje Klank* na te gaan, komt deze taalmethodiek gedurende 12 weken dagelijks in 6 tweede kleuterklassen (111 kleuters, waarvan 37% anderstalig). De frequentie en inhoud van deze activiteiten werden op voorhand vastgelegd in weekschema's en lesfiches. Via een coachingstraject met drie workshops, tweewekelijkse observatiebezoeken, feedbackgesprekken en terugkoppelingen werden de betrokken kleuteronderwijzers en zorgcoördinatoren opgeleid en begeleid. Een kwalitatieve analyse van de tussentijdse gesprekken, de observaties en de eindevaluatie geven meer inzicht in de implementatie van *Kaatje Klank* in de Vlaamse kleuterklas.

Door middel van een pre- en posttest en een vergelijking met een controlegroep van vijf kleuterklassen (95 kleuters, waarvan 40% anderstalig) gingen we het effect na van

de methodiek *Kaatje Klank* op de articulatie- en vroege leesvaardigheden. De eerste testresultaten zullen gepresenteerd worden op de HSN-conferentie.

6. Financiering

Het onderzoek 'Spreken verfijnen' wordt gefinancierd met eigen onderzoeksmiddelen van de hogeschool (PWO). Professor Zink van de Masteropleiding 'Logopedie' van de Katholieke Universiteit Leuven is partner. Tal van onderwijsexperts, waaronder enkele pedagogische begeleiders, ervaren kleuteronderwijzers en collega's uit de lerarenopleiding zetelen in de stuurgroep.

Referenties

- Boyer, N. & L. Ehri (2011). "Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners". In: *Scientific studies of reading*, 15, p. 440-470.
- Brouwer, T. (2014). "Parels, puzzels en praktijkvoorstellen. Stand van zaken taalonderwijs". In: *Jeugd in School en Wereld*, 99, p. 40-43.
- Gillon, G.T. (2008). *The Gillon phonological awareness training programme. An intervention programme for children at risk for reading disorder. Programme Handbook*. Christchurch: College of Education, University of Canterbury.
- Hesketh, A., E. Dima & V. Nelson (2006). "Teaching phoneme awareness to pre-literate children with speech disorder: a randomized controlled trial". In: *International journal of language and communication disorders*, 42, p. 251-271.
- McGee, L. & T. Ukrainetz (2009). "Using scaffolding to teach phonemic awareness in preschool and kindergarten". In: *The Reading Teacher*, 62, p. 599-603.
- Severen, L. Van, H. Taelman, I. Zink & S. Feryn (2013-2015). 'Kaatje Klank: handleiding. PWO-project: spreken verfijnen in de kleuterklas. De ontwikkeling van een spraakdidactiek als uitbreiding op de gangbare taaldidactiek in het kleuteronderwijs'. Aalst: Odisee. Online raadpleegbaar op: <http://www.kaatjeklank.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, p. 50-60.

Hugo van den Ende, Wenckje Jongstra & Ietje Pauw
 Katholieke Pabo Zwolle
 Contact: h.ende@kpz.nl
 w.jongstra@kpz.nl
 i.pauw@kpz.nl

Samen leren over begrijpend lezen in een professionele leergemeenschap

In 2014 heeft OCW de subsidieregeling ‘Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016’ ingediend om de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen in het po, vo en mbo te versterken. Het gaat om algemene samenwerking en samenwerking in belangrijke onderwijsthema’s, zoals ‘omgaan met verschillen’ (inclusief toptalenten), ‘opbrengstgericht werken’, ‘begeleiding van beginnende leraren’, ‘ouderbetrokkenheid’ en ‘pesten’.

De Katholieke Pabo Zwolle heeft, samen met twee schoolbesturen, een subsidie ontvangen voor het opzetten van een Professionele Leergemeenschap ‘begrijpend lezen’. In deze bijdrage wordt ingegaan op het onderwijsthema ‘opbrengstgericht werken’, gekoppeld aan het schoolvak ‘begrijpend lezen’.

Uit een recent rapport van TALIS (2015) blijkt dat scholing van leraren in teamverband de voorkeur heeft boven scholing van een enkele leraar buiten de school. Leren binnen de context van de eigen school (de zogenaamde *school-embedded professional development activities*) wordt wereldwijd positiever gewaardeerd dan niet-contextgerelateerde scholing (de *non-school-embedded professional development activities*). Dat laatste type scholing komt overigens veel vaker voor dan scholing in teamverband.

Een specifieke vorm van teamleren, is het leren in een Professionele Leergemeenschap (PLG). Dufour & Fullan (2013) onderscheiden zes kenmerken van een effectieve PLG:

1. gedeelde missie, waarden en doelstellingen, gericht op het leren van de leerlingen;
2. een cultuur van samenwerking, met focus op het leren door iedereen;
3. gezamenlijk onderzoek naar de beste praktijkvoorbeelden en naar de huidige werkelijkheid;
4. actiegerichtheid (‘leren door te doen’);
5. een voortdurend streven naar verbetering;
6. resultaatgericht werken.

Deze kenmerken zijn leidend geweest bij het vormgeven van het driejarige traject van de PLG ‘begrijpend lezen’ binnen de subsidieregeling ‘Versterking samenwerking leraaropleidingen en scholen 2013-2016’. In het eerste jaar van het traject vindt uitwisseling plaats in een bovenschoolse professionele leergemeenschap. In het tweede en derde jaar worden interne professionele leergemeenschappen opgericht, met daarin een actieve rol voor elk lid van de bovenschoolse leergemeenschap. Het teamleren vindt plaats in de afzonderlijke scholen. Daarbij is veel ruimte voor uitwisseling en experiment.

In de PLG bouwen de deelnemers met elkaar een didactisch repertoire op, nemen ze kennis van de (relatieve) waarde van verschillende leesstrategieën en gaan ze dieper in op de wijze van vragen stellen bij een gelezen tekst. Vanuit verworven kennis en inzicht ontstaat een corpus van jeugdliteraire informatieve teksten rond WO-thema's, met daarbij ter zake doende (zelfbedachte) vragen.

Land & Sanders (2007) hebben het tekstbegrip van vmbo'ers onderzocht, waarbij ze aanbevelingen doen voor het stellen van goede vragen die op een dieper niveau tekstbegrip veronderstellen. Een lezer vormt al lezend een tekstrepresentatie in zijn hoofd: een voorstelling van wat zojuist gelezen is. Er zijn drie niveaus waarop tekstuele informatie vastgelegd kan worden:

1. *Representatie op het oppervlakteniveau*: de lezer kent nog geen betekenis toe aan de tekst. Deze vorm van lezen heeft wat weg van het meelesen bij een leesbeurt van een medeleerling tijdens een geschiedenisles.
2. *Representatie op het tekstbetekenisniveau*: de lezer doet beter zijn best om betekenis toe te kennen aan wat hij leest. Geholpen door zijn syntactische, semantische en pragmatische kennis, kan de lezer de inhoud van de tekst desgewenst reproduceren. Hij kan een ander navertellen wat hij gelezen heeft, maar het is de vraag of hij de tekst ook begrepen heeft en er iets van opgestoken heeft. Om dat te bewerkstelligen, zal hij de tekst op een nog dieper niveau moeten doorgronden.
3. *Representatie op het niveau van het situatiemodel*: de lezer heeft de tekst ook echt eigen gemaakt en nieuwe kennis toegevoegd of getoetst aan al aanwezige kennis. De lezer maakt op dit niveau een voorstelling in zijn hoofd door de informatie te integreren met reeds aanwezige kennis over het thema, met kennis van de wereld, gerelateerd aan tijd-, plaats- en ruimtebesef. De lezer maakt dus als het ware een (oproepbare) afbeelding in zijn hoofd, waarbij hij er automatisch voor zorgt dat zijn representatie van het thema steeds nauwkeuriger wordt.

Vragen die de lezer stimuleren om op dat diepere niveau na te denken, zijn vragen die sorteertaken in zich dragen en vragen die verschillende elementen uit een of meer teksten met elkaar in verband brengen. Schematische vragen en bruggetjesvragen doen een beroep op dieper tekstniveau. Een groot voordeel van deze aanpak is dat de tijd meer gaat zitten in het denken in plaats van in het opschrijven. Daarnaast kan hier ook

gemakkelijk een coöperatieve werkvorm aan gekoppeld worden, zodat er daadwerkelijk over de tekstinformatie gesproken wordt en de tekstrepresentaties getoetst worden aan elkaars beelden bij de tekst. Op deze wijze bevredigt tekstbegrip niet alleen nieuwsgierigheid en kennishonger, maar stimuleert het ook het eigen aandeel in een groepsgesprek.

De Koning & Van der Schoot (2014) ondersteunen bovenstaande inzichten vanuit de onderwijsneurowetenschap, waarbij ze een viertal tekortkomingen van de hedendaagse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs benoemen:

1. er wordt teveel gericht op het vormen van externe (in plaats van interne) voorstellingen;
2. er is nauwelijks aandacht voor situationele, niet-talige representatievorming;
3. er is onvoldoende aandacht voor het inhoudelijk uitstijgen boven de tekst;
4. er wordt voornamelijk een beroep gedaan op slechts één van de zintuigen.

Op het niveau van het situatiemodel spelen meer zintuigen een rol: het is niet zozeer een eendimensionaal beeld, maar ook geuren, geluiden en gevoelens spelen een rol – niet alleen bij het opslaan, maar ook bij het oproepen vanuit je geheugen. Begrijpend leesonderwijs zou meer ruimte moeten bieden voor het verrijken van verbeelde tekstinhouden. In de PLG hebben we dat als aanbeveling opgevat om bij de vragen ook zintuigen van de lezers aan het werk te zetten. Daarnaast is het achteraf corrigeren van misinterpretaties een belangrijk onderdeel van het onderhouden van een rijk en coherent situatiemodel: onduidelijkheden ophelderen en misinterpretaties herstellen, horen bij het diepgaand begrijpen van de tekst. Deze constatering onderschrijft nog maar eens het belang van het gezamenlijk bespreken van een tekst.

We hebben inmiddels de keuze gemaakt om telkens twee (of drie) informatieve teksten van jeugdliteraire auteurs rond een WO-thema bij elkaar te zoeken en zo een corpus van uitnodigende teksten aan te leggen. Bij die teksten proberen we schematische vragen, bruggetjesvragen en zintuigelijke waarnemingen een rol te laten spelen en leerlingen te motiveren om hierover achteraf met elkaar in gesprek te gaan: ondersteunen de bronnen elkaar of spreken ze elkaar ook wel op sommige punten tegen? We leiden kritische lezers op. De leerlingen reageren alvast enthousiast. En ook wij zien de voordelen van deze aanpak. Onze bevindingen willen we graag met vakgenoten delen.

Referenties

Dufour, R. & M. Fullan (2013). *Cultures Built to Last Systemic PLCs at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Koning, B.B. de & M. van der Schoot (2014). “Hoe zie jij het voor je? Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen”. In: *Pedagogische Studiën*, 91 (6), p. 422-430.
- Land, J. & T. Sanders (2007). ‘Lezen. Leuk én leerzaam? Over tekstbegrip van VMBO’ers’. In: D. Schram (red.). *Lezen in het VMBO. Onderzoek – Interventie – Praktijk*. Amsterdam: Stichting Lezen, p. 124-150.
- Perkins, D.N. & G. Salomon (1988). “Teaching for transfer”. In: *Educational Leadership*, 46 (1), p. 22-32.
- Samenwerkingsverband mijnplein-SKOFV-KPZ (2014). ‘Versterking samenwerking mijnplein-SKOFV en de lerarenopleiding KPZ. Aanvullend activiteitenplan en begroting’. Zwolle: Samenwerkingsverband mijnplein-SKOFV-KPZ.
- TALIS (2015). “Embedding Professional Development in Schools for Teacher Success”. In: *Teaching in Focus*, 10, Paris: OECD Publishing. Online raadpleegbaar op: http://www.oecd-ilibrary.org/education/embedding-professional-development-in-schools-for-teacher-success_5js4rv7s7snt-en.

Ronde 6 & 7

Silvie Vanoosthuyze (a) & Hilde Van den Bossche (b)

(a) Odisee, campus Brussel

(b) Odisee, campus Sint-Niklaas

Contact: Silvie.vanoosthuyze@odisee.be

Hilde.vandenbossche@odisee.be

Samen sterke verhalen lezen

“You get to be wiser by storying the world and seeing it through other forms of consciousness than your own” (Aidan Chambers, op *Brainyquote.com*).

1. Vijf na twaalf

Een boek is een venster op de wereld en verbreedt aldus je horizon. Of zoals George R.R. Martin het formuleerde in *A Dance with Dragons*: “A reader lives a thousand lives before he dies, said Jojen. The man who never reads, lives only one”. Het is dan ook bijzonder jammer dat Vlaamse jongeren, in het bijzonder tieners, zo weinig boeken lezen. Als ze het al doen, is het vaak omdat het moet en niet omdat ze er zelf voor kie-

zen. Het PISA-onderzoek van 2009 – een internationaal vergelijkende studie van de OESO naar leesvaardigheid – maakte dat pijnlijk duidelijk: België bengelt wat leesplezier betreft onder aan de ladder. Vlaamse jongeren laten zich beduidend negatiever uit dan gemiddeld wanneer ze stellingen krijgen voorgelegd die peilen naar hun leesplezier. De helft van de Vlaamse leerlingen zegt enkel te lezen om informatie te verkrijgen en enkel te lezen als het moet. Een kleine helft vindt lezen zelfs tijdverlies (Departement Onderwijs en Vorming 2010).

2. Meerwaarde van lezen voor je plezier

Je zou kunnen argumenteren dat jongeren nu eenmaal andere hobby's hebben waar ze voldoening uit halen, plezier aan beleven en waarmee ze hun sociale competenties en zoveel andere zaken aanscherpen. Zeker, ware het niet dat voor je plezier lezen bijzonder belangrijk is voor die andere schoolse competentie, namelijk 'begrijpend lezen'. Het PISA-onderzoek waarvan daarnet sprake, bracht immers een correlatie tussen 'leesplezier' en 'leesvaardigheid' aan het licht. Jongeren die aangeven vaak uit zichzelf naar een boek te grijpen, presteren gemiddeld ook beter op de leestesten. Dat positieve effect laat zich al voelen vanaf gemiddeld een halfuur lezen per dag. Meer dan twee uur lezen per dag blijkt dan weer geen goede indicatie te zijn. Wellicht gaat het hier om een groep minder leesvaardige jongeren, aangezien het onderzoek duidelijk liet zien dat de gemiddelde leesprestatie daalt naarmate leerlingen aangeven meer tijd aan lezen te besteden. In het PISA-rapport trekken ze dan ook de volgende belangrijke conclusie: "De lage leesprestaties voor leerlingen die nooit voor hun plezier lezen, wijzen op het belang om leerlingen aan te moedigen om dagelijks te lezen, zowel binnen als buiten de schoolse context" (Departement Onderwijs en Vorming 2010: 98).

Naast het positieve effect op begrijpend lezen – een cruciale vaardigheid – wees recent onderzoek nog op tal van andere positieve neveneffecten van leesplezier. Kris Van den Branden (KU Leuven) berichtte op zijn blog 'Duurzaam Onderwijs' over een recent onderzoek van het *Institute of Education* van de University of London. Onderzoekers hebben niet alleen een positief effect gemeten van lezen voor je plezier op taalvaardigheden als 'tekstbegrip', 'spellingvaardigheden' en 'woordenschat', maar ook op wiskunde-prestaties. Vooral dat laatste was verrassend, ook voor de onderzoekers. "Zij opperen de verklaring dat jongeren die vaker lezen, oefenen in het leren omgaan met nieuwe informatie, en dat is een competentie die belangrijk is in veel vakken van het curriculum" (Van den Branden 2014).

Theo Witte, stuwende kracht achter de website 'Lezen voor de lijst', haalde in zijn proefschrift rond de literaire leescompetenties van jongeren *Het oog van de meester* (Witte 2008) ook al dergelijke onderzoeken aan¹. Lezen is goed voor je literair-esthetische vorming (met oog voor schoonheid, kwaliteit, zin voor taal, humor), je morele

vorming (boeken verplichten je om na te denken over ethische kwesties), je verbeeldingszin en creativiteit, je inlevingsvermogen (boeken verbreden je horizon) en natuurlijk je talige vorming. Als lezen voor je plezier zoveel postieve neveneffecten heeft, dan is het maar meer dan logisch dat leerkrachten inzetten op het bevorderen van dat leesplezier, en dat ze er alles aan doen om in hun onderwijs een leesvriendelijke omgeving te creëren. Nieuw is dat inzicht niet; Aidan Chambers pleitte er lang geleden al voor in zijn boek *The reading environment* (Chambers 2002). Ook Kris Van den Branden besloot zijn blogbericht met een gelijkaardige oproep: “Misschien moeten we in de hervormde eerste graad van het secundair gewoon één uur “vrij lezen” invoeren. Voor alle leerlingen!” En die aanbeveling leidt mij naadloos naar de ‘samen lezen-methodiek’ van Jane Davis.

3. Samen lezen-methodiek van Jane Davis

“It is what you read when you don’t have to that determines what you will be when you can’t help it” (Oscar Wilde, op *GoodReads*).



Figuur 1 – De Samen-lezen methodiek (Jane Davis).

De methodiek van Jane Davis is bedrieglijk eenvoudig: een opgeleide leesbegeleider selecteert vooraf een verhaal en een passend gedicht (of twee gedichten) en leest die luidop voor aan de leden van de leesgroep. Iedereen die dat wil, krijgt bij voorafbepaalde pauzes de kans om te reageren, maar wordt hiertoe nooit verplicht. Elke inbreng, ook al gaat het enkel om geïnteresseerd meelezen of -luisteren, is waardevol. De aard van de reacties kan velerlei zijn: iemand kan reageren op de verhaallijn, op hoe iets geformuleerd werd, op een beslissing, keuze, idee, uitspraak... van een personage. Net die diversiteit maakt een samen-lezen-sessie zo boeiend en verrijkend: je wordt geconfronteerd met de visies, ideeën, gedachten van anderen en dat alles in een veilige context. Een leesgroepsessie creëert op die manier verbondenheid, die sterker wordt naarmate de groep vaker bij elkaar komt. Die verbondenheid wordt dan weer versterkt

door de huiselijke sfeer die een kop koffie, soep, een lekker koekje... creëert, want ook dat is samen lezen: ontmoeten. Of zoals een student het ooit betitelde: “laten we nog eens een Janeke doen”². Deze sociale dimensie is nog een extra positief effect, bovenop de hierboven genoemde voordelen van lezen. Alle deelnemers krijgen de tekst aan het begin van de leesgroep – als ‘cadeautje’ – op papier en zijn vrij om mee te volgen of enkel te luisteren. De leesbegeleider houdt zich zoveel mogelijk op de achtergrond. Als hij zelf het woord neemt, is dat als lezer tussen lezers. Als voorbereiding op een leesgroepsessie is het dan ook niet aangewezen om de tekst van naaldje tot draadje uit te pluizen. Dat zou een authentieke deelname aan het gesprek in de weg kunnen staan. De voorbereiding bestaat er vooral in (inhoudelijk of talig) interessante passages aan te duiden, de pauzes te bepalen en enkele open, niet-suggestieve vragen te formuleren. Aan de hand van die vragen of van het herlezen van relevante passages probeert de leesbegeleider het gesprek op gang te trekken en te verdiepen, want het is wel degelijk de bedoeling iets ‘uit’ de tekst te halen, ook al is het niet altijd even voorspelbaar wat de lezers eruit zullen halen. De tekst fungeert in dit proces als een houvast, voor de lezers, maar zeer zeker ook voor de leesbegeleider. De tekst is zoiets als een ‘haven’, waar je steeds naar terug kan als het gesprek te persoonlijk dreigt te worden, of te pijnlijk of te zeer in handen van één lezer.

Eenvoudig, niet?

4. Samen lezen in de praktijk

In de praktijk blijkt het bijzonder moeilijk om het evenwicht te behouden: tussen de groep en het individu, tussen persoonlijke verhalen en aandacht voor literaire passages, tussen oppervlakkige en diepgaande, verrijkende gesprekken, tussen de persoonlijkheden of karakters in de groep, tussen doorvragen en weten wanneer de groep toe is aan een volgend stukje tekst, tussen praten en stiltes... Elke beginnende (en mogelijk zelfs ervaren leesbegeleider) botst op deze en nog veel andere struikelblokken. In Vlaanderen kan je bij *Het Lezerscollectief* een opleiding tot leesbegeleider volgen. *Het Lezerscollectief* is een coöperatief genootschap, opgericht door Dirk Terry, Erik van Acker en dr. Jan Raes en werkt samen met *The Reader Organisation* in Engeland. Sinds het pilootproject in 2013 volgden ca. 50 personen de opleiding die samen zo’n 60-tal leesgroepen – verspreid over het Vlaamse land – begeleiden³. Het merendeel van de leesbegeleiders is actief in de socio-culturele sector. Er zijn leesgroepen in rust- en verzorgingshuizen, buurthuizen, psychiatrische instellingen, bijzondere jeugdinstanties, dokterspraktijken... en *last but not least* in enkele lerarenopleidingen en scholen.



5. Samen lezen in het onderwijs

“Een gedicht vóór de leesgroep is gewoon een tekst zwart op wit. Een gedicht tijdens de leesgroep is een unieke uitwisseling van onze ideeën en gedachten. Een gedicht na de leesgroep is nog steeds een gedicht, maar voor ons, lezers, verrijkt met verhalen” (student Odisee, campus Brussel, leesgroep 14-15).

Intussen volgden ook enkele leerkrachten de opleiding en proberen ze de leesgroepen in hun curriculum te integreren. Dat is niet altijd even gemakkelijk; niet in de laatste plaats omdat het Vlaamse onderwijs nog sterk evaluatie- en prestatiegericht is. Deelnemen aan een leesgroep gebeurt echter bij voorkeur op vrijwillige basis en is sowieso beoordelingsvrij. Toch zijn er kansen. Kansen die we ook moeten grijpen. Zeker in de lagere school en de eerste graad van het secundair onderwijs kan dat geen probleem vormen aangezien ‘leesplezier’ een van de doelen is, alsook het verwoorden van de leeservaring. Maar ook in de hogere graden en binnen de lerarenopleiding zoeken docenten-leesbegeleiders naar toepassingen.

Onder andere aan de Odisee-hogeschool wordt er samen gelezen, zowel buiten (campus Sint-Niklaas, Bachelor Lager Onderwijs) als binnen het curriculum (campus Brussel, Bachelor Secundair Onderwijs). In elk van die contexten reageerden de leerlingen of studenten enthousiast en vroegen ze naar meer... meer tekst, meer samen lezen...

Tijdens onze sessie op HSN worden de deelnemers in twee groepen gesplitst, zodat ze in kleine groep aan den lijve kunnen ervaren wat samen lezen inhoudt en hoe verrijkend het kan zijn. Daarna denken we samen na over de meerwaarde van samen lezen en bespreken we manieren om ermee aan de slag te gaan in het onderwijs.

Referenties

- BrainyQuote.com (2015). Online raadpleegbaar op: http://www.brainyquote.com/quotes/authors/a/aidan_chambers.html.
- Branden, K. Van den (2015). “Het effect van leesplezier op woordenschat, spelling- en wiskundeprestaties”. In: *Duurzaam Onderwijs*. Online raadpleegbaar op: <http://duurzaamonderwijs.com/2014/03/18/het-effect-van-leesplezier-op-woordenschat-spelling-en-wiskundeprestaties/>.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Leuven: Davidsfonds.
- Departement Onderwijs en Vorming (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Goodreads (2015). ‘Quotes about Reading’. Online raadpleegbaar op: <http://www.goodreads.com/quotes/tag/reading-books>.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase. Stichting lezen reeks 12*. Delft: Eburon.

Noten

- ¹ Theo Witte baseerde zich voor de opsomming van de positieve effecten van lezen op de doctoraatsverhandeling van S.E. Mol. Zij nam voor haar proefschrift 100 nationale en internationale onderzoeken door die de relatie tussen ‘taalontwikkeling’ en ‘fictie/literatuur’ onderzochten en publiceerde haar bevindingen in *To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood* (2011).
- ² Jane Davis werd, na een moeilijke jeugd, alleenstaande moeder op haar negentiende. Lezen hielp haar overeind. Ze behaalde een doctoraat in Engelse literatuur en doceerde vijftien jaar lang Engelse literatuur aan de Universiteit van Liverpool. In 1997 stapte ze vrijwillig op en startte ze met een leesgroep. Met literaire romans, kortverhalen en poëzie hoopte ze niet-lezers, vooral kansarmen, aan het lezen te krijgen. Met succes. Inmiddels is Jane Davis’ initiatief uitgegroeid tot *The Reader Organisation* met wekelijks 350 leesgroepen in Groot-Brittannië en gelijkaardige initiatieven in het buitenland zoals *Het Lezerscollectief* in Vlaanderen. Zie ook: (a) “Leesgoeroe Jane Davis krijgt iedereen aan het lezen”. In: *Klasse voor leraren*, 14 februari 2013. Archief Klasse voor leraren. nr. 233. Online raadpleegbaar op: <http://www.klasse.be/archief/leesgoeroe-jane-davis-krijgt-iedereen-aan-het-lezen/>; (b) *The Reader Organisation*. Online raadpleegbaar op: <http://www.thereader.org.uk/>.
- ³ Meer info over *Het Lezerscollectief* is te vinden op <http://www.lezerscollectief.be/>.

Nanke Dokter
Fontys Hogeschool, 's-Hertogenbosch
Contact: n.dokter@fontys.nl

Schooltaalbevorderend leraargedrag

1. Inleiding

De taal die op school wordt gebruikt, verschilt substantieel van het taalgebruik thuis. Leerlingen moeten schooltaal leren, omdat hun vaardigheid daarin bepalend is voor schoolsucces. De leraar speelt een prominente rol bij het bevorderen van schoolse taalvaardigheid, maar leraren in het basisonderwijs verschillen in de mate waarin ze dat doen. In het gepresenteerde onderzoek wordt het schooltaalbevorderend gedrag van leraren tijdens de rekeninstructie onder de loep genomen. Er zijn opnames gemaakt van de rekeninstructies van 27 leraren in groep 3 en 4, om na te gaan hoe leraren de ontwikkeling van schooltaal bij hun leerlingen bevorderen.

2. Kenmerken van schooltaal

Schooltaal kan gedefinieerd worden als een specifiek taalregister voor gedecontextualiseerde en cognitief veeleisende communicatie, die vooral aan de orde is bij het overdragen en construeren van kennis op school. Leerlingen moeten inhouden leren met gebruikmaking van een taalregister dat ze nog niet beheersen (Schleppegrell 2004). Leerlingen die van huis uit niet vertrouwd zijn met schooltaal zijn afhankelijk van leraren die laten zien hoe ze taal in de klas moeten gebruiken (Elbers 2012).

Aarts, Demir & Vallen (2011) beschrijven in het DASH-project (*Development of Academic Language in School and at Home*) drie aspecten van schooltaal:

- *Inhoudelijk* kenmerkt schooltaal zich door een gevarieerde woordenschat met infrequente woorden, gebruik van informatierijke uitingen, expliciete verwijzingen naar tijd en plaats en een hoge mate van abstractie.
- *Communicatief* kenmerkt schooltaal zich doordat het gericht is op het overbrengen van informatie op een formele, objectieve manier.
- *Vormelijk* kenmerkt schooltaal zich door het gebruik van complexe, samengestelde zinnen en door gebruik van taalmiddelen waarmee samenhang wordt aangebracht (zoals 'verwijswoorden' en 'verbindingswoorden').

3. Bevorderen van schooltaalontwikkeling

Om de ontwikkeling van schooltaal te bevorderen, kunnen leraren hun leerlingen op drie manieren ondersteunen. Ten eerste kunnen ze zelf schooltaal gebruiken in hun taalaanbod aan de leerlingen. Taalaanbod is een onmisbare bron voor het leren van schooltaal (Krashen 1985). Hierbij is het van belang dat het aanbod rijk is in kwantiteit en kwaliteit (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine 2002). Ten tweede kunnen ze leerlingen helpen om het schooltaalaanbod te begrijpen, bijvoorbeeld door betekenisonderhandeling. Als leerlingen de gelegenheid krijgen om actief in gesprek te gaan over de betekenis van de aangeboden schooltaal, krijgen ze diepere kennis over wat het taalaanbod exact betekent en hoe deze taal moet worden gebruikt (Zwiers 2008). Ten derde is het belangrijk dat leerlingen de gelegenheid krijgen om zelf schooltaal te gebruiken. Leraren kunnen situaties creëren waarin leerlingen schooltaal produceren, zoals leergesprekken. Onderzoek van Mercer & Littleton (2007) liet zien dat de vaardigheid in redeneren en de algemene schoolprestaties van leerlingen verbeterde bij deelname aan leergesprekken in de klas.

In onderstaande tabel is een overzicht te vinden van de drie manieren waarop leraren schooltaal kunnen bevorderen. Elke manier is onderverdeeld in een aantal categorieën op basis van literatuurstudie en is aangevuld met concrete voorbeelden.

Schooltaalbevorderend leraargedrag	Definitie met voorbeelden	
Schooltaalaanbod (gebaseerd op Aarts e.a. 2011; Uccelli e.a. 2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infrequente woorden 2. Hoge lexicale dichtheid 3. Morfologisch complexe woorden 4. Expliciete beschrijving van tijd 5. Expliciete beschrijving van plaats 6. Complexe zinsconstructies met bijzinnen 7. Verbindende elementen, zoals 'voegwoorden' 8. Abstractieniveau door gedecontextualiseerd taalgebruik 9. Bewust benoemen van schooltaalregister 	De leraar bevordert schooltaal door het zelf op een correcte manier te gebruiken. <i>En als we willen weten hoe we tot een antwoord kunnen komen, dan kunnen we bekijken welke strategieën daarvoor bestaan.</i>
Gedrag gericht op schooltaal begrip van leerlingen (o.a. gebaseerd op Smit 2013; Zwiers 2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hardop denkend voordoen 	De leraar demonstreert en benoemt hoe taal gebruikt moet worden. <i>Eerst zeggen we altijd de eenheden, negen, en dan zeg je de tienvouden, tachtig. Negenentachtig!</i>

	2. Betekenis geven (semantiseren)	De leraar geeft betekenis aan woorden of breidt de betekenis van woorden uit door taal te gebruiken. <i>Een meetlat is hard en een meetlint, die is meer slap.</i>
	3. Verbeterd herhalen van eigen taalgebruik	De leraar herhaalt wat hij zei, maar verbetert aspecten van het taalgebruik naar meer schooltaal. <i>Schrijf dit op. Noteer de informatie ernaast.</i>
	4. Herhalen van eigen correct taalgebruik	De leraar herhaalt exact wat hij heeft gezegd om de correct gebruikte taal te benadrukken. <i>Een twintigveld, een twintigveld.</i>
	5. Herformuleren van eigen taalgebruik	De leraar herhaalt zijn boodschap op een andere manier. <i>Vandaag leren we waarom het handig is om getallen te kennen. Waarvoor gebruik je getallen?</i>
	6. Visualiseren	De leraar gebruikt materialen of gebaren om de taal te verbeelden.
Gedrag gericht op schooltaal-productie door leerlingen (o.a. gebaseerd op Smit 2013; Zwiers 2008)	1. Vragen om preciezer te formuleren	De leraar vraagt het kind of hij dat nog iets duidelijker kan zeggen, altijd met de bedoeling om meer/betere taal te ontlokken bij het kind. <i>Kan je dat ook anders zeggen? Ken je daar nog een woord voor?</i>
	2. Aanwijzingen geven	De leraar richt de aandacht van de leerling op taalaspecten. <i>In het woord zie je een ander woord dat je vast wel kent.</i>
	3. Prikkelende opmerkingen maken	De leraar doet een prikkelende uitspraak die schooltaal ontlokt. <i>Dus kilometers is hetzelfde als millimeters 100 wat? 100 melkpakken?</i>
	4. Verbeterd herhalen van uiting leerling	De leraar herhaalt wat de leerling zei, maar verbetert aspecten van het taalgebruik naar meer schooltaal. <i>LLn: Je kan er met drie Lk: Ja, je kan er met drie mensen opzitten.</i>
	5. Herhalen van correcte uiting van leerling	De leraar herhaalt exact wat het kind heeft gezegd om te benadrukken dat het kind de taal goed gebruikt heeft. <i>Luister eens even wat B. daar zegt: het is allemaal oneven!</i>
	6. Herformuleren van uiting van de leerling	De leraar herhaalt de uiting van de leerling op een andere manier. <i>LLn: Op een autobord. Lk: Ja inderdaad, op een nummerbord.</i>

4. Het onderzoek

In ons onderzoek wordt talige instructie in het rekenonderwijs centraal gesteld. Rekenonderwijs is de laatste jaren veel contextrijker en taliger geworden (Prenger 2005) en biedt daardoor kansen voor het bevorderen van schooltaal. Als eerste stap in de analyse zijn de rekeninstructies ingedeeld naar instructiemethode, namelijk ‘uitleg’, ‘gesprek’, ‘taakinstructie’, ‘taakevaluatie’ en ‘organisatie’. Daarnaast hebben we, middels een expertmeting, vastgesteld welke methodes het meest kansrijk geacht kunnen worden voor het bevorderen van schooltaal. Leraren bleken sterk te verschillen in de mate waarin ze de verschillende methoden gebruiken en daarmee ook in de kansen die ze creëerden voor het vertonen van schooltaalbevorderend gedrag. Door de rekeninstructies te analyseren aan de hand van bovenstaand schema, kunnen we nagaan in hoeverre leraren deze kansen daadwerkelijk gebruiken en welk schooltaalbevorderend gedrag ze laten zien.

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.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht/PROO.
- Huttenlocher, J., M. Vasilyeva, E. Cymerman & S. Levine (2002). “Language input and child syntax”. In: *Cognitive Psychology*, 45, p. 337-374.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London/New York: Longman.
- Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Hoboken: Taylor & Francis Ltd.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Groningen: Dissertations in Linguistics.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A Functional Linguistics Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. Utrecht: Dissertation Utrecht University.
- Uccelli, P., C. Barr, C. Dobbs, E. Phillips Galloway, A. Meneses & E. Sánchez (2014). “Core academic language skills (CALs): An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners”. In: *Applied Psycholinguistics*, available on CJO2014.

Zwiers, J. (2008). *Building academic language: essential practices for content classrooms, grades 5-12*. San Francisco: Jossey Bass Teacher.

3. Taalonderwijs 12-18

Stroomleiders

Klaas Heemskerk (Universiteit van Amsterdam)

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Dicky Antoine (a), Veerle Maniquet (a) & Rob Honig (b)

(a) vzw Het Vlaams debatinstituut

(b) De Stichting Nederlands Debat Instituut

Contact: debatwedstrijd@telenet.be

<http://www.facebook.com/debatwedstrijd>

Waarom nog debatteren?

1. Inleiding

Het is een vreemde paradox dat in een wereld waarin nieuwe technologieën onze communicatie intensifiëren en iedereen meer en meer zijn stem wil laten horen, we net in ons onderwijs maar weinig aandacht hebben voor de manier waarop we het best met elkaar van gedachten wisselen. Meer nog, in een democratische samenleving primeert het debat tussen verschillende meningen en is het nodig om verschillende ideeën op een correcte, vlotte en duidelijke manier over te brengen. Een voorwaarde voor een goedwerkende democratie is dan ook het bestaan van een echte debatcultuur. De vraag is of we onze leerlingen en studenten nog wel voldoende voorbereiden op een goed debat en hen de debatcompetenties meegeven die van hen mondige en kritische burgers moeten maken. Hoe onderhevig zijn we anders aan demagogie, manipulatie en retorische trucs, als we niet geleerd hebben hoe je echt debatteert. De grondslagen van een debatcultuur liggen uiteraard thuis, maar ook op school. Debatteren moet je immers leren.

Een goed debat is niet enkel een retorisch spel of gevecht waarbij iedereen voet bij stuk houdt zonder na te denken over wat de tegenstander probeert te bereiken. Wie leert debatteren, ontdekt gauw dat inzicht in andermans denkwijze en logica heel belangrijk is. Dat een eerlijke en vooral correcte manier van debatteren hem of haar meer overtuigingskracht kan geven en daarbij de tegenstander uitdaagt en dwingt om dat ook te doen. Een goed debat is geen schreeuwgevecht, maar het toppunt van menselijk redeneren.

Met het opzetten van een Vlaamse debatwedstrijd voor de derde graad proberen we alvast de debatcultuur een duw te geven. Daarvoor inspireren we ons op wat in Nederland al langer bestaat en wat in veel Angelsaksische landen een evidentie is.

2. Het effect en het belang van debatteren

Er is nogal wat Amerikaans onderzoek naar de effecten van debatteren in de klas. Ook in Nederland lijkt men een eerste aanzet te doen (van der Woude 2012). Enkele vooroordelen over debatteren worden in de onderzoeken grondig onderuit gehaald. Zo is debatteren helemaal geen vrijblijvende oefening of een spelletje. Ook lijkt het helemaal niet op sommige debatprogramma's waarbij de luidste en de brutaalste wint. Debatteren is meer dan deze karikatuur en als het in schoolverband op een didactische manier wordt toegepast, brengt het leerlingen heel wat bij. Zo suggereert een Engelse overzichtsstudie (Akerman 2011) dat leerlingen:

1. beter begrip ontwikkelen;
2. kritischer leren denken;
3. communicatief vaardiger worden;
4. hogere studieverwachtingen hebben;
5. meer zelfzekerheid kweken;
6. zich bewuster worden van culturele identiteit en diversiteit.

In Amerikaanse en Engelse scholen wordt debatteren als een ernstig onderdeel van het curriculum beschouwd. Ook universiteiten richten er *debating classes* in, als onderdeel van wat ze *Leadership Studies* noemen. Het is wellicht daarom dat we Angelsaksische landen associëren met de kunst van het debatteren en met debatcultuur.

In Vlaanderen en Nederland is debatteren eerder een bijkomstigheid in een klas en afhankelijk van de leerkracht raken leerlingen er bedreven in. Wie het ernstig aanpakt en een aantal simpele debatformules toepast, zal merken dat leerlingen erg enthousiast zijn en blijf geven van de positieve ontwikkelingen die hierboven worden opgesomd.

Er zijn een aantal initiatieven in Nederland en Vlaanderen die het debatteren in het onderwijs willen stimuleren. Het organiseren van landelijke debatwedstrijden is alvast een stimulans om leerlingen en scholen gemotiveerd te krijgen.

3. Wat doet Nederland?

In Nederland organiseert *De Stichting Nederlands Debat Instituut* al zeventien jaar onderwijsactiviteiten met als doel "het debat als methode een vaste plek te geven in het curriculum op alle Nederlandse scholen". Ook richten ze de nationale debatkampioenschappen in voor alle onderwijsniveaus. Zowat 400 scholen doen hier aan mee en op hun website vind je nuttige informatie en lesmaterialen voor leerkrachten. Ook geven ze nascholingen en leiden ze leerkrachten op om debatteams op te richten.

In tegenstelling tot andere organisaties, zoals *Debatrrix* en het meer gecommmercialiseerde *Op weg naar het lagerhuis*, sluit *De Stichting Nederlands Debat Instituut* aan bij een internationaal erkende debatformule. Nederland is dus al ruime tijd op weg om een debatacultuur vanuit het onderwijs mogelijk te maken.

4. Wat gebeurt er in Vlaanderen?

In Vlaanderen bestaat er sinds twee jaar een samenwerking tussen twee Athenea, Het Koninklijk Atheneum Tervuren en het Koninklijk Atheneum I, Brugge, om de Vlaamse debatwedstrijd voor de derde graad te organiseren. Een tiental scholen neemt jaarlijks deel aan deze wedstrijd. Sinds kort is de *vzw Het Vlaams debatinstituut* opgericht met als doel het debatteren in alle scholen in Vlaanderen te stimuleren.

Een enquête onder deelnemers en leerkrachten bracht aan het licht dat deelnemende leerlingen bijzonder positief staan tegenover dergelijke wedstrijden. Daarbij bevestigden leerkrachten vooral de Amerikaanse onderzoeken. Bij de vraag wat ze als de voordelen zagen aan deelname aan een debatwedstrijd vonden leerkrachten dat leerlingen “meer dan een stap vooruit zetten. Ze groeien in spreekdurf, taalvaardigheid en flexibiliteit” (interne enquête 2013).

Leerlingen vonden debatteren “handig voor in de toekomst. Je leert correct je mening te uiten door te spreken, maar ook te luisteren. Je komt in contact met leeftijdsgenoten”. Knelpunten waren echter de voorbereiding en het gebrek aan goede voorbeelden en ondersteuning.

Daar willen we uiteraard werk van maken, zodat debatteren als methode en cultuur een echte kans maakt. De idee bestaat immers om binnen afzienbare tijd, samen met *De Stichting Nederlands Debat Instituut*, een supercup te organiseren. Landsgrenzen hoeven immers geen hinder te zijn in een echt debat. Hieronder vind je alvast de debatformule die ook internationaal wordt gehanteerd. Zo kan je meteen aan de slag

5. Startkabels voor debatteren op school

Hoe ziet een debatwedstrijd eruit en hoe kan je met deze formule aan de slag in de klas? Er is vooral bij *De Stichting Nederlands Debat Instituut* heel wat interessant materiaal te vinden. De website (www.schooldebatteren.nl) deelt heel wat videomateriaal en lesbundels. Ook posten ze regelmatig nieuwe stellingen die leerkrachten kunnen gebruiken in de klas. In Vlaanderen is er sinds kort www.facebook.com/debatwedstrijd, waar je voorbereidingsmateriaal voor de Vlaamse wedstrijd kunt bezichtigen en downloaden.

Een wedstrijd heeft de volgende opstelling en regels:

- Elke ploeg bestaat uit drie leden. Elk lid neemt een ronde voor zijn rekening.
- De leerkracht mag niet helpen tijdens het debat.
- Er wordt geen gebruik gemaakt van een coach in de teams.

Het verloop van het debat:

- Opzetronde: voorstanders (3 minuten) – tegenstanders (3 minuten)
- Verweerronde: voorstanders (3 minuten) – tegenstanders (3 minuten)
- Conclusieronde: tegenstanders (2 minuten) – voorstanders (2 minuten)

Argumenteren:

Argumenten worden ontwikkeld in de opzetronde en de verweerronde. In de conclusieronde worden geen nieuwe argumenten aanvaard.

Interrupties:

Een interruptie bestaat uit een vraag of opmerking van maximum 15 seconden, opgeworpen tijdens het debat. De tijd van de spreker blijft gewoon doorlopen. Interrupties zijn alleen toegelaten in de opzetronde en de verweerronde.

De stelling:

Het is niet toegestaan om de stelling te wijzigen. Het is wel toegestaan dat de voorstanders de stelling vernauwen. De vernauwde stelling en de definitie van de stelling moeten gevolgd worden door de tegenstanders. Als de vernauwing te scherp is, waardoor er onvoldoende ruimte is voor een debat, zal de jury dat tijdens de beoordeling in rekening brengen.

Tijd:

De niet-gebruikte spreektijd van de vorige spreker wordt overgedragen aan de volgende spreker van het andere team, met uitzondering van eventuele overgebleven tijd in de conclusieronde. De spreker kan de extra tijd aanvaarden of weigeren.

Professor Jean Paul Van Bendegem brak onlangs nog een lans voor meer retorische vaardigheden in het Vlaamse onderwijs en heeft met veel plezier het peterschap van de debatwedstrijd op zich genomen. We hopen alvast hiermee de start van een Vlaamse debatcultuur te hebben genomen.

Referenties

Akerman, R. & N. Neal (2011). “Debating the Evidence: an international review of current situation and perception, research report”. In: *CfBT Education Trust and*

English Speaking Union 1 okt. 2011.

Janssen, D., T. Sanders & N. van der Woude (2012). "Hear, Hear! Leer scholieren debatteren". In: *Levende Talen Magazine*, 99 (5), p. 10-13.

www.facebook.com/debatwedstrijd

Ronde 2

Niki Moeken, Folkert Kuiken & Camille Welie

Universiteit van Amsterdam

Contact: n.moeken@uva.nl

f.kuiken@uva.nl

c.j.m.welie@uva.nl

De effecten van 'samenwerkend lezen' op de leesvaardigheid van 14/15-jarigen

1. Inleiding

Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn onvoldoende vaardig om teksten uit schoolboeken begrijpend te lezen (Welie 2013). Dat is problematisch, aangezien een gering tekstbegrip het leren belemmert. Samen met het onderwijzen van vakinhoudelijke kennis, doen docenten er dan ook goed aan om de leesvaardigheid van hun leerlingen te trainen. Dat dat positieve resultaten boekt, blijkt uit de studie van de Universiteit van Amsterdam naar Samen Lezen in het Voortgezet Onderwijs (SALEVO).

Hoewel er uit onderzoek veel bekend is over effectief leesonderwijs, blijkt die kennis in de praktijk nog weinig te worden toegepast (De Milliano 2013; Vaughn et al. 2013). Zeker bij inhoudelijke vakken (oftewel zaakvakken), zoals 'natuurkunde' en 'geschiedenis', wordt weinig aandacht besteed aan leesvaardigheid, terwijl transfer vanuit het vak Nederlands vaak uitblijft (Palincsar & Brown 1984). Met andere woorden: de vaardigheden die leerlingen zich bij het vak Nederlands eigen maken, passen ze niet toe bij andere vakken. Dat is zorgelijk, aangezien recente onderzoeken aantonen dat er niet zelden een discrepantie bestaat tussen de leesvaardigheid van leerlingen en het niveau van de teksten die ze voor hun zaakvakken moeten lezen. Middelbare scholieren zijn over het algemeen voldoende in staat om een tekst technisch te lezen en oppervlakkig te begrijpen, maar komen vaak niet tot een optimaal begrip van de inhoud. Van dergelijke problemen met tekstbegrip blijken docenten zich niet altijd voldoende bewust te zijn.

2. Ontwikkeling van een geïntegreerde methode

Met als doel de bewustwording onder docenten te vergroten en hen concrete handvatten te bieden om de leesvaardigheid van hun leerlingen te trainen, is een methode ontwikkeld waarin verschillende inzichten rondom effectief leesonderwijs zijn samengebracht. Uitgangspunt hierbij was het ontwikkelen van materiaal dat passend is voor verschillende leerjaren, onderwijsniveaus en vakken en dat kan worden ingezet in grote klassen met een aanzienlijke diversiteit aan leerlingen.

3. Samenwerkend lezen in kleine groepjes

Binnen deze methode is de uitdaging aangegaan om een klassenomgeving te creëren die uitnodigt tot een positieve samenwerking, waarbij leerlingen hun ideeën omtrent de teksten op een gestructureerde wijze kunnen construeren en bediscussiëren. Tijdens de reguliere zaakvaklessen buigen leerlingen zich in kleine groepjes van drie of vier klasgenoten samen over een zaakvaktekst. Ze krijgen daarbij allemaal een eigen rol toebedeeld, waardoor een gedeelde verantwoordelijkheid ontstaat. Zo leidt 'de voorzitter' het gesprek, leest de opdrachten op het werkblad voor en zorgt voor een actieve participatie van de groepsgenoten. 'De denker' leest iedere alinea hardop, waarna hij of zij de eigen gedachten expliciteert. 'De helper' helpt bij het gebruik van strategieën wanneer ze bijvoorbeeld een onbekend woord tegenkomen en 'de schrijver' noteert alle gezamenlijk geformuleerde antwoorden op een werkblad. In aanvulling hierop ontvangen de leerlingen tijdens de lessen Nederlands instructie op het gebied van 'tekststructuur' en 'tekstverbanden' aan de hand van zaakvakteksten.

4. Effecten op tekstbegrip

Onderzocht is hoe de methode door docenten wordt geïmplementeerd en in hoeverre dat leidt tot een verbetering van het tekstbegrip bij leerlingen. Dat is gedaan door 243 leerlingen uit de tweede klas van het voortgezet onderwijs (vmbo-t, havo en vwo), verspreid over acht weken, in totaal 24 uur volgens de methode te laten lezen in de lessen 'aardrijkskunde', 'geschiedenis' en 'biologie'. Dit, in combinatie met acht lessen onderwijs over 'tekststructuur' en 'tekstverbanden' in de lessen Nederlands. Leerlingen zijn voorafgaand en na afloop van de interventie getoetst op tekstbegrip en zeven andere factoren die hiermee samenhangen (zoals 'woordenschat', 'motivatie' en 'leessnelheid'). Bovendien is onderzocht of de leesmotivatie van leerlingen door de interventie wordt beïnvloed. Wat blijkt? Leerlingen die deelnamen aan de interventie gingen meer vooruit op het gebied van begrijpend lezen dan de leerlingen uit de controlegroep. Dat effect was echter alleen zichtbaar bij de meisjes en de sterke lezers.

5. Effecten op metacognitieve kennis en kennis van connectieven

Opvallend is dat de sterke lezers, naast tekstbegrip, ook vooruit zijn gegaan op het gebied van kennis over leesstrategieën (oftewel: metacognitieve kennis). Na afloop van de interventie bleken zij, in vergelijking met de leerlingen uit de controlegroep, beter te weten hoe ze ingewikkelde teksten kunnen aanpakken, teneinde hun tekstbegrip te vergroten. Dat is te verklaren vanuit het feit dat sterke lezers tijdens het lezen in groepjes verschillende leesstrategieën aan hun klasgenoten hebben moeten uitleggen. Bij de meisjes die volgens de methode hebben gelezen, is, in tegenstelling tot de leerlingen uit de controlegroep, vooral vooruitgang zichtbaar in de kennis over connectieven (*want, daarom, daarnaast...*). Ook dat is belangrijk, omdat het zeer nuttig is bij het afleiden van betekenis uit informatieve teksten.

6. Ervaringen van de leerlingen

Naast het meten van de leesvaardigheid, zijn 25 leerlingen geïnterviewd om hun ervaringen in kaart te brengen. Het blijkt dat de interventie veelal intensief bevonden wordt en dat sommige leerlingen uitleg van de docent misten. Daarentegen geeft ruim 85% van de leerlingen aan baat te hebben gehad bij het extra leesonderwijs. Zo noemden leerlingen nu onder andere beter te lezen, beter samenvattingen te maken en meer kennis van signaalwoorden te hebben. Ook het leren samenwerken werd als een positief aspect van de methode genoemd. Zo gaf een leerling ter illustratie hiervan aan te hebben geleerd “dat je ook moet kijken wat anderen over dat onderwerp denken of weten en dat je van elkaar kunt leren”.

7. De implementatie in de klas

Ondanks dat veel leerlingen baat hebben bij een korte interventie, verliep de implementatie niet zonder problemen. Lesobservaties en docenteninterviews laten zien dat leerkrachten het soms lastig vonden om de methode in hun lessen te implementeren. Voor een deel is dat te relateren aan onervarenheid met samenwerken bij de leerlingen en het begeleiden hiervan door de docent. Samenwerken is moeilijk: niet alleen spelen cognitieve processen hierbij een rol, maar een goede samenwerking veronderstelt ook een scala aan sociale vaardigheden. Zo moeten leerlingen naar elkaar kunnen luisteren, samen tot beslissingen kunnen komen en effectief hulp vragen of geven. De begeleiding van deze groepsprocessen vergt een nieuwe kijk op leren en vraagt van docenten een nieuw didactisch handelingsrepertoire. Van frontaal onderwijs voor een volledige klas moet worden overgeschakeld naar een rol als coach van kleine, zelfstandig werkende groepjes. Docenten moeten hiervoor een stukje controle laten varen, terwijl zij tegelijkertijd alle leerlingen van passende en constructieve feedback moeten voorzien. Dat blijft een uitdaging.

8. In de praktijk

Wat betekent dat nu voor de onderwijspraktijk? Allereerst is het belangrijk om er als docent bewust van te zijn dat schoolboekteksten voor veel leerlingen lastig zijn en zij bij het lezen begripsproblemen ondervinden. Op scholen met veel taalzwakke leerlingen of leerlingen die het Nederlands als tweede taal spreken, is remediëring op dat vlak in het bijzonder aan te raden. Een geïntegreerde methode waarbij leerlingen in kleine groepjes samenwerkend lezen, kan hierbij helpen. Draag bij de implementatie zorg voor een geleidelijke overschakeling waarbij docenten zich stapsgewijs in hun nieuwe rol kunnen voegen en leerlingen de kans krijgen om de samenwerkingsvaardigheden aan te leren die als randvoorwaarden dienen voor een effectief leesproces binnen de groepjes. Essentieel hierbij is het geven van goede begeleiding en feedback aan de leerlingen; zowel gerelateerd aan het product (het afgeleverde werk) als aan het proces (de samenwerking).

Referenties

- Milliano, I. de (2013). *Literacy development of low-achieving adolescents. The role of engagement in academic reading and writing*. Proefschrift Ispkamp Drukkers BV: po.
- Palincsar, A.S. & A.L. Brown (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". In: *Cognition and instruction*, 1 (2), p. 117-175.
- Vaughn, S., G. Roberts, J.K. Klinger, A. Swanson, A. Boardman, J.S. Stillman-Spisak et al. (2013). "Collaborative strategic reading: Findings from experienced implementers". In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6 (2), p. 137-163.
- Welie, C. (2013). *Onderzoeksrapportage project OTAW. Taalvaardigheid in Amsterdam-West*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Elsbeth Booy

Elsbeth Booy – trainingen voor jongeren

Contact: Elsbeth.Booy@gmail.com

Presentatietechnieken geven aan leerlingen

1. Inleiding

Als leerlingen een presentatie moeten houden, is er niet altijd tijd om echt te coachen op presentatievaardigheden, zoals ‘het gebruik van stem’, ‘houding’ en ‘het contact met het publiek’. Toch is dat erg nuttig en het kan, ook met 30 man!

In deze workshop leren docenten hoe ze aan hun leerlingen presentatievaardigheden kunnen geven, waarbij de focus ligt op ‘stem’, ‘houding’ en ‘oogcontact’. Andere onderwerpen die aan bod komen, zijn:

1. Hoe leer je leerlingen een sprankelende inleiding aan?
2. Hoe kun je leerlingen coachen?

Bij elke presentatie (spreekbeurt, betogende voordracht, profielwerkstuk) gaat het er voor een groot deel om hoe een leerling het doet. Hoe gebruikt hij zijn stem? Hoe staat hij erbij? Kijkt hij het publiek echt aan of niet? Bij een les over presentatietechnieken kun je bijvoorbeeld beginnen met brainstormen over presentatietechnieken.

2. Werkvorm 1 – Brainstormen over presentatietechnieken

Doel: leerlingen bewustmaken van waar ze op moeten letten als ze een presentatie houden. Samen met de leerlingen verzamel je waar ze op moeten letten en dat schrijf je op het bord.

Stem: ‘articuleren’, ‘tempo’, ‘volume’, ‘het houden van pauzes’...

Houding: ‘op twee benen staan’, ‘recht op staan’, ‘handen ondersteunen presentatie met behulp van gebaren’...

Contact met het publiek: ‘het publiek echt aankijken’, ‘vragen stellen aan het publiek’...

Daarna is het tijd voor een volgende werkvorm.

3. Werkvorm 2 – Dat kan foutter

Doel: iedereen even voor de groep laten staan/anti-faalangst

- Bespreek in tweetallen of in een groepje wat er allemaal fout kan gaan bij een presentatie ('stem', 'houding', 'oogcontact'...)
- Kies voor jezelf één aspect uit (bijvoorbeeld: 'mompelen'). Niet tegen de rest zeggen.

Iedereen gaat om de beurt voor de groep dezelfde zin zeggen, bijvoorbeeld de zin: "Hallo allemaal, ik wil me graag even voorstellen. Ik ben [+ je naam]". Bij deze korte presentatie doet iedereen één ding fout en de groep raadt wat de fout is (bijvoorbeeld: 'mompelen').

Het fijne is dat iedere leerling dan een keer voor de groep heeft gestaan en dat het niet eng is, omdat ze iets fout voor moeten doen. Het kan dus eigenlijk niet misgaan.

Vervolgens zijn er verschillende werkvormen voor de onderdelen 'stem', 'houding' en 'oogcontact'.

4. Werkvorm 3 – Stem: klemtonen

Doel: de leerlingen ervaren hoe de betekenis van een zin kan veranderen als ze steeds een ander woord beklemtonen.

De volgende zin schrijf je op het bord: "Ik heb niet gezegd dat het jouw schuld is".

Daarna laat je een aantal leerlingen deze zin om de beurt zeggen, maar steeds met de klemtoon op het volgende woord, dus:

- Leerling 1: "Ik heb niet gezegd dat het jouw schuld is".
- Leerling 2: "Ik heb niet gezegd dat het jouw schuld is".
- Leerling 3: "Ik heb niet gezegd dat het jouw schuld is".
- ...

Ook bij presentaties kunnen ze zo spelen met klemtonen.

5. Werkvorm 4 – Houding: overtuigen met je lijf

Doel: de leerlingen laten voelen hoe ze met gebaren en met hun lijf een presentatie levendig kunnen maken.

De leerlingen gaan in tweetallen tegenover elkaar staan. De ene leerling speelt de conciërge en heeft een blauw briefje vast. De andere is de leerling die te laat is en de conciërge ervan moet overtuigen dat hij geoorloofd te laat is. Verzin argumenten, smoesjes, leugens, smeek, word boos, dreig, haal alles uit de kast! Pas als de conciërge overtuigd is, geeft hij de leerling het briefje. Daarna wissel je van rol.

Vervolgens wisselen de leerlingen van partner en doen ze deze oefening nog een keer, maar dan zonder hun stem te gebruiken. Ze moeten de ander dus overtuigen met behulp van gebaren. Zo leren ze hun lijf inzetten bij presentaties.

6. Werkvorm 5 – Oogcontact: het publiek écht aankijken

Doel: de leerlingen leren om mensen in het publiek om de beurt echt even aan te kijken.

Je laat de leerlingen een korte presentatie houden over iets waar ze enthousiast over zijn, bijvoorbeeld: een hobby, een sport, een vakantieland... Laat ze het eerst even in tweetallen aan elkaar vertellen, zodat ze de inhoud al een keer gedaan hebben.

Daarna laat je een aantal leerlingen voor de klas komen en het nog een keer vertellen. Terwijl ze hun verhaal vertellen, moeten ze steeds een leerling uit het publiek echt even aankijken. Als die leerling uit het publiek het gevoel heeft dat hij echt oogcontact had met de spreker, steekt hij zijn hand op. Na vijf handen omhoog kan de leerling weer gaan zitten.

Benadruk dat het niet zozeer om de inhoud van het verhaal gaat, maar wel om het publiek leren aankijken.

7. Werkvorm 6 – Aandachtstrekker met behulp van zintuigen

De leerlingen krijgen een stelling en verzinnen er drie argumenten bij. Bij elk argument bedenken ze uitleg en een voorbeeld. Dat verplicht hen om even goed na te denken over hun onderwerp. Bij elke stelling is een tweetal leerlingen voor en een tweetal leerlingen tegen.

Daarna moeten ze een beeldende aandachtstrekker verzinnen, met behulp van zintuigen. Als docent kan je bijvoorbeeld onderstaand verhaal vertellen voor de klas en het liefst nog af en toe uitbeelden, met behulp van gebaren.

Boven me zie ik groene, transparante blaadjes waar de zon doorheen schijnt. Ik ruik de frisse lucht met een vleugje bloesengeur. Ik voel de hangmat waarin ik lig zachtjes heen en weer schommelen. Als ik even naar rechts kijk, zie ik vlak naast mijn tuin auto's met een snelheid van 120 kilometer per uur langsrijden. En ik hoor alleen het fluiten van de vogels en verder helemaal niets.

Dat wil toch iedereen? Geen lelijke geluidswallen meer waar het lawaai dwars doorheen gaat, geen vieze uitlaatgassen meer je neus in! Daarom moet de elektrische auto verplicht worden.

Vraag aan de klas: “Wat heb ik precies gezegd en hoe heb ik dat gedaan?” Sommige leerlingen komen dan vanzelf op zintuigen uit.

Daarna moeten de leerlingen bij hun eigen stelling een zintuiglijke aandachtstrekker verzinnen. Eerst moeten ze een beeld voor zich zien en dat vervolgens beschrijven met de woorden: “ik zie, ik voel, ik hoor, ik ruik, ik proef”.

Vervolgens gaat een aantal leerlingen hun aandachtstrekker aan de klas vertellen. Het leukste is als je steeds eerst de voorpartij van een stelling het woord geeft en daarna de tegenpartij. Dan krijg je twee tegenovergestelde verhalen.

Voorbeeld:

- *Voor*: De elektrische auto moet verplicht worden (zie bovenstaande aandachtstrekker)
- *Tegen*: De elektrische auto moet verplicht worden
Verhaal over een meisje dat komt aanfietsen en bij een kruispunt, waar links en rechts struikjes staan, een auto niet hoort aankomen, omdat hij elektrisch en dus geruisloos is. Hierdoor komt ze bijna onder de auto. Dat is toch gevaarlijk! Daarom...

Uitbeelden kan hierbij helpen. Beeld de struikjes uit met je handen. Waar staan ze precies in de ruimte? Zet het beeld neer in de ruimte. Vertel eerst en beeld het dan uit.

8. Feedback geven bij presentaties

Ik vind het heel belangrijk dat je als docent op een positieve manier feedback geeft en ook je leerlingen leert hoe ze feedback moeten geven. Voor veel leerlingen is het erg spannend om voor een klas een presentatie te geven en het wordt nog spannender als je alleen maar hoort wat je fout doet. Als leerlingen feedback geven, zeggen ze soms: “Het was een goede presentatie, maar je praatte wel te zacht”. Daarvan zal de spreker alleen onthouden: “ik praatte te zacht en dat is fout”.

Als docent leer ik mijn leerlingen aan dat ze ook moeten benoemen wat goed ging. Bijvoorbeeld: “Je keek goed de klas rond en je stond stevig op twee benen”. Daarna benoem je, in de vorm van een tip, wat de leerling kan verbeteren: “Probeer de volgende keer harder te praten, voor je gevoel te hard”.

Ronde 4

Maggy Dekens
Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
Contact: maggy.dekens@pov.be

Leerlijn spreken en presenteren in de derde graad algemeen en technisch secundair onderwijs

In Vlaanderen werden de afgelopen jaren de eindtermen Nederlands geüpdatet. De vernieuwde eindtermen werden progressief ingevoerd. Sinds september gelden ze ook in het laatste jaar van het secundair onderwijs. De leerlingen van het technisch secundair onderwijs hebben nu voor de vaardigheden ongeveer dezelfde eindtermen als de leerlingen van het algemeen secundair onderwijs. Voor een overzicht van de eindtermen, zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/>.

Onder de cluster ‘spreken/gesprekken voeren’ vinden we terug dat de leerlingen voor een onbekend publiek en op een structurerend niveau gedocumenteerde informatie kunnen presenteren (eindterm 8). Eindterm 9 bepaalt dat ze op een beoordelend niveau en voor een onbekend publiek standpunten/meningen of oplossingen voor problemen kunnen uiteenzetten en motiveren. Ook moeten ze persoonlijke ervaringen kunnen presenteren en activerende boodschappen kunnen formuleren. Met het structurerend niveau wordt bedoeld dat de leerlingen informatie kunnen verzamelen of noteren en die op een geordende wijze kunnen presenteren. Op het beoordelend niveau moeten ze in staat zijn om hun eigen mening mondeling uiteen te zetten.

Daar komt nog bij dat leerlingen van het algemeen secundair onderwijs de onderzoekscompetenties (OC's) moeten behalen, terwijl leerlingen van het technisch secundair onderwijs een geïntegreerde proef (GIP) moeten maken. Voor de OC's en de GIP moeten ze een wetenschappelijke of technische opdracht uitvoeren en daarover rapporteren. Voor de onderzoekscompetenties wordt wel in het midden gelaten of het gaat over mondeling of schriftelijk rapporteren. De mondelinge presentatie van de GIP gebeurt voor een externe jury. Heel wat leerlingen zien erg tegen deze confrontatie met een onbekend publiek op.

Tijdens mijn toelichting geef ik een voorbeeld van een lessenreeks die de leerlingen hierop kan voorbereiden. In de lessenreeks worden de leerlingen getraind om hun presentatie al ‘improviserend’ te brengen, aan de hand van sleutelwoorden. Ze leren dus niet om de inhoud uit het hoofd te leren. Het gevaar daarbij is immers groot dat leerlingen de draad kwijtraken en niet meer verder kunnen. Het doel is net om de leerlingen de vaardigheid bij te brengen om bij de les te blijven en tegelijkertijd in te gaan op vragen uit de zaal of op contextgegevens.

Ik schets een mogelijke leerlijn, van de eerste graad tot en met de derde graad, waarbij de focus in de derde graad in eerste instantie ligt op het leren ‘improviseren’. In een tweede stap leren de leerlingen hun presentatie te brengen met behulp van digitale hulpmiddelen. Hierbij wordt ingegaan op een goede opbouw en op het inzetten van visuele en/of digitale hulpmiddelen.

Samen met de deelnemers wordt bekeken op welke manier(en) deze vorm van spreekvaardigheid vakoverschrijdend kan/moet ingevuld worden en hoe de evaluatie voor het vak Nederlands kan gebeuren. De concrete deeloefeningen kunnen door vrijwilligers in het publiek uitgetoetst worden.

Ronde 5

Marieken Pronk-van Eunen (a) & Metteke de Vries-Kolman (b)

(a) APS, Utrecht

(b) Etty Hillesum Lyceum, Deventer

Contact: m.pronk@aps.nl

M.devries@ettyhillesumlyceum.nl

Examentraining Nederlands: omhoog dat cijfer!

1. Inleiding

Leesvaardigheid is al sinds jaar en dag hét onderdeel van het examen Nederlands in Nederland; in Vlaanderen is het één van de schoolexamens. Leerlingen in het examenjaar hierop voorbereiden, gebeurt vaak in de vorm van oefentoetsen. De lessen bestaan meestal uit het oefenen en nabespreken van die toetsen. De meeste leerlingen vinden dat saai. Niet iedere leerling heeft natuurlijk met elk onderdeel van de eindtoets evenveel moeite. Zo lang mogelijk variëren, en ook aan het eind differentiëren, is noodzakelijk om de motivatie hoog te houden.

2. Vijf stappen

Het Vijfstappenplan dat APS hanteert, beoogt meer leerlingen te motiveren door in de eindspurt nog eens alles op alles te zetten. Het plan ziet er als volgt uit:

- *Fase 1*: uitdagende start
- *Fase 2*: diagnostische starttoets
- *Fase 3*: oefenen op deelvaardigheden
- *Fase 4*: proefexamen maken
- *Fase 5*: het examen

2.1 *Fase 1: uitdagende start*

Het Vijfstappenplan maakt van de examenvoorbereiding een project met een begin en een einde. Het einde is duidelijk: het centraal schriftelijk eindexamen (Nederland) of het schoolexamen (Vlaanderen). Waar het project precies begint, is een keuze van de sectie: dat kan aan het begin van het examenjaar zijn, maar ook aan het begin van de laatste periode. Zo markeer je voor leerlingen waar ‘het meten’ begint.

Belangrijk is dat leerlingen zich bewust worden van wat gevraagd wordt op het examen. Zo weten ze aan welke eisen ze moeten voldoen. Docenten maken een kleine quiz met vragen rond het examen en geven leerlingen daarna de opdracht om de lacunes in hun kennis zelf aan te vullen. Een komisch YouTube-filmpje rond examen doen, doet het ook altijd goed. Het gaat er uiteindelijk om dat bij de leerlingen ‘de luiken opengaan’, zodat ze gefocust de laatste fase ingaan en weten wat van hen verwacht wordt.

2.2 *Fase 2: diagnostische starttoets*

In deze fase worden de sterke en zwakke punten van de individuele leerling in kaart gebracht. Om die sterkte-zwakteanalyse te kunnen maken, is diagnostische toetsing nodig. Binnen het examenproject gaat het erom leerlingen op maat te ondersteunen. Daarvoor moeten de docent én de leerling voldoende informatie in handen hebben om oefenmateriaal op deelvaardigheden en -strategieën te kunnen bieden.

Na het maken van de toets, analyseren de leerlingen zelf waar ze sterk en zwak op scoren, aan de hand van een scoreformulier. Een voorbeeld van een analyseformulier is te vinden in Figuur 1.

Vraag		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Totaal aantal punten:	
Aantalpunten																							
Vraagtypen																							
indeling van de tekst	tekst indelen in deelonderwerpen																						/ 3 pnt
	aangeven waar een tekstdeel naar verwijst																						pnt
de betekenis van een tekstgedeelte	citeren																						/ 2 pnt
	intenties, opvattingen van de auteur herkennen																						/ 5 pnt
	iets met eigen/andere woorden zeggen																						/ 5 pnt
tekstsoort	schrijfdoel van de auteur/tekstsoort vaststellen																						/ 1 pnt
	hoofdgedachte van de tekst bepalen																						/ 1 pnt
hoofdgedachte / samenvatten	hoofdgedachte van een tekstgedeelte bepalen																						/ 1 pnt
	hoofd- en bijzaken onderscheiden																						/ 1 pnt
	zelf samenvatten																						pnt
	functies van een tekstgedeelte benoemen																						/ 2 pnt
standpunten en argumenten	standpunt/argument/redenering herkennen																						/ 3 pnt
	concluse trekken uit een bepaald tekstgedeelte																						pnt
	typen redeneringen herkennen																						/ 3 pnt
	aanvaardbaarheid van een argumentatie beoordelen																						pnt
	argumentatiefouten herkennen (drogredeken)																						pnt
Meerkeuzevraag																							/ 11 pnt
Gesloten vraag																							/ 7 pnt
Open vraag																							pnt
Open vraag max. aantal woorden																							/ 12 pnt
Argumentatieschema invullen																							pnt

Vraag		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	Totaal aantal punten:	
Aantalpunten																					
Vraagtypen																					
indeling van de tekst	tekst indelen in deelonderwerpen																				pnt
	aangeven waar een tekstdeel naar verwijst																				pnt
de betekenis van een tekstgedeelte	citeren																				pnt
	intenties, opvattingen van de auteur herkennen																				/ 2 pnt
	iets met eigen/andere woorden zeggen																				/ 9 pnt
tekstsoort	schrijfdoel van de auteur/tekstsoort vaststellen																				/ 2 pnt
	hoofdgedachte van de tekst bepalen																				pnt
hoofdgedachte / samenvatten	hoofdgedachte van een tekstgedeelte bepalen																				pnt
	hoofd- en bijzaken onderscheiden																				/ 1 pnt
	zelf samenvatten																				/ 7 pnt
	functies van een tekstgedeelte benoemen																				/ 3 pnt
standpunten en argumenten	standpunt/argument/redenering herkennen																				/ 5 pnt
	concluse trekken uit een bepaald tekstgedeelte																				/ 1 pnt
	typen redeneringen herkennen																				pnt
	aanvaardbaarheid van een argumentatie beoordelen																				pnt
	argumentatiefouten herkennen (drogredeken)																				pnt
Meerkeuzevraag																					/ 10 pnt
Gesloten vraag																					pnt
Open vraag																					/ 2 pnt
Open vraag max. aantal woorden																					/ 14 pnt
Argumentatieschema invullen																					/ 4 pnt

Figuur 1 – Examenanalyseformulier Nederlands (voorbeeldexamen havo).

De docent arceert bij elke vraag het juiste hokje bij de juiste categorie. Als vraag 1 bijvoorbeeld een vraag is naar de functie van een alinea, maakt hij dat hokje grijs. Op die manier zijn alle vragen te categoriseren. Als de leerling vervolgens het examen heeft gemaakt, zet hij zijn behaalde punten in de grijze hokjes. Zo krijgen de leerling en de docent zicht op de onderdelen waar de leerling al wel scoort en waar (nog) niet. Aan de hand van deze analyse kan de leerling vervolgens een keuze maken voor de oefen-fase.

2.3 Fase 3: Oefenen op deelvaardigheden

Als duidelijk is waar leerlingen nog mee moeten oefenen, kunnen ze individueel of in groepjes aan het werk. Ze oefenen dan de verschillende deelvaardigheden en -strategieën waar ze moeite mee hebben. Er wordt nog maar een beperkte tijd per les klassikaal geoefend. De meeste tijd zijn de leerlingen met hun eigen werk bezig. Ze krijgen pas hulp als ze klaar zijn, hun werk willen bespreken of als ze extra uitleg nodig hebben. De docent geeft feedback en probeert leerlingen tot oplossingen te brengen, vooral door vragen te stellen. Een sleutelwoord is hier 'keuze': als het goed is, hebben leerlingen inmiddels ingezien waaraan ze moeten werken en kunnen ze dus hun eigen keuzeprogramma samenstellen, met meer of minder sturing van de docent.

2.4 Fase 4: Proefexamen maken

Het maken van een proefexamen is voor leerlingen het moment om te testen of hun oefenen vruchten afgeworpen heeft. Bovendien ervaren ze met een proefexamen aan den lijve hoe het is om twee tot drie uur geconcentreerd met examenopgaven bezig te zijn. Na afloop kijken de leerlingen zelf de examens na, aan de hand van het officiële (Cito-)correctiemodel. Dat gebeurt bij voorkeur in duo's, waarbij leerlingen elkaars werk beoordelen. Daaruit komt discussie voort, waarop de docent kan inhaken bij de daaropvolgende nabespreking. Alleen vragen die problemen opleverden, komen aan de orde.

Als het proefexamen tijdig gemaakt is, kan een nieuwe oefenperiode volgen, waarin leerlingen nog gericht aan hun zwakke punten kunnen werken.

2.5 Fase 5: Het examen

En dan is het uiteindelijke product van de examentraining daar: het examen. De leerlingen brengen hun opgedane kennis en strategieën in praktijk en iedereen wacht in spanning op het eindresultaat.

3. Optimaal resultaat op het Etty Hillesum Lyceum

De afgelopen jaren werkte de sectie Nederlands van het Etty Hillesum Lyceum in Deventer (locatie Het Vlier) met deze opzet voor examentraining. Ze staken veel tijd in het maken van een goed examenanalyseformulier en merkten dat fase 2 moet bestaan uit het maken van twee of drie diagnostische oefenexamens. Op basis daarvan krijgen leerlingen een gefundeerd beeld van hun sterktes en zwaktes. In de praktijk komt het erop neer dat de examenklassen in de reguliere lessen werken aan fase 1 en 2. Fase 3 en 4 komen vooral aan bod in de speciale examentrainingsweken die de school vier jaar geleden invoerde. In de laatste drie weken voor het examen zijn er geen reguliere lessen meer, maar kiezen leerlingen gericht voor van welk vak (en welk deelonderwerp) ze een hoor-/werkcollege willen bijwonen. Voor Nederlands betekent dat dat leerlingen verplicht minimaal één keer een integraal oefenexamen maken in de examenzaal. Er zijn daarnaast diverse workshops die ingaan op de deelvaardigheden van het examenanalyseformulier. Leerlingen kiezen doelgericht en zijn daardoor actiever en gemotiveerder. Afgelopen jaar gaven leerlingen aan de workshops heel prettig en waardevol te vinden. Ze hebben het gevoel goed voorbereid aan het eindexamen te kunnen beginnen. Vooral dat laatste is belangrijke winst: ze voelen zich zeker als ze aan de klus beginnen!

Referenties

- Pronk, M. & K. Verheggen (2014). "Examentraining Talen in eigen hand". In: *Levende Talen Magazine*, 101 (1), p. 14-19.
- Westhoff, G. (2012). "Mesten en meten in leesvaardigheidstraining: Leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen". In: *Levende Talen Magazine*, 99 (4), p. 16-20.

Freerk Teunissen
School voor Schrijftraining
Contact: freerk@schoolorvoorschrijftraining.nl

Motivatie bij schrijfvaardigheid vergroten (bij leerlingen vanaf 15 jaar)

1. Inleiding

“Schools”. Dat hoor ik vaak als docenten Nederlands vertellen dat ze de lijdende vorm en andere passieve formuleringen behandelen. Meestal gevolgd door een vraag: “weet jij misschien een manier om de lijdende vorm wat leuker te brengen?” Het korte antwoord is ‘ja’. Het lange antwoord...

Wil je jouw lessen leuker maken? Naast de lijdende vorm uitleggen (dat is zo gepiept) en oefeningen doen met actief schrijven (die staan in elk handboek), laat je leerlingen zelf ervaren wat het probleem is van de lijdende vorm.

2. Het probleem?

In zijn algemeenheid zou vastgesteld kunnen worden dat er geen bezwaren zijn aan te voeren om de vermeende schadelijke invloed van lijdende vormen onderwerp van een onderzoek te laten zijn, opdat kan worden vastgesteld in hoeverre de begrijpelijkheid van teksten ernstig in gevaar kan worden gebracht als er onvoldoende aandacht is besteed aan de passieve houding die wordt veroorzaakt door het fenomeen ‘lijdende vorm’.

Hallo, ben je er nog? Ongetwijfeld voel je de pijn. Laat zien dat het ook anders kan. En laat de lezer het effect van een actieve tekst ervaren. Bijvoorbeeld zo:

De lijdende vorm is vaak een leesbaarheidskiller. Niet altijd. Soms heb je een lijdende vorm hard nodig. Wanneer elimineer je een lijdende vraag en wanneer pas je hem bewust toe? Een goed antwoord vereist onderzoek. En inzicht in de materie. Vast staat wel dat de lijdende vorm aandacht verdient in het schrijfonderwijs.

Eens of oneens met het bovenstaande? Maakt niet uit. Het gaat erom dat je zonder lijdende vorm minder pijn ervaart. Nu nog de juiste werkvormen hanteren zodat jouw

leerlingen ook de pijn ervaren en daarna het licht zien en zelf de lichtschakelaar mogen bedienen.

3. Twee werkvormen

Hieronder staan twee werkvormen. Ze hebben iets gemeen. Een effect. Leerlingen worden door deze werkvormen nieuwsgierig. Ze willen meer weten. *Pull*-didactiek.

3.1 *Te(k)st*

Laat leerlingen een tekst lezen, waarna je ze 10 meerkeuzevragen geeft. Daarna vertel je dat de ene helft van de groep een actief geschreven versie las en de andere helft dezelfde tekst met ‘jargon’, ‘lijdende vormen’, ‘tangconstructies’ en meer van dat soort wolligheden. Die tweede versie kost leerlingen gemiddeld 3 punten (op een schaal van 10), blijkt uit ons onderzoek.

Waarom deze oefening? Omdat leerlingen zo ervaren dat een opeenstapeling van stijlfouten de leesbaarheid schaadt.

3.2 *Lijdende zinnen*

Geef leerlingen een hand-out met 15 zinnetjes. In elk zinnetje staat een lijdende vorm en de vraag aan de leerling is telkens dezelfde: “zou jij in dit geval de lijdende vorm vervangen?” Er zijn 4 antwoordmogelijkheden: ‘ja’, ‘misschien’, ‘ik denk van niet’, ‘nee’. Dan laat je de herkomst van de zinnen zien. De helft van de zinnen komt uit literaire werken.

Waarom deze werkvorm? Omdat leerlingen na deze werkvorm jou de vraag zullen stellen: “wanneer moeten we de lijdende vorm nu vermijden en wanneer niet?” Maar zorg dat je stevig in je schoenen staat, want er zitten ook zinnen tussen uit een advies van de Nederlandse Taalunie en twee uit handboeken over schrijfvaardigheid.

Je vindt deze twee werkvormen met lesmateriaal op www.schoolvoorschrijftraining.nl/passief.

4. Leuker, moet dat?

Waarom wil je schrijftraining leuker maken? Of eigenlijk, waarom wil je aandacht besteden aan de lijdende vorm? De lijdende vorm is herkenbaar. Het betreft ook con-

vergente kennis. Je kunt dergelijke kennis eenduidig en transparant toetsen en er zijn zelfs computerprogramma's die met een muisklik de lijdende vormen in je tekst zichtbaar maken.

Maar ben je dan in staat om een heldere tekst te schrijven als je de lijdende vorm vermijdt? Nee. Sterker nog: soms verdient de lijdende vorm de voorkeur. En neem een zusje van de lijdende vorm: de tangconstructie. Als je elke keer strafpunten geeft als iemand die gebruikt, dan kleuren bijvoorbeeld de columns van Sylvia Witteman rood.

5. Kennis van schrijven

Je kunt dus wel schools kennis aanbieden over de lijdende vorm (en dat moet ook, want zo leren studenten deze formulering kennen), maar daarmee leren studenten nog niet helder schrijven. En die kloof moeten wij overbruggen. Alleen dan motiveer je leerlingen.

Schrijftrainers en docenten die die brug weten te slaan, dat zijn de beste docenten. Het zijn de docenten die je twintig jaar later nog steeds noemt als mensen je vragen: "waar heb jij veel van geleerd?" Ongetwijfeld weet jij zelf ook nog welke docenten jou inspireerden.

6. Oorzaak: schoolboeken

Hoe doe je dat? Die brug slaan. Voor ik daarover vertel, eerst iets over de oorzaken. Hoe komt het dat docenten het lastig vinden om de link te leggen tussen technische kennis over de lijdende vorm en schrijven? De schoolboeken schieten tekort. Excuus als ik er mensen mee voor het hoofd stoot. Maar ik bedenk het niet. Laten we eens kijken naar schoolboeken waarin een deskundige de lijdende vorm uitlegt, uiteraard inclusief lijdende vorm of andere passieve formulering.

Drie voorbeelden:

- "Omdat bij de lijdende vorm de door-bepaling kan worden weggelaten, kan onduidelijk blijven wie de handeling uitvoert of wie verantwoordelijk is" (*Leren communiceren*, Steehouder e.a.).
- "In het tweede deel van dit hoofdstuk staat het vermijden van passieve formuleringen centraal" (*Schrijven met effect*, Hermans).
- "Aan het slot van de behandeling van de lijdende vorm zullen we laten zien in welke gevallen deze wel de voorkeur verdient" (*Handboek stijl*, Burger & De Jong).

7. Oorzaak: opleiding

De opleiding van de meeste docenten Nederlands werkt ook niet mee. Tijdens de opleiding Nederlands aan een gemiddelde universiteit krijgen studenten gedurende de gehele opleiding zo'n 4 uur schrijfles. Maar als je na je studie leraar wordt, is een van je taken wel degelijk om leerlingen schrijfles te geven. En scholen vragen aan leraren als voorwaarde niet: "heb je gepubliceerd in een krant van naam of heeft een uitgeverij een boek van jouw hand uitgegeven?" Vergelijk het eens: zou je je laten opereren door een hartchirurg die tijdens zijn opleiding in totaal 4 uur les heeft gehad in het opereren?

Ik pleit voor een opleiding tot docent schrijven of schrijftrainer en alle hulp daarbij is zeer welkom. Kom vooral met suggesties, vragen en wensen. De belangrijke vraag is natuurlijk: kun je van docenten die een academische opleiding hebben voltooid, maar niet zijn geschoold in het vak van schrijftrainer of docent schrijven, wel verwachten dat ze leerlingen leren schrijven?

8. De oplossing

Ik stel voor dat we met z'n allen schrijfvaardigheid nog serieuzer gaan nemen. Net als scholen in Angelsaksische landen die een aparte *writing teacher* aanstellen. En zorg ervoor dat de schrijfdocent niet alleen het schrijven beheerst, maar ook didactisch onderlegd is om anderen te leren schrijven.

Voor de lijdende vorm heb ik een aantal voorbeeldprogramma's. Die onderrichten leerlingen in de lijdende vorm en leggen de link tussen de lijdende vorm en helder schrijven. Bijkomend voordeel is dat teksten meestal ook aantrekkelijker en overtuigender worden. De werkvormen zijn structureel motiverend. Het motiverende ontwerp is verankerd in het ontwerp van de werkvormen. Natuurlijk, de leerlingen vinden de werkvormen 'leuker', maar daarmee doe je de wens van leerlingen geen recht. Je maakt het onderwijs waardevoller en de leerlingen kennen leren meer waarde toe. Een droomscenario, met een win-winsituatie.

9. Workshop

In mijn workshop op de HSN-conferentie laat ik beknopt een motiverend voorbeeldprogramma zien. Daarna licht ik toe hoe dat programma structureel is opgebouwd. Ik laat zien hoe je een werkvorm, een werkvormenreeks of een programma structureel motiverend ontwerpt.

Femke van der Meulen
St. Adelbert College, Wassenaar
Contact: femkevandermeulen@ziggo.nl

Leesvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs

1. Context

Het begrijpen van zakelijke teksten is een voorwaarde om te kunnen slagen op de havo of het vwo. Niet alleen bij Nederlands en de moderne vreemde talen is leesvaardigheid een belangrijk onderdeel, ook bij andere vakken als ‘Maatschappijleer’, ‘Geschiedenis’ en ‘Aardrijkskunde’ wordt de leerling geacht informatie te halen uit geschreven teksten.

De vaardigheid om zakelijke teksten te lezen, laat bij veel leerlingen op het vwo te wensen over. De invoering van de referentieniveaus en het uiteindelijke streefniveau van 4F in 6-vwo, alsook de nieuwe opzet van het centraal schriftelijk examen vanaf 2015, waarbij de grote samenvatting verdwijnt en meerdere kortere teksten met vragen worden ingevoerd, maken dat het verbeteren van leesvaardigheid een nog hogere prioriteit krijgt dan het al heeft.

Leesvaardigheid wordt in alle leerjaren van de onderbouw uitgebreid onderwezen. Het teleurstellende resultaat lijkt dan ook geen duidelijke oorzaak te hebben. Het zou kunnen dat sommige leerlingen gebaat zijn bij een andere didactische aanpak dan in de onderbouw is gehanteerd. In mijn onderzoek worden verschillende didactische aanpakken met elkaar vergeleken, om zo na te gaan of de één betere resultaten oplevert dan de andere.

Kamalski, Sanders, Lentz & van den Bergh (2005) hebben verschillende taken om leesvaardigheid te toetsen in 4-vwo en 6-vwo met elkaar vergeleken. Twee van die taken, die redelijk tot goed uit de vergelijking kwamen, waren gericht op inzicht in tekstverbanden: ‘de mental modeltaak’ en ‘de sorteertaak’.

Veel lesmethodes maken gebruik van leesstrategieën. Het gebruik hiervan maakt dat de lezer afstand neemt van de inhoud van de tekst, om zich te kunnen richten op de structuur en opbouw ervan en de samenhang tussen de woorden en zinnen (Bimmel & Van Schooten 2004).

In mijn onderzoek wordt op verschillende manieren met de leerlingen gewerkt aan het vergroten van hun inzicht in de tekst. In de condities ‘Leesstrategieën’, ‘Sorteertaak’ en ‘de Mental modeltaak’ wordt van de leerlingen gevraagd om afstand te nemen van de letterlijke woorden in een tekst, om verbanden te leggen, structuren te zoeken en oplossingsstrategieën te gebruiken. De drie condities worden vergeleken met een conditie waarin de leerlingen zelfstandig, zonder begeleiding van een docent, oefenen met het beantwoorden van vragen bij een tekst. De resultaten van het oefenen op de verschillende manieren worden met elkaar vergeleken. De vraag is welke van de gebruikte lesmethoden de prestaties op een leesvaardigheidstoets het meest verbetert.

2. Methode

Het onderzoek is uitgevoerd in de hele leerlaag 4-vwo van het St. Adelbert College in Wassenaar. De leerlingen uit drie klassen zijn willekeurig, zonder voorkennis over hun capaciteiten op het vlak van leesvaardigheid, verdeeld over vier condities. Het materiaal is gekozen uit de methode *Nieuw Nederlands 4-vwo*: de voortoets en natoets uit de 4^{de} editie (2007), het oefenmateriaal uit de 5^{de} editie (2013).

Het onderzoek is uitgevoerd aan het begin van het schooljaar 2013-2014. De leerlingen waren op de hoogte van het feit dat de voor- en natoets onderdeel waren van een onderzoek. Om pedagogische redenen (‘relatie met de klas’, ‘betrouwbaarheid van de docent in het begin van het schooljaar’) hebben we ervoor gekozen om de leerlingen te laten weten dat de resultaten niet meetelden voor het vak Nederlands. Men zou kunnen argumenteren dat de leerlingen om die reden de natoets niet serieus hebben genomen, zodat de resultaten geen correcte weergave zijn van hun eigenlijke kunnen. Daarom is ook gebruikgemaakt van een proefwerk leesvaardigheid. Het proefwerk telde wel mee en werd twee weken na de natoets afgenomen. In een deel van de tussenliggende lessen werd met alle leerlingen gewerkt aan leesvaardigheid volgens de lesmethode *Nieuw Nederlands*. Dat komt overeen met de conditie ‘Leesstrategieën’.

Alle leerlingen hebben, onafhankelijk van de conditie waarin ze zaten, gewerkt met dezelfde oefenteksten. De leerlingen in ‘de Zelfconditie’ maakten gedurende vier lessen de opdrachten buiten het lokaal en keken ze na met het antwoordmodel van de methode. De lessenserie aan de leerlingen in de condities ‘Mental Model’ en ‘Sorteertaak’ is gebaseerd op de lessen van Vermeij (2011). Voorkennis werd geactiveerd, er werd kennis gemaakt met de taak en er werd onder begeleiding en zelfstandig geoefend met de taak. Voor een uitgebreide beschrijving van deze lessen, alsook voor een beschrijving van de lessen in de conditie ‘Leesstrategieën’, verwijs ik naar een eerdere publicatie over dit onderzoek (van der Meulen 2015).

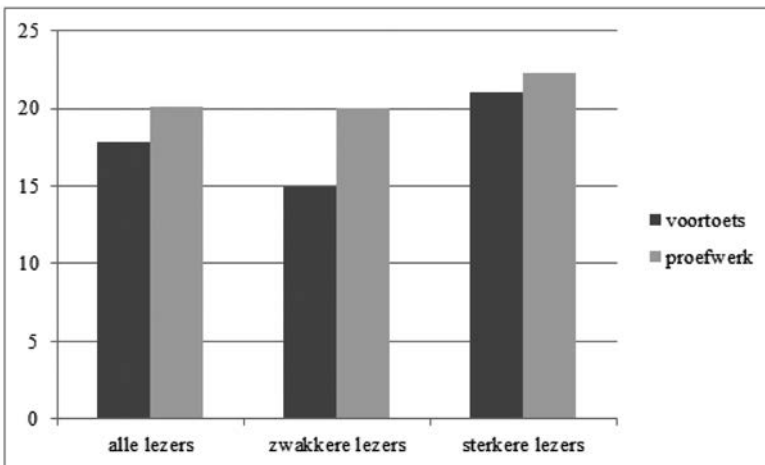
3. Resultaten

Uit de scores op de natoets blijkt dat de leerlingen niet beter presteren dan op de voortoets. Er zijn wel kleine verschillen in de verschillende condities, maar die zijn niet significant en verschillen van richting. Zo scoren de leerlingen in de condities 'Zelf', 'Mental Model' en 'Sorteertaak' iets beter, maar in 'Leesstrategieën' juist weer iets slechter.

De data zijn nauwkeurig bestudeerd om een verklaring te vinden voor het ontbrekende leereffect. Ze gaven aanleiding tot een splitsing in data van 'leerlingen met zwakke leesvaardigheid' (score op de voortoets: 18 uit 30 punten of minder) en data van 'leerlingen met voldoende tot goede leesvaardigheid' (score op de voortoets: 19 punten of meer). De vraag was nu of de resultaten van zwakke en sterkere lezers verschillen.

De precieze data, en alle (al dan niet significante) effecten, staan vermeld in de eerder genoemde publicatie. Opvallend is dat leerlingen met een zwakkere leesvaardigheid over het algemeen beter presteren op de natoets, onafhankelijk van de conditie waarin ze hebben geoefend. De sterkere leerlingen presteerden op de natoets juist slechter. De wetenschap dat de toets niet meetelde voor een echt cijfer voor het vak Nederlands, had juist bij hen een negatief effect op de resultaten.

Uit de resultaten op het proefwerk leesvaardigheid, dat twee weken na de natoets werd gegeven en dat we meetelden voor het vak Nederlands, blijkt dat de leerlingen beter presteren dan op de voortoets (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Scores op voortoets en proefwerk per conditie, voor alle zwakke en sterke lezers.

Ook bij het proefwerk is gekeken naar leereffecten bij zwakke en sterkere lezers. In Figuur 1 is af te lezen dat vooral de zwakke lezers beter presteerden en dat gold in alle condities. De lezers die ‘voldoende’ tot ‘goed’ scoren in de voortoets, vertonen geen significante verbetering of verslechtering op het proefwerk.

4. Conclusie en discussie

Een eerste opvallende conclusie van dit onderzoek was dat het zelf oefenen met teksten wel degelijk verbetering opleverde, vooral bij de zwakkere lezers. We beschouwen het zelf oefenen dan ook als experimentele conditie en niet meer als controle-conditie.

Voor de zwakkere lezers maakte het niet uit in welke conditie ze hebben geoefend: ze gingen vooruit. In de natoets iets minder dan in het proefwerk, maar hun leesvaardigheid verbeterde significant. De sterkere lezers hebben de natoets beduidend minder serieus genomen, door slechter te presteren dan op de voortoets. Maar ook bij het proefwerk was er bij de sterkere lezers geen significante verbetering te zien, in geen van de condities waarin ze hebben gewerkt.

Het zou interessant kunnen zijn om dit onderzoek te repliceren in een derde leerjaar of juist in een havo-afdeling. In 4-vwo hebben leerlingen mogelijk een groter abstractievermogen dan in de derde of dan leerlingen op de havo. Het gestructureerd bezig zijn met teksten, zoals in dit onderzoek gebeurd is, heeft bij de sterkere leerlingen met waarschijnlijk een groter abstractievermogen, niet veel verschil gemaakt. Wellicht hebben deze lesmethoden meer effect bij leerlingen die op het gebied van abstraheren nog meer kunnen groeien. Een andere vraag die open blijft, is natuurlijk hoe we juist de sterkere leerlingen ook kunnen helpen om hun leesvaardigheid te verbeteren.

Referenties

- Bimmel, P. & E. Van Schooten (2004). “The relationship between strategic reading activities and reading comprehension”. In: *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4, p. 85-102.
- Kamalski, J., T. Sanders, L. Lenz & H. van den Bergh (2005). “Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), p. 3-9.
- Meulen, F.F. van der (2015). “Welke methode verbetert leesvaardigheid het meest? Een vergelijkend onderzoek naar vier lesmethoden in 4 vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 16 (1), p. 14-23.
- Nieuw Nederlands 4 vwo leerboek* (4^{de} ed.) (2007). Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Nieuw Nederlands Tweede Fase – deel 4 vwo (5^{de} ed.) (2014). Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Vermeij, L. (2011). “Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (2), p. 33-41.

Ronde 8

Karin van de Mortel (a) & Fien Loman (b)
(a) CPS, Amersfoort
(b) Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven
Contact: k.vandemortel@cps.nl
e.loman@cps.nl

Verdiepend lezen van complexe teksten

Door te lezen, ontmoet je de wereld. We lezen teksten om informatie te verwerven, om te leren, om te ontspannen en om te genieten van wat schrijvers ons zeggen.

Het doel van *begrijpend lezen* is het begrijpen van de inhoud of de boodschap van een tekst, zodat nieuwe kennis, ofwel nieuwe lees- en leerervaringen kunnen ontstaan.

Het doel van *verdiepend lezen* is dat de lezer c.q. leerling zich de inhoud van een complexe tekst eigen kan maken. Het is, met andere woorden, een grondig begrijpen van de inhoud van een complexe tekst, waardoor nieuwe kennis wordt toegevoegd aan de kennis die de leerling al heeft. Verdiepend lezen draagt bij aan het vermogen om kritisch te denken en om, onafhankelijk van anderen, een eigen visie en onderbouwde mening te formuleren. Leerlingen lezen niet om te voldoen aan de referentieniveaus of om een toets te kunnen halen; ze lezen om te begrijpen. Als leerlingen begrijpen en betekenis kunnen verlenen aan een tekst, dan denken ze. En als leerlingen denken, doen ze nieuwe leerervaringen op. Ze leren.

Verdiepend lezen gaat verder dan de beheersingsdoelen van de referentieniveaus. De doelstellingen voor verdiepend lezen liggen ook veel algemener dan voor begrijpend lezen. Het gaat erom zoveel mogelijk betekenis te ontleen en te verlenen aan de tekst. Kortom: er is sprake van een totaalbenadering van de tekst.

De tekst bij een les ‘verdiepend lezen’ wordt vooral geselecteerd vanwege de complexiteit ervan. De tekst is daarbij een belangrijke uitdaging voor alle leerlingen. De tekst heeft een complexe inhoud, een complex thema, bevat complexe ideeën of juist afge-

leide inhoud. Deze tekstaspecten kunnen in korte, simpele zinnen zijn weergegeven. Of, omgekeerd, er is sprake van complexe zinsstructuren en ingewikkelde woordkeuze, maar van een toegankelijke inhoud. Tussen bovenstaande uitersten zijn allerlei varianten mogelijk. Een tekst wordt altijd bepaald door de tekstsoort en het genre. De leerlingen bestuderen en analyseren de tekst als geheel, om zoveel mogelijk te begrijpen hoe alle tekstkenmerken samenwerken. Dat gebeurt om zoveel mogelijk betekenis uit de tekst te kunnen halen. De leraar plaatst het begrijpen van de hele tekst centraal. Daarbij wordt alles ingezet, zoals ‘woordenschat en woordbewustzijn’, ‘strategieën’, ‘*pre-reading*’ en ‘herhaald lezen’.

Het herhaald lezen van de tekst is cruciaal voor het verdiepend begrijpen: het zorgt, naast meer verdieping, ook voor de verbinding met andere teksten over hetzelfde onderwerp of thema. In onze interactieve presentatie gaan we verder in op de verschillende dimensies van tekstcomplexiteit en op de didactiek van verdiepend lezen.

Referenties

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

4. Taalonderwijs 12-18, toetsing, examinering, evaluatie

Stroomleider

Uriël Schuurs (Cito)

Roelien Linthorst & Uriël Schuurs

Cito

Contact: roelien.linthorst@cito.nl

Uriel.Schuurs@cito.nl

De Diagnostische Tussentijdse Toets – in theorie en in de praktijk

1. Inleiding

Voor de onderdelen ‘schrijven’ en ‘lezen’ van het schoolvak Nederlands ontwikkelen het College voor Toetsen en Examens (het CvTE) en Cito in een driejarige pilot niet-verplichte diagnostische toetsen onder de naam ‘Diagnostische Tussentijdse Toets’ (DTT). Deze digitale en adaptieve toetsen zijn bedoeld voor leerlingen aan het eind van de onderbouw in het voortgezet onderwijs. Er worden toetsen ontwikkeld voor vijf niveaus: ‘vmbo-bb’, ‘vmbo-kb’, ‘vmbo-gt’, ‘havo’ en ‘vwo’. De toetsontwikkeling vindt plaats van 2014 tot en met 2017, in opdracht van het ministerie van OCW, en gebeurt in nauwe samenwerking met scholen voor voortgezet onderwijs. Het is de bedoeling dat de toetsen per leerling een rapportage opleveren over de sterke punten en de verbeterpunten bij de vaardigheden ‘schrijven’ en ‘lezen’. In tegenstelling tot summatieve vormen van toetsing, zijn deze formatieve toetsen dus vooral bedoeld als hulpmiddel voor de docent en de leerlingen: op basis van de uitslag van de toets kan een docent besluiten op welke punten een zwakke leerling extra ondersteuning wordt geboden, of welke verrijkings- of verdiepingsstof een sterkere leerling aangeboden krijgt.

In deze bijdrage gaan we voor de onderdelen ‘schrijfvaardigheid’ en ‘leesvaardigheid’ afzonderlijk in op de volgende vragen:

- Welke beheersingsaspecten worden binnen de betreffende vaardigheid onderscheiden?
- Op welke manier worden deze gemeten?
- Hoe wordt per aspect en per vaardigheid over de prestaties van leerlingen gerapporteerd?

Tijdens de workshop zal een docent van een deelnemende school daarnaast, vanuit de praktijk, toelichten waarom de school aan de afname van de toets heeft meegedaan en hoe de eerste proefafname op school is verlopen.

2. Een diagnostische toets schrijfvaardigheid

Schrijftoetsen heb je in soorten en maten. Als we de veelheid aan schrijftoetsen in Nederland overzien, valt op dat het merendeel tot een van de volgende categorieën behoort:

- *methodegebonden toetsen*: toetsen die een min of meer integraal onderdeel vormen van een lesmethode;
- *schoolgebonden toetsen*: toetsen, ontwikkeld door een of meer docenten van één school;
- *niveaubepalende toetsen*: een toets die bruikbaar is om het instapniveau van een leerling te bepalen, bijvoorbeeld bij de entree op een mbo-of hbo-opleiding.

Diagnostische schrijftoetsen zijn nauwelijks voorhanden, en al helemaal niet voor de doelgroep van leerlingen eind onderbouw voortgezet onderwijs. Dat is verwonderlijk, al is het maar omdat klachten over teleurstellende taalvaardigheid van leerlingen meestal betrekking hebben op een kennelijk tegenvallende schrijfvaardigheid. Om die reden hebben het CvTE en Cito eerst de ontwikkeling van een diagnostische toets voor schrijfvaardigheid aangepakt; pas later is de ontwikkeling van een diagnostische leesvaardigheidstoets gestart.

Als basis voor de diagnostische toets schrijfvaardigheid dient het achterliggende leerlingmodel schrijfvaardigheid. Dat model is opgesteld door vertegenwoordigers van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), Cito en het onderwijsveld, en is gebaseerd op een beschrijving van schrijfvaardigheid waarover grote consensus bestaat (vgl. Deane et al. 2008; Deane 2011) en de concept-tussendoelen voor het schoolvak Nederlands (SLO 2012). Het leerlingmodel onderscheidt vier hoofdaspecten die karakteristiek zijn voor de schrijfvaardigheid van leerlingen. Deze worden verder gespecificeerd in 12 (vmbo) of 13 (havo/vwo) deelaspecten:

Onderscheiden (deel)aspecten van schrijfvaardigheid

1. retorische vaardigheden (doel en publiek)

- 1.1 voorkennis en informatiebehoefte bij de lezers inschatten
- 1.2 toonzetting afstemmen op de lezer (o.a. 'formeel-informeel')
- 1.3 schrijfdoel bepalen (bv. 'informer', 'overtuigen', 'uitleggen', 'uitnodigen')

2. tekststructurele vaardigheden (structuur)

- 2.1 tekstelementen kiezen, rekening houdend met het genre
- 2.2 passende volgorde van tekstelementen bepalen en correcte indeling en lay-out aanbrengen
- 2.3 samenhang tussen tekstelementen aanbrengen (coherentie)
- 2.4 een standpunt weergeven en van passende argumenten voorzien (alleen h/v)

3. linguïstische vaardigheden (woord- en zinsniveau)

- 3.1 een correcte zinsbouw hanteren
- 3.2 een passende en cohesieve schrijfstijl hanteren
- 3.3 passend en gevarieerd woordgebruik laten zien

4. orthografische vaardigheden (spelling en interpunctie)

- 4.1 correct spellen van werkwoorden
- 4.2 correct toepassen van overige regelgeleide spelling
- 4.3 leestekens en hoofdletters correct hanteren

Figuur 1 – Onderscheiden (deel)aspecten van schrijfvaardigheid.

In onze workshop lichten we voor elk van deze deelaspecten kort toe hoe ze zijn geconcretiseerd in de vorm van toetsopgaven. Er zijn uiteenlopende vraagvormen ingezet, variërend van de meer traditionele meerkeuzevraag tot vraagvormen waarbij leerlingen bijvoorbeeld fouten in teksten moeten opsporen en verbeteren, zinnen moeten aanklikken die niet in een tekst thuishoren of de juiste alineagrenzen in een gegeven tekst moeten aangeven. Ook komen de eerste resultaten van de pretest aan de orde. De bedoeling is om in de uiteindelijke toets leerlingen naast de – merendeels gesloten – toetsopgaven ook een schrijfopdracht te laten maken, zodat de beoordeling van de schrijfopdracht naast de prestaties op de toetsopgaven kan worden gelegd.

3. Een diagnostische toets leesvaardigheid

Voor de toets leesvaardigheid is een leerlingmodel ontwikkeld dat op drie van de vier hoofdaspecten overeenkomt met het leerlingmodel voor schrijfvaardigheid. Alleen het vierde hoofdaspect van schrijven ('orthografische vaardigheden') is vervangen door het hoofdaspect 'strategische vaardigheden'. Door deze overeenkomsten wordt de mogelijkheid opgehouden om in de toekomst de samenhang tussen schrijfvaardigheid en leesvaardigheid nader in beeld te brengen. De invulling van de deelaspecten is wel verschillend, omdat er bij lees- en schrijfvaardigheid om een andere uitwerking van de domeinen wordt gevraagd:

Onderscheiden (deel)aspecten van leesvaardigheid

1. retorische vaardigheden (doel en publiek)

- 1.1 de aard van de informatiebron, het algemene schrijfdoel en de bedoelingen van specifieke tekstdelen herkennen en interpreteren
- 1.2 informatie uit teksten interpreteren en conclusies trekken
- 1.3 informatie(bronnen) beoordelen op betrouwbaarheid en bruikbaarheid voor het leesdoel en op inhoudelijke kwaliteit

2. tekst-structurele vaardigheden (structuur)

- 2.1 hoofd- en bijzaken onderscheiden
- 2.2 opbouw en samenhang van tekstelementen herkennen
- 2.3 essentiële tekstelementen herkennen en begrijpen

3. linguïstische vaardigheden (woord- en zinsniveau)

- 3.1 de samenhang tussen zinnen herkennen en begrijpen
- 3.2 de betekenis van complexe tekstgedeeltes, formuleringen en voor de tekst relevante woorden begrijpen

4. strategische vaardigheden (leesstrategieën)

- 4.1 systematisch informatie opzoeken die bruikbaar is gezien het leesdoel
- 4.2 uiterlijke kenmerken van een tekst gebruiken om de structuur en de gedachtegang te begrijpen
- 4.3 de betekenis van onbekende woorden afleiden uit delen van het woord, de zin of de tekst

Figuur 2 – Onderscheiden (deel)aspecten van leesvaardigheid.

De leesvaardigheid van leerlingen wordt in kaart gebracht door vragen te stellen bij verschillende typen teksten. Net zoals bij schrijfvaardigheid wordt niet alleen gebruikgemaakt van meerkeuzevragen, maar ook van andere vraagvormen. In onze workshop zullen enkele van die vraagvormen worden gepresenteerd.

4. Hoe gaat dat op school?

De Diagnostische Tussentijdse Toets is nog volop in ontwikkeling. In het eerste pilotjaar (2014-2015) is een deel van de items voor schrijfvaardigheid voor het eerst beproefd op ruim honderd scholen. Dit schooljaar doen 280 scholen mee aan de eerste adaptieve afname en aan het tweede deel van de pretest van de items voor schrijfvaardigheid. In het laatste jaar van de pilot vindt de pretest voor leesvaardigheid plaats. De afnames vormen de basis voor het realiseren van de uiteindelijke adaptieve toets waarbij iedere leerling zijn eigen 'toetsroute' aflegt. Uiteindelijk wordt voor iedere leerling, na afloop van de toetsafname, een rapportage opgesteld. Daarbij wordt een diagnose op hoofdaspecten gegeven en – indien daar aanleiding toe is – een verdiepende diagnose op deelaspecten.

School: School XYZ		Leerweg: vmbo-b	
Klas: 2B		Vak: Nederlands	
Leerling: Voornaam Achternaam			
DIAGNOSE van Schrijfvaardigheid Nederlands			
DIAGNOSTISCH PROFIEL			
Doel en publiek	Voorkennis en informatiebehoefte bij de lezers inschatten	Toonzetting afstemmen op de lezer	Schrijfdoel bepalen
Tekststructuur	Tekstelementen kiezen, rekening houdend met het genre	Samenhang tussen tekstelementen aanbrengen	Passende volgorde van tekstelementen bepalen en correcte indeling en lay-out aanbrengen
Zins- en woord-niveau	Correcte zinsbouw hanteren	Passend en gevarieerd woordgebruik laten zien	Passende en cohesieve schrijfstijl hanteren
Spelling en interpunctie	Correct spellen van werkwoorden	Correct spellen van overige regelgeleide spelling van woorden	Leestekens en hoofdletters correct hanteren
LEGENDA <input type="radio"/> Onder niveau <input checked="" type="radio"/> Op niveau <input type="radio"/> Boven niveau			

Figuur 3 – Voorbeeld van een leerling-rapportage ‘schrijfvaardigheid’.

De diagnose biedt aanknopingspunten voor de manier waarop het onderwijs vormgegeven kan worden. De komende tijd zal het CvTE, samen met de pilotscholen, de aansluiting van de diagnose op de onderwijspraktijk verder uitwerken. Meer informatie hierover is te vinden op de website www.pilotdt.nl. In de workshop op de HSN-conferentie zal een docent van een deelnemende school zijn ervaringen met de DTT delen en toelichten hoe er op zijn school is omgegaan met de resultaten van de eerste afname.

Referenties

- Bonset, H. (2011). “Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee en hoe kan het beter?” Online raadpleegbaar op: wp.digischool.nl/docentvo/files/2010/11/SpellingLTT.doc.
- Deane, P. (2011). *Writing Assessment and Cognition*. Princeton, New Jersey: ETS.
- Deane, P., N. Odendahl, Th. Quinlan, M. Fowles, C. Welsh & J. Bivens-Tatum (2008). *Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. Princeton, New Jersey: ETS.
- Schuurs, U. (1993). *STAAL – Schriftelijke Taalvaardigheden bij Allochtone en Autochtone Leerlingen*. Arnhem: Cito.
- SLO (2012). ‘Concept-advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo’. Enschede: SLO.

Kirsten van Ingen & Hans Goosen

Cito

Contact: kirsten.vaningen@cito.nl

h.goosen@home.nl

Pilot schrijfvaardigheid centraal examen Nederlands vmbo

1. Schrijfvaardigheid binnen de huidige centrale examens van het vmbo

Bij de centrale examens Nederlands voor het vmbo worden voor de verschillende leerwegen van bb, kb en gt verschillende examens geconstrueerd. De examens verschillen in moeilijkheid, maar hebben vergelijkbare onderdelen: een groot deel van de examenopgaven toetst leesvaardigheid aan de hand van verschillende teksten met vragen én in elk van de vmbo-examens is een onderdeel ‘schrijfvaardigheid’ opgenomen.

Schrijfvaardigheid wordt in de huidige examens getoetst aan de hand van één schrijftaak: op basis van een verstrekte situatiebeschrijving moeten de leerlingen een zakelijke e-mail (bb) of een artikel of een zakelijke brief (kb en gt) schrijven. Het onderdeel ‘schrijven’ bepaalt in al die vmbo-examens voor 25 tot 30% het cijfer van het centraal examen (ce).

Een duidelijk voorbeeld van de huidige ce-opdrachten ‘schrijfvaardigheid’ is te vinden in het examen ‘vmbo GL en TL 2015, tijdvak 1’. Het betreft een brief waarin de examenkandidaat een deskundige van een vogelpark moet uitnodigen om een praatje te komen houden op zijn school. Na een situatiebeschrijving is in de opdracht puntsgewijs aangegeven welke inhoudselementen in de brief opgenomen moeten worden. Het correctievoorschrift volgt precies die inhoudselementen. Voor ‘Inhoud’ zijn 6 van de 13 scorepunten te verdienen, voor ‘Taalgebruik’ 4 punten en voor ‘Presentie/conventies’ 3 punten.

2. Waardering en kritiek op de huidige uitwerking schrijfvaardigheid

In de periode na de centrale examens uiten docenten zich vaak op diverse examenfora over de examenopgaven en over de problemen met de correctie. Het onderdeel ‘schrijfvaardigheid’ is daarbij over het algemeen niet zo vaak het onderwerp van gesprek. En vaak beperkt de discussie daarover zich tot het beoordelen van diverse briefconventies.

Over het algemeen zijn vmbo-docenten redelijk tevreden over de uitwerking en de beoordeling van de schrijfpodrachten binnen het centraal examen. Dat blijkt bijvoorbeeld ook uit het algemene commentaar in de Landelijke eindexamenbespreking vmbo gl en tl 2015: “Het is een verademing dat de beschrijving van de casus bij de schrijfpodracht beknopt is gehouden. De koppeling van de opdracht aan een leestekst is een goede zaak”(vmbo-werkgroep SBN/Levende Talen 2015).

Ook in de meer uitgebreide evaluaties van de vmbo-examens blijkt een redelijke tevredenheid van de vmbo-docenten over de uitwerking en de beoordeling van de schrijfpodracht binnen het centraal examen (zie ook: Vragenlijst vmbo gl/tl Nederlands 2014). Tot een jaar of vijf geleden was er vaker scherpe kritiek. Die werd dan veroorzaakt door verrassende elementen in de schrijfpodracht of door onbenoemde elementen in het cv. In de laatste vijf jaar zijn de opdrachten en de beoordelingspunten voor docenten sterk voorspelbaar. Docenten geven in de fora ook aan dat de leerlingen voldoende voorbereid kunnen zijn voor de opgaven. Op het punt van transparantie lijkt de schrijftoets goed genoeg te scoren.

Een belangrijke klacht van docenten Nederlands over het onderdeel ‘schrijfvaardigheid’ is de zogenaamde overschrijfbaarheid van de briefopdracht. Omdat het correctievoorschrift concreet en eenduidig moet zijn en een betrouwbare correctie dient te garanderen, worden in de schrijfpodracht (en de situatieschets) veel inhoudselementen letterlijk verwoord. Die formuleringen kunnen de examenleerlingen zonder veel aanpassingen gebruiken in hun eigen tekst. Er zijn docenten die van mening zijn dat omwille daarvan dit onderdeel een (te) groot beroep doet op de leesvaardigheid van leerlingen.

Ook de examenmakers zien nog mogelijkheden tot verbetering van de toetsing van schrijfvaardigheid. Leden van de vaststellingscommissie erkennen de hoofdproblemen van de huidige schrijfpodrachten: examenleerlingen worden bijna niet uitgedaagd om zelfstandig inhoudselementen te produceren en ze kunnen niet goed genoeg beoordeeld worden op de zelfstandige productie van correct geformuleerde en gespelde tekst. Als leerlingen ervoor kiezen om eigen ideeën in eigen woorden uit te werken, lopen ze gemakkelijk het risico snel punten te verliezen voor de categorie ‘Taalgebruik’. Op die manier wordt overschrijven door het examen zelf gestimuleerd. Op het punt van de validiteit van dit toetsonderdeel valt wel wat af te dingen.

Ook geeft de huidige schrijftoets geen helder inzicht in welke onderdelen van correct spellen en formuleren de verschillende leerlingen goed presteren. Een mogelijke koppeling met de referentiesniveaus uit het Referentiekader Taal en Rekenen op het gebied van taalverzorging wordt in de huidige examenpraktijk nauwelijks benut, terwijl een betere concretisering daarvan een gunstig terugslaggeffect op het onderwijs zou kunnen hebben: (a) op alle vmbo-scholen kan men zich in het onderwijs beter richten op gemeenschappelijk bepaalde leerstof en (b) vervolgoopleidingen krijgen een duidelijker beeld waarop ze kunnen aansluiten.

3. Onderdelen pilot schrijfvaardigheid

In 2013 is het College voor Toetsen en Examens, samen met Cito, een pilot gestart voor de centrale examens Nederlands vmbo om de huidige problemen aan te pakken. Ook een koppeling aan de niveaubeschrijvingen uit het Referentiekader Taal en Rekenen is beproefd.

In twee achtereenvolgende schooljaren zijn op een veertigtal vmbo-scholen, zowel binnen bb en kb als binnen gl/tl, de nieuwe examenopgaven 'schrijfvaardigheid' ingezet. We beschouwen twee elementen in de nieuwe examenopgaven als de belangrijkste veranderingen:

- een verslag schrijven (in plaats van een brief) aan de hand van een videofragment (in plaats van een lijstje van verwoorde inhoudselementen);
- afzonderlijke toetsing van 'spellen' en 'formuleren', onder andere gebaseerd op de niveau-omschrijvingen in het Referentiekader Taal en Rekenen.

In de pilot is nog een derde onderdeel van schrijfvaardigheid uitgewerkt: 'het invullen van een formulier'. Zo worden, met 'het verslag schrijven' en 'het formulier invullen', twee van de vier soorten schrijftaken volgens het Referentiekader Taal en Rekenen gerealiseerd binnen het examen. Ook is gezocht naar een oplossing voor enkele knelpunten in de huidige beoordeling van de schrijfopdrachten. Zo zou de aftrekgeregeling voor taalgebruik in de huidige examens verfijnder kunnen zijn. In de opzet van de toets voor 'spellen' en 'formuleren' en in de beoordeling daarvan hebben we dat probleem aangepakt.

In onze presentatie richten we ons op de belangrijkste veranderingen. Wat hebben we, met betrekking tot de hierboven genoemde elementen, in twee jaar ontwikkeld en aangepast? Wat waren de resultaten van de proefpopulatie (leerlingen uit de examenklassen)? En hoe waardeerden de deelnemende docenten de nieuwe opgaven en de beoordeling daarvan?

4. Inhoud presentatie

In onze presentatie zullen we verschillende aspecten van de pilot belichten. Op basis van onze ervaringen in het eerste pilotjaar hebben we, bij de opdracht van het schrijven van een verslag, het gebruik van de videofragmenten gehandhaafd. De schrijfproducten van de leerlingen en de waardering van de docenten gaven daar voldoende argumenten voor. Wel hebben we in het tweede pilotjaar gezocht naar een spreiding in de aard en het niveau van de opdrachten voor de verschillende leerwegen van bb, kb en gt. Dat heeft ertoe geleid dat bij bb en kb de kandidaten informatie voor hun verslag uit één filmfragment moeten afleiden en dat voor gt de examenleerlingen infor-

matie uit twee filmfragmenten moeten combineren. We zullen die gt-opdracht en de daarbij behorende videofragmenten presenteren en toelichten.

Bij het toetsonderdeel ‘spellen’ zullen we toelichten hoe we ons gebaseerd hebben op de referentieniveaus in het Referentiekader Taal en Rekenen en op welke manier we overlap en verschil aangebracht hebben voor de verschillende toetsen van bb, kb en gt. Voor het toetsonderdeel ‘formuleren’ konden we niet terugvallen op het Referentiekader Taal en Rekenen, omdat formuleren daarin niet aan bod komt. Bij de ontwikkeling van dit toetsonderdeel hebben we gekozen voor de indeling van categorieën van taalfouten van Jannemieke van de Gein (2012). Ook hierbij hebben we gezocht naar overlap en verschil in de toetsen voor bb, kb en gt. We laten met een overzicht zien hoe we die overlap en de verschillen hebben gerealiseerd en we tonen voorbeelden van de toetsen ‘spellen’ en ‘formuleren’ die we hebben voorgelegd aan de leerlingen.

Tot slot gaan we in op de stand van zaken met betrekking tot een eventuele tweede ce-zitting voor schrijfvaardigheid.

Referenties

Gein, J. van de (2012). “Taal op Klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (4), p. 22-30.

Ronde 6

Eveline van Baalen (a) & Gerdineke van Silfhout (b)

(a) Bureau ICE, Culemborg

(b) SLO

Contact: evbaalen@bureau-ice.nl

gerdinekesilfhout@gmail.com

Hoe maakt u een goede taaltoets?

1. Inleiding

Een goede toets is een middel waarmee leerlingen kunnen laten zien over welke vaardigheden ze beschikken. Ze kunnen ermee aantonen waar hun zwakke plekken liggen, maar ook laten zien wat hun sterke punten zijn. Voor een docent kan het een hele uit-

daging zijn om zo'n goede toets te maken of om te beoordelen of hij een goede (methode)toets gebruikt.

Een goede toetsvraag meet wat u wilt meten. Met andere woorden: de toetsvraag stelt een leerling in de gelegenheid om zijn vaardigheden op een specifiek gebied te laten zien. In de toetswereld noemen we een dergelijke toetsvraag 'valide'.

2. Valide toetsvragen

Een toetsvraag heeft als doel een bepaalde vaardigheid te meten. Een leerling die een vaardigheid niet beheerst, moet geen algemene kennis of andere vaardigheden kunnen gebruiken om de toetsvraag te beantwoorden. Wanneer u bijvoorbeeld het leesbegrip van een leerling wilt toetsen, kunt u het beste vragen stellen die de leerling alleen kan beantwoorden door de tekst te lezen. Stelt u zich een leestekst voor over straatavval in Lelystad met de volgende tekstbegripvraag:

1. Wat vindt de burgemeester van Lelystad van het idee van mevrouw Bel?

De leerling moet in de tekst duiken om te achterhalen wie de burgemeester en mevrouw Bel zijn, wat het idee van mevrouw Bel is en hoe de burgemeester denkt over dat idee. De leerling zal de tekst, of in elk geval een deel van de tekst, hiervoor nauwkeurig moeten lezen. Zo wordt het belangrijkste doel van de toetsvraag, namelijk het meten van leesbegrip, behaald.

Met nadenken over wat de toets dient te meten, is de eerste stap gezet. Om toetsvragen te maken die meten wat u wilt weten, is het daarnaast belangrijk om functionele vragen te stellen, die passen bij hoe de leerling de vaardigheid in het dagelijkse leven gebruikt.

3. Functionele toetsvragen

Wanneer een docent een bepaalde vaardigheid wil toetsen, is het goed dat hij erover nadenkt wat de leerling in het dagelijkse leven aan de betreffende vaardigheid heeft. Door hierover na te denken, ontstaan functionele toetsvragen. Denk daarbij bijvoorbeeld aan 'werkwoordspelling'. Leerlingen hebben dat nodig wanneer ze verhalen, berichtjes of e-mails schrijven. Om erachter te komen of een leerling een spellingsregel beheerst, is het daarom het beste om de leerling de regel zelf te laten toepassen. Vergelijk de volgende toetsvragen, gesteld over de spellingsregel 1F, onderdeel lexicaal morfologische spelling: verkleinwoorden met uitgang *-je* na *-d* en *-t*.

2. In welke zin is het vetgedrukte woord fout gespeld?
 - a. Lea ging met haar broer naar het **strandje**.
 - b. Lea ging met haar broer naar het **strantje**.

3. In welke zin is het vetgedrukte woord goed gespeld?
 - a. Lea ging met haar broer naar het **strandje**.
 - b. Lea ging met haar broer naar het **strantje**.
 - c. Lea ging met haar broer naar het **strandtje**.

4. Luister naar de zin. Typ het woord op de lege plek. (digitale toets)
Lea ging met haar broer naar het _____.

5. Vul de verkleinvorm in van het woord tussen haakjes.
Lea ging met haar broer naar het _____ (strand).

De leerling moet in de voorbeelden 4 en 5 zelf de juiste spellingsregel toepassen, waardoor de docent inzicht krijgt in de vaardigheid van het kind voor deze specifieke spellingscategorie. En de leerling doet precies wat hij in het echt ook zou doen: het woord opschrijven.

De voorbeelden 2 en 3 lijken misschien hetzelfde te meten als de open vragen, maar er zijn belangrijke verschillen. Ten eerste is het herkennen van een woordbeeld (het geval in meerkeuzevragen) anders dan het zelf toepassen van een spellingsregel. Ten tweede speelt de gok-kans mee: in de eerste opgave is deze maar liefst 50 procent en in de tweede 33 procent. De kans dat een leerling die de regel niet kan toepassen het antwoord toch goed heeft, is dus erg groot.

4. Korte en bondige toetsvragen

Toetsen leveren veel leerlingen stress op. Het is daarom belangrijk dat leerlingen de gelegenheid krijgen om hun werkgeheugen en concentratie optimaal te benutten voor het beantwoorden van de vragen. Toetsvragen moeten daarom kort en bondig zijn en geen extra zoekwerk opleveren. Tegelijkertijd moeten ze wel alle informatie geven die een leerling nodig heeft om de vraag te beantwoorden. Bekijk onderstaand voorbeeld.

Zandkunstwerk

Zandsculpturen zijn kunstwerken die gemaakt zijn van zand. Kinderachtig? Echt niet! Je moet alleen veel groter denken dan een zandkasteel bouwen met emmertjes. Wij leggen uit hoe het werkt.

Bouwen met zand
Om zelf een zandsculptuur te bouwen heb je natuurlijk zand nodig. Maar niet al het zand is hier geschikt voor. Strandzand is bijvoorbeeld veel te glad. Soms helpt het om het nat te maken. Maar meestal werkt dat ook niet goed. De beste zandkorrels zijn hoekig van vorm. Die blijven goed op elkaar zitten.

Het vinden van dit zand is misschien wel de grootste opgave. Heb je een enorme hoeveelheid geschikt zand gevonden? Dan schep je het in een grote **mal** en stamp je het goed aan. Zo krijg je een groot blok. Haal de mal eraf. Je hebt nu de basis voor het kunstwerk.

Daarna hak je de grootste stukken overbodig zand weg. Is dit grove werk klaar? Dan kun je heel precies te werk gaan met spatels, kwasten en mesjes. Na uren zwoeven en zweten, heb je dan ook wel wat: een heel stevig zandsculptuur. Het kan wel weken blijven staan!

Kijken, kijken, kijken
Geen zin om zelf je handen vuil te maken? Kijken kan ook. Deze zomer staan er zandsculpturen op verschillende plekken in Nederland.



Tentoonstelling	Waar	Wanneer
Strandwerken	Zandvoort	6 mei t/m 1 juli
Beelden aan zee	Garderen	25 mei t/m 16 juni
't Zandfeest	Scheveningen	2 juli t/m 3 augustus
Zandacademie	Amsterdam	12 juli t/m 31 augustus

naar: Zo?! Zit Dat - 'Zandkunstwerk', 2013, 9, Marloes Daamen

Stel: u wilt in de derde alinea het woord 'mal' bevragen. U kunt dan de vraag stellen: "Wat betekent het woord 'mal' in alinea 3?" Deze vraag houdt in dat de leerling zelf alinea's moet tellen, wat niet alleen extra cognitieve energie vraagt, maar een telfout kan in sommige gevallen ook nog eens leiden tot het verkeerde antwoord. En daarmee meet je vooral onderzoek- en telvaardigheid. Hoewel 'opzoeken' een vaardigheid is die in het Referentiekader bijvoorbeeld op 1F en 2F beheerst moeten worden, is dat niet wat deze vraag beoogt te meten. Een valide toetsvraag bij de vaardigheid 'opzoeken' zou kunnen zijn: informatie zoeken in een tabel, zoals in de afbeelding.

5. Functionele toetsvragen die aansluiten bij de belevingswereld

Soms lijkt de leerstof die een leerling krijgt aangeboden ver af te staan van de alledaagse realiteit van het kind. Het is voor kinderen dan ook niet altijd duidelijk waarom bepaalde kennis of vaardigheden voor hem of haar relevant zijn. Het kan daarom helpen de vaardigheid in een context te gieten die voor het kind herkenbaar is. Dat laat de toetsvraag aansluiten bij zijn of haar belevingswereld. Terug naar de vaardigheid 'Opzoeken 2F: de leerling kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden'.

6. Je wilt weten waar flamingo's leven.
Waar kan je het beste zoeken?
- a. in een dierentuinfolder
 - b. in een encyclopedie
 - c. in een woordenboek

Deze vraag lijkt aantrekkelijk: de vraag is concreet en staat in een casus-vorm. Maar deze vraag is voor een leerling uit de 21^{ste} eeuw niet voorstelbaar. Zij hebben vaak nog nooit een encyclopedie in handen gehad. Het onbedoelde gevolg is dat de vraag niet meet of de kinderen weten waar ze informatie kunnen opzoeken, maar of ze kennis hebben van bepaalde begrippen die voor hen niet meer relevant zijn. Een alternatief kan het volgende zijn: geef een aantal zoekresultaten van Google en laat de leerling de keuze maken welk resultaat het beste voldoet aan de ingevulde zoekterm. Valide, en passend bij de belevingswereld van de leerling!

6. Kortom

Een goede toetsvraag meet wat u wilt weten, is functioneel en bondig én sluit aan bij de belevingswereld van de leerling. Geen eenvoudige opgave! Maar, gezien de hoeveelheid toetsen in het voortgezet onderwijs ('methodetoetsen', 'schoolexamens', 'LVS-toetsen'...) én het gewicht ervan, hebben we de verantwoordelijkheid om deze zo goed mogelijk te maken. Neem daarom onderstaande adviezen mee bij het maken of beoordelen van uw eigen toetsen of uw methodetoetsen:

- Denk na over welke vaardigheid of kennis u wilt toetsen.
- Bepaal met welke vraagvorm u die vaardigheid of kennis het eerlijkst kunt meten.
- Zorg ervoor dat het kind de vraag alleen kan beantwoorden door de bevraagde vaardigheid te gebruiken.
- Zorg voor een functionele toetsvraag en laat de vorm van de vraag aansluiten bij hoe leerlingen de vaardigheid in het echte leven gebruiken.
- Formuleer de vraag zo kort en helder mogelijk. Geef alleen de informatie die leerlingen nodig hebben.

Uriël Schuurs (a) & Huub van den Bergh (b)

(a) Cito

(b) Universiteit Utrecht

Contact: Uriel.Schuurs@cito.nl

h.vandenbergh@uu.nl

Veranderingen in het centrale examen Nederlands en de mening van docenten

1. Inleiding

Het zal de docenten van examenklassen havo en vwo niet ontgaan zijn: het centrale examen Nederlands voor vwo en havo is in 2015 ingrijpend veranderd. In plaats van een lange tekst met vragen en een samenvattingstekst krijgen de leerlingen nu één lange tekst en meerdere korte teksten met vragen. De grote samenvatting is uit het examen verdwenen. Bovendien moest het examen vwo moeilijker, om het meer onderscheidend te maken van het havo-examen. In het kielzog daarvan bevat het huidige vwo-examen enkele nieuwe, moeilijkere vraagtypen. Tot slot hebben in 2015 fouten in de spelling en in de zinsbouw geen rol gespeeld in de beoordeling.

In onze presentatie schetsen we een beeld van de veranderingen en de redenen die achter deze veranderingen steken. Bovendien presenteren we de resultaten van een enquête onder vwo-docenten die het examenwerk hebben moeten nakijken.

2. Toelichting op de veranderingen in het examen

In 2015 zijn er drie veranderingen doorgevoerd in het examen vwo. Deze kunnen als volgt worden samengevat:

1. *een langer examen*

Er is voor gekozen om meer teksten en meer vragen in het examen op te nemen. Er zijn veel aanwijzingen voor dat een groter aantal teksten een belangrijk probleem bij leestoetsen vermindert, namelijk ‘de tekstspecificiteit’: hoe meer teksten, hoe betrouwbaarder de toets meet (zie o.a. Keenan, Betjemann & Olson 2008; Land 2008). Ook een groter aantal vragen leidt doorgaans tot een grotere betrouwbaarheid en een groter onderscheidend vermogen van een toets.

2. *een moeilijker examen*

In opdracht van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) is een examen gemaakt dat inhoudelijk recht doet aan het voorgeschreven Meijerinkniveau 4. Zo heeft een groter aantal vragen betrekking op de vergelijking van twee teksten, iets wat in de toekomstige examens structureel vaker zal gebeuren. Ook bevat het huidige vwo-examen nieuwe en moeilijkere vraagtypen, waaronder vragen die betrekking hebben op de gehele argumentatie en samenvattingsvragen.

3. *beoordeling alleen gebaseerd op leesvaardigheid*

Wellicht de meest opvallende verandering (en in elk geval de verandering die het meest de kranten heeft gehaald) is dat fouten in de spelling en de formulering in 2015 niet in de beoordeling van leesvaardigheid zijn betrokken.

3. Verslag van de enquête

Om een indruk te krijgen van de mening van docenten over de nieuwe examenopzet, is docenten Nederlands in het vwo gevraagd om een korte enquête in te vullen. In totaal hebben 611 docenten de enquête aangeboden gekregen. Daarvan hebben 446 docenten de vragenlijst ook daadwerkelijk ingevuld (i.e. een respons van 73%). Van deze groep hebben 271 mensen (61%) bovendien gebruikgemaakt van de mogelijkheid om extra opmerkingen te maken. Beide percentages duiden op een hoge mate van betrokkenheid van de docenten Nederlands bij het examen. In deze paragraaf geven we de belangrijkste enquêteresultaten weer; in de volgende paragraaf vatten we enkele tendensen in de antwoorden op de open vragen samen.

Bij veranderingen in het examen is het van belang om de relatie tussen onderwijs en toetsing te bewaken. De enquêteresultaten laten zien dat 59% van de respondenten vindt dat het examen 'voldoende' tot 'goed' aan de eisen uit de syllabus beantwoordt; 73% vindt de inhoudelijke aansluiting bij het onderwijs 'voldoende' tot 'goed'.

Het examen is langer gemaakt. 52% van de respondenten blijkt tevreden over het aantal teksten dat als uitgangsmateriaal gebruikt wordt; 48% vindt het aantal teksten te groot en 46% vindt het aantal vragen te groot. Tegelijkertijd wordt het onderscheidend vermogen van het examen door 54% van de docenten nog als onvoldoende ervaren.

Het examen is bovendien moeilijker gemaakt. 57% van de respondenten betitelt het examen als 'moeilijk' en 20% vindt het zelfs 'te moeilijk'. 78% vindt dat het beoordelingsmodel bij de meeste vragen voldoende houvast biedt. Wel maakt 96% bij de correctie wel eens gebruik van de algemene en de vakspecifieke regels. 57% vindt de correctievoorschriften te weinig gedetailleerd. Maar liefst 94% gebruikt altijd het verslag van *Levende Talen* bij de correctie.

Voor zover de vrees bestaat dat het examen te moeilijk is doordat het taalgebruik in de opgaven niet duidelijk zou zijn: 71% van de docenten vindt het taalgebruik in de vragen voldoende duidelijk. 56% van de respondenten is tevreden met de huidige verhouding gesloten-open vragen, 26% zou liever meer gesloten vragen hebben en 18% wil juist meer open vragen hebben.

84% van de respondenten vindt de nieuwe examenopzet (meer teksten, meer vragen, geen samenvatting) ‘geschikt’ tot ‘zeer geschikt’. Over de samenvattingsvragen als vervanger van de geleide samenvatting zijn de meningen iets meer verdeeld: 77% vindt dit nieuwe type vraag ‘geschikt’; 23% vindt ze ‘ongeschikt’. Vragen die de structuur van argumentatie betreffen, vallen meer in de smaak: 91% vindt het aandeel van deze vragen goed of ziet zelfs graag meer van dit soort vragen; 5% vindt dat het examen te veel van dit soort vragen bevat.

4. Samenvatting van responses op de open vraag

De responses op de open vraag bij Nederlands vwo hebben voor het overgrote deel betrekking op onderstaande vijf aspecten:

1. *lengte en moeilijkheidsgraad van het examen*

Uit de losse opmerkingen blijkt, net zoals uit de enquêteresultaten, dat veel docenten het examen te lang vinden: het examen bevat naar hun mening te veel vragen en te veel teksten. Met name het vaker wisselen naar een ander onderwerp zou te veel vergen van de leerlingen. Kennelijk wordt de examenverlenging door de respondenten niet gezien als het aangewezen middel om het onderscheidend vermogen van het examen te verbeteren.

2. *onduidelijkheid bij open vragen*

Docenten vragen om meer duiding bij de antwoorden die niet goed gerekend moeten worden. Sommigen bepleiten een correctiemodel met meer detaillering, anderen bepleiten juist een cv dat opener is en ruimte biedt om meer antwoorden goed te rekenen.

3. *het geringe aantal argumentatieve vragen*

Met name argumentatieschema's die blijkens het oefenexamen meer gewicht zouden krijgen, waren te weinig vertegenwoordigd. Ook andersoortige vragen met betrekking tot argumentatie zouden vaker opgenomen moeten worden.

4. *het onderscheidend vermogen van het examen*

Het examen zou te weinig onderscheid maken tussen de goede en de minder goede leerlingen. Met name zou het voor de excellente leerling niet mogelijk zijn om een buitengewoon hoog cijfer (hoger dan 8.5) te behalen. Meer in het algemeen is men teleurgesteld over de lage N-term die is vastgesteld: men constateert dat de uitslag beduidend lager is dan men zou hebben verwacht op grond van de eigen inschat-

ting en het gemiddelde cijfer voor de schoolexamens. Ook vragen velen zich af wie de N-term eigenlijk vaststelt en waarom die over jaren heen zo fluctueert.

5. *het bonuspunt bij antwoorden binnen de maximum antwoordlengte*

Een aantal docenten vindt het onterecht dat leerlingen bonuspunten kunnen verdienen door een beknopt antwoord te geven en daardoor binnen het maximum aantal woorden te blijven. Men bepleit afschaffing van deze regel.

Verder is door een klein aantal docenten ($n < 10$) opgemerkt dat spelling en formulevaardigheid ook beoordeeld zouden moeten worden in een centraal examen Nederlands. Daar staan enkele docenten tegenover die juist opmerken het goed te vinden dat spelling en formuleren geen rol van belang meer spelen in het correctievoorschrift.

Aan het als derde (*weinig argumentatieve vragen*) en als vijfde genoemde bezwaar (*bonuspunt*) wordt met ingang van 2016 tegemoet gekomen: er komen meer argumentatieve vragen in de examens en het bonuspunt zal worden afgeschaft (zie ook de Septembermededelingen 2015). Punt 2 (*onduidelijkheid bij open vragen*) en punt 4 (*onderscheidend vermogen*) vormen een constant punt van zorg dat voortdurend op de agenda van de vaststellingscommissie van het CvTE staat. Het eerste punt (*de lengte van het examen*) zal worden geagendeerd in de vaststellingscommissie. Interventie door de staatssecretaris van OCW heeft er intussen voor gezorgd dat correctheid in spelling en formulering in 2016 weer een integraal onderdeel zal vormen van het afsluitende leesexamen Nederlands.

Referenties

- Keenan, J.M., R.S. Betjemann & R.K. Olson (2008). "Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension". In: *Scientific Studies of Reading*, 12 (3), p. 281-300.
- Land, J. (2008). *Zwakke Lezers, Sterke teksten. Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van VMBO-leerlingen*. Haarlem: Stichting Lezen.

5. Mbo (bso/tso)

Stroomleiders

Marijke van Huijstee (ROC Rijn IJssel, Arnhem)

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Tiba Bolle & Inge van Meelis
Universiteit van Amsterdam
Contact: tiba.bolle@itta.uva.nl

Visie op taal leren: motivatie is de sleutel

1. Inleiding

Het is voor een docent in het (v)mbo niet altijd even gemakkelijk om een klas gemotiveerd en actief aan het werk te krijgen. Leerlingen in het (v)mbo tonen weinig interesse voor de meer theoretische vakken, de rekenlessen en de lessen Nederlands. In het (v)mbo zijn de verschillen tussen leerlingen groot wat betreft taalvaardigheid. Er zijn relatief veel leerlingen met een andere moedertaal en leerlingen met dyslexie of leerproblemen. Voor hen is een meer theoretische opleiding geen haalbare kaart. Ook zijn er relatief veel leerlingen met motivatie-, gedrags- en concentratieproblemen. Vaak zijn leerlingen in het (v)mbo verbaal wel sterk. Maar hun schoolse taalvaardigheid en leesen schrijfvaardigheid laten te wensen over, wat zowel hun schoolprestaties als hun motivatie negatief beïnvloedt.

Motivatie is, wat ons betreft, de sleutel tot leren, zeker als het gaat om taalvaardigheid. Als docent in het (v)mbo heb je meer invloed op de motivatie van je leerlingen dan je denkt. Motivatie is immers geen statisch gegeven. Leerlingen motiveren, is een cruciaal aspect van effectieve didactiek. Er is een wisselwerking tussen 'de leeromgeving', 'de didactiek' en 'de motivatie en bereidheid van de leerlingen om te leren'. Hierna belichten we een aantal aspecten van lesgeven die vooral van invloed zijn op de motivatie van de leerlingen en daarmee ook de effectiviteit van je onderwijs bepalen.



2. Doelgericht werken in een praktijkgerichte context

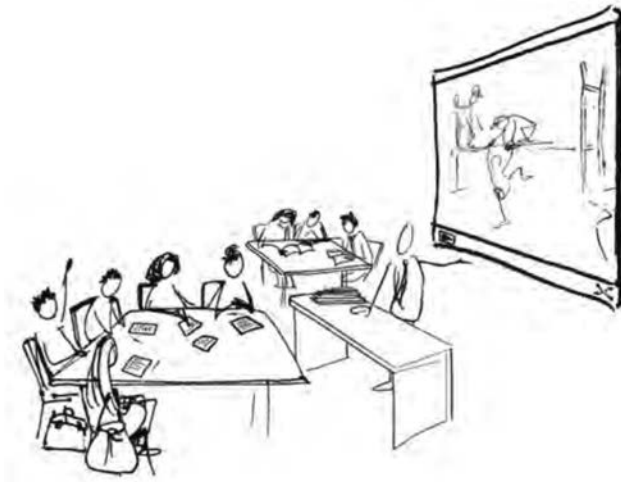
Een leeromgeving is motiverend wanneer leerlingen het gevoel hebben dat ze iets zinvol leren en uitgedaagd worden om zichzelf te verbeteren. Het doel van een onderwijs- of leeractiviteit moet uitdagend en duidelijk zijn en zichtbaar gerelateerd aan 'de echte wereld', buiten de muren van de school (Hattie & Timperley 2007). Voor het beroepsonderwijs betekent dat dat de leerdoelen en -activiteiten worden verbonden aan de beroepspraktijk, net als de reflectie hierop (Van Schaik 2013). Het gaat om het creëren van betekenisvolle, levensechte contexten, als middel om de schoolse betrokkenheid te bevorderen (Elffers 2011). Ook de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit is een motiverende factor (Peetsma & Van der Veen 2008). Dat houdt in dat leerlingen ontdekken in welk werk hun talenten en ambities het beste tot hun recht komen. Inzicht in het persoonlijk belang van leren voor toekomstige mogelijkheden, versterkt de motivatie.

3. Tegemoetkomen aan de behoefte aan autonomie

Wanneer leerlingen meer controle krijgen en zelfstandiger worden, ervaren ze een gevoel van autonomie. Dat heeft een onmiddellijke weerslag op hun motivatie en leerhouding. Om leerlingen zo zelfstandig mogelijk te laten (samen)werken, is het zaak in de leersituatie de juiste combinatie van uitdaging en ondersteuning te bieden. Door leerlingen keuzemogelijkheden te geven, binnen bepaalde kaders, kom je tegemoet aan hun behoefte aan autonomie (Schuit et al. 2011).

4. Een goede relatie opbouwen met leerlingen

Als docent zet je in op een goed contact met je leerlingen en stimuleer je dat ook voor leerlingen onderling. Dat geeft leerlingen een gevoel van veiligheid, acceptatie, waardering en respect en stimuleert een open leerhouding. Bij elk leerproces hoort immers ook fouten maken, verbeterd worden en het nog een keer proberen. In een leer- en onderwijssituatie wordt zichtbaar wanneer je iets (nog) niet kunt. Voor veel jongeren is 'erbij horen' een sterke drijfveer. Ze vallen niet graag op, noch door goede prestaties, noch door slechte prestaties. Er moet een sfeer van vertrouwen ontstaan waarin fouten maken voor leerlingen acceptabel is, omdat ze nu eenmaal iets nieuws aan het leren zijn. Een positieve relatie met jou als docent en een veilige werksfeer in de klas zijn essentiële voorwaarden voor leerlingen om iets te kunnen leren (Stevens 2010).



© Martina Strusny, Haarlem.

5. Vertrouwen in het eigen kunnen stimuleren

Een leerling die verwacht dat hij zal slagen in een taak, zal er enthousiast mee aan de slag gaan. Het gevoel competent genoeg te zijn om een taak uit te voeren, is een belangrijke motivatiebron. Als docent kun je invloed uitoefenen op het gevoel van competentie van leerlingen door je vertrouwen uit te spreken in hun kennis en kunde. Ook de manier waarop je opdrachten aanbiedt, kan bijdragen aan het zelfvertrouwen van de leerling. Een leerling krijgt meer vertrouwen in zijn eigen kunnen als een opdracht overzichtelijk is, als de eisen eenduidig zijn, en als duidelijk is wie hij kan vragen om ondersteuning. Een leerling die problemen heeft met de leerstof of met de taken, raakt gedemotiveerd en haakt misschien af. Tijdig steun bieden bij moeilijkheden is dus belangrijk. Daarnaast draagt elk compliment over wat een leerling zelf heeft bereikt bij aan zijn gevoel van competentie (Stevens 2010).

6. Samenwerkend leren aanmoedigen

Samenwerkend leren heeft een positief effect op de verbondenheid tussen leerlingen onderling en op het vertrouwen in het eigen kunnen (Schuit et al. 2011). Het draagt daarom bij aan de motivatie van leerlingen en aan een stimulerende leeromgeving. Samenwerkend leren wordt door leerlingen pas als waardevol gezien als de docent het proces goed begeleidt. Dat betekent dat je als docent coacht en bijstuurt bij het actief luisteren naar elkaar, het omgaan met meningsverschillen, het elkaar helpen om de stof te begrijpen, het maken van een tijdsplanning en het geven en ontvangen van feedback. Om leerlingen goed samen te laten werken, is het nodig een structuur te bieden

door bijvoorbeeld in samenspraak regels voor samenwerking op te stellen (Hijzen 2006). Als collega-docenten ook zo werken, is het effect des te groter.

7. Krachtige feedback inzetten

Ook feedback is van grote invloed op de motivatie van leerlingen en versterkt het leer-effect van een activiteit. Niet alleen feedback op de resultaten is effectief, ook feedback op de aanpak van de taak en op de (leer)houding. Feedback is effectief als het nauw aansluit bij de gegeven instructie en de gestelde doelen. Instructies en doelen moeten dus helder en specifiek zijn. Dan pas is het mogelijk om ook tussentijds goed bij te sturen met gerichte feedback op het doel van de taak, het begrip van de leerstof en de gekozen aanpak van de leerling. Dat leidt tot meer succes en meer zelfvertrouwen bij leerlingen. Daarnaast laat je met positieve feedback zien wat goed is gegaan in de aanpak en uitvoering van een taak en wat dus voor herhaling vatbaar is (Hattie & Timperley 2007).

8. Invulling van de lessen Nederlands

Leerlingen in het (v)mbo lopen niet allemaal even warm voor opdrachten of leerstof over algemene onderwerpen, tenzij de onderwerpen aansluiten bij hun persoonlijke interesses en (leer)doelen. Veel situaties uit de beroepsopleiding bevatten een talige component. Dat houdt in dat docenten Nederlands kunnen aansluiten op beroepsgerichte contexten en zo betekenisvolle leerinhoud kunnen realiseren. Leerlingen zien het nut en belang van Nederlands in, wanneer de leerstof Nederlands gericht is op het uitvoeren van beroepsgerichte taaltaken en het leveren van taalprestaties in de beroepsopleiding. In de les Nederlands kan aandacht besteed worden aan stageopdrachten, aan vakteksten uit studieboeken of aan projecten en werkstukken die voor andere vakken moeten worden uitgevoerd. De docent Nederlands kan leerlingen ondersteunen bij het voorbereiden van presentaties, het voeren van gesprekken en het schrijven van verslagen. En de taaldocent kan ervoor zorgen dat feedback gegeven wordt op de taalproductie (door hemzelf, andere leerlingen of vakdocenten), gericht op inhoud en vorm. Deze doelgerichte, functionele benadering van het onderwijs Nederlands vraagt natuurlijk wel de nodige samenwerking en afstemming tussen taal- en beroepsvakdocenten.

Deze tekst is een bewerking van een tekst uit *Taalbewust beroepsopleiding. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*.

Referenties

- Bolle, T. & I. van Meelis (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experiences and attainment*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Hijzen, D.M. (2006). *Students' goal preferences, ethnocultural background and the quality of cooperative learning in secondary vocational education*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Peetsma, T. & L. van der Veen (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen*. Amsterdam: SCOKohnstamm Instituut.
- Schuit, H., L. de Vrieze & P. Slegers (2011). *Leerlingen motiveren. Een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Teitler, P. (2013). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.

Ronde 2

Maarten De Beucker
Scheppersinstituut Deurne & Antwerpen
Contact: maarten.debeucker@hotmail.com

Strategisch ten strijde met taal: een schot in de roos

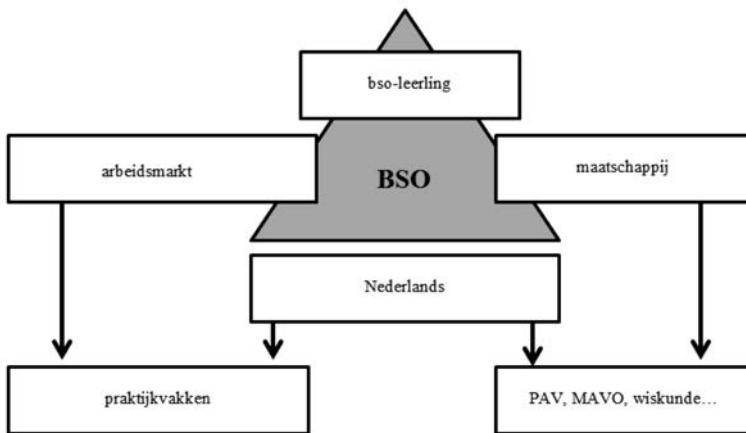
1. Inleiding

Met bijna 20 jaar ervaring in het Vlaamse beroepsonderwijs werd ik regelmatig geconfronteerd met taalproblemen. Dat beroepsleerlingen, meer nog dan anderen, worstelen met de Nederlandse taal, lijkt ook vanzelfsprekend. De aanpak van dat probleem is echter allerminst evident. In dit artikel ga ik in op zes pijlers die leerkrachten kunnen helpen om strategisch en doelbewust om te gaan met het vak Nederlands in het bso.

2. De eigenheid van de Vlaamse beroepsleerling

Alvorens de zes speerpunten aan te reiken, is het zinvol een blik te werpen op de eigenheid van het bso. Beroepsklassen bestaan meestal uit een heterogene leerlingenpopulatie: taalzwakke leerlingen die in de basisschool al kampten met leerproblemen, zit-tenblijvers, anderstalige nieuwkomers en taalsterkere, doch ongemotiveerde leerlingen. Maar gelukkig is het niet enkel kommer en kwel. Veel van deze jongeren blinken uit in uitgesproken praktische talenten en vaardigheden.

De vorming die de leerlingen in het Vlaamse beroepsonderwijs aangeboden krijgen, streeft daarom een dubbele finaliteit na. Het spreekt voor zich dat een beroepsopleiding de leerlingen klaarstoomt om een plaats in te nemen op de arbeidsmarkt. Daarnaast bereidt het beroepsonderwijs de leerlingen voor op een leven in de maatschappij. De leerling verwerft tijdens de opleiding een aantal basisvaardigheden en attitudes om mee te kunnen draaien in onze complexe samenleving. De basisvorming, waarvan de inhoud decretaal is vastgelegd, wordt in het beroepsonderwijs aangeboden onder de noemer 'Maatschappelijke Vorming' (MAVO) of 'Project Algemene Vakken' (PAV). In dat verband is het onmiddellijk duidelijk dat de Nederlandse taal, zowel voor de praktijkvakken als voor het algemeen vormende luik, tijdens heel het curriculum een sleutelrol vervult.



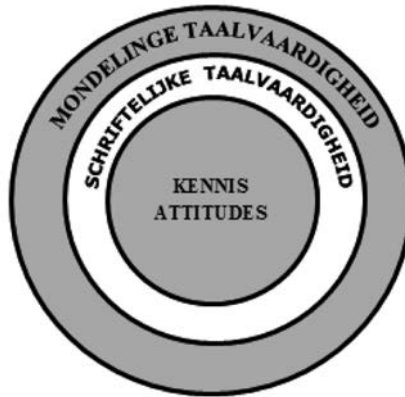
Figuur 1 – Uit: Rosius, H. & M. De Beucker (2011). PAVaardig praktisch inspiratieboek voor PAV. Antwerpen: Uitgeverij De Boeck.

Men beweert dat het taalgebruik van heel wat leerlingen er de laatste jaren op is achteruitgegaan. Dat is een vaststelling die zeker geldt voor de leerlingen uit het beroepsonderwijs. Leerlingen lezen oppervlakkiger, kunnen geen langere teksten meer aan, spellen slecht en de zinsbouw bij het schrijven laat vaak te wensen over. Het zijn veelgehoorde klachten uit het onderwijsveld.

Deze vaststellingen zijn niet zomaar uit de lucht gegrepen. Er zijn wel degelijk problemen. Dat wordt aangetoond door allerhande wetenschappelijk onderzoek.

Leerlingen uit het beroepsonderwijs hebben vooral te maken met mondelinge communicatie. Wanneer ze rondhangen met vrienden, bellen of chatten, zijn ze bezig met luisteren en spreken. Dat gebeurt meestal niet in de standaardtaal, maar in het dialect. Wanneer ze tv kijken of naar de radio luisteren, horen ze ook meestal een soort tussentaal. Het is een maatschappelijk gegeven dat ook bij de media correct gebruik van het Nederlands niet echt prioriteit nummer één is.

Schriftelijk communiceren doen jongeren vooral via sms en via de sociale netwerken. In een typische jongerentaal vol afkortingen en turbotaal leren ze natuurlijk niet correct spellen. Leerlingen uit beroepsrichtingen hebben bovendien te weinig kennis van Nederlandse woordenschat en syntaxis. Vaak ontbreken bij hen ook de juiste attitudes om taalvaardig te handelen.



Figuur 2 – Het taalgebruik bij bso-jongeren visueel voorgesteld.

Onderzoekers brachten allerlei problemen aan het licht. In verschillende rapporten lezen we dat de volgende problemen vooral bij het lezen voorkomen: het begrijpend lezen, het technisch lezen, het begrijpen van schoolboekteksten, het ontbreken van leeslust, het afnemen van de populariteit van het lezen en het niet toepassen van gekende leesstrategieën. Bij het spellen is vooral de werkwoordspelling heel hardnekkig. Andere spelfouten komen vooral voort uit veelvuldig foutief taalgebruik via sms en sociale media.

Oorzaken voor foutief schriftelijk communiceren, zijn toe te schrijven aan een andere normering voor schrijven. De huidige generatie jongeren communiceert anders dan eerdere generaties leerlingen. De laatste decennia besteedde het taalonderwijs ook onvoldoende aandacht aan formuleren op zinsniveau. Invulboeken lagen daaraan vaak ten grondslag. In het Vlaamse onderwijs was er tien jaar geleden te weinig aandacht voor een goede schrijfdidactiek. Ook op schoolniveau is vaak te weinig aandacht voor taal. De meeste scholen schrijven wel een taalbeleid uit, maar vaak blijft dat een theoretisch kader. Taal is een belangrijk vak bij het leren van andere vakken dan het

Nederlands. Ook leerkrachten van andere vakken moeten in hun eigen vak aandacht schenken aan taal en bijvoorbeeld leerlingen op hun fouten wijzen.

Ook het bedrijfsleven trok aan de alarmbel. Eén van de knelpunten die stevast door de werkgevers wordt aangegeven, was de gebrekkige functionele kennis van het Nederlands. Vooral in de richtingen ‘Kantoor’ en ‘Verkoop’, waar leerlingen veel mondeling en schriftelijk communiceren, bleek dat problematisch. Daarnaast stond het bestaan van de richtingen ‘Kantoor’ en ‘Verkoop’ op zich al meermaals ter discussie. De opleiding zou volgens bedrijfsleiders onvoldoende aansluiten op de eisen van de arbeidsmarkt. Als de richting ‘Kantoor’ en ‘Verkoop’ nog iets zouden willen betekenen in de toekomst, moest het dus anders. De volledige hertekening van de richtingen ‘Kantoor’ en ‘Verkoop’ is hiervan het gevolg. Naast de inhoudelijke vernieuwing van de richtingen werden ook de leerplannen Nederlands opnieuw onder de loep genomen. De klemtoon ligt nu vooral op (zakelijke) communicatie en op het takenpakket op de werkvloer, op beheersing van de taalvaardigheden en -attitudes. Deze algemene doelen zijn uiteindelijk van toepassing op alle beroepsrichtingen.

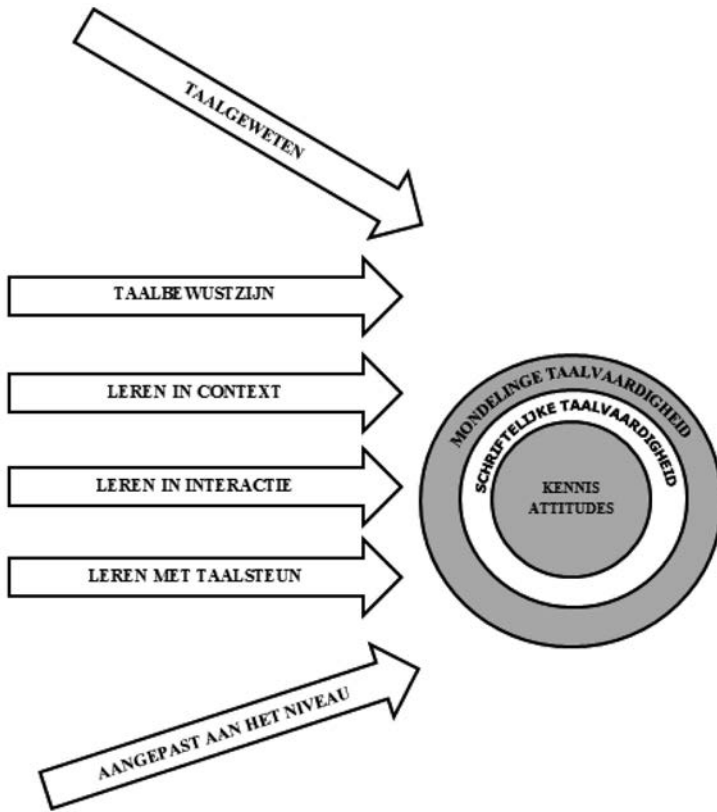
3. Hoe strategisch werken aan een betere beheersing van het Nederlands in het beroepsonderwijs? De speerpunten van vakdidactiek Nederlands in het bso

Het bereiken van de eerder vermelde doelen vereist een specifieke aanpak. Net zoals bij het boogschieten dienen we de juiste pijlen te richten om de roos te kunnen treffen.

De vakdidactiek van het Nederlands in het beroepsonderwijs berust op het doelbewust hanteren van zes speerpunten:

1. het taalgeweten van de leerling;
2. het taalbewustzijn van de leerling;
3. het leren in context;
4. het leren in interactie;
5. het leren met taalsteun;
6. differentiatie.

Net zoals bij het boogschieten is de stelregel hier ‘oefening baart kunst’. Hoe meer je de speerpunten toepast, des te effectiever je resultaten. Toch blijft het ook voor een stuk mikken. Taal leren is immers nooit af.



Figuur 3 – De zes speerpunten van de vakdidactiek Nederlands in het beroepsonderwijs.

3.1 Taalgeweten

Taalgeweten betekent een taal correct willen gebruiken. Dat is een basishouding die zo snel mogelijk moet aangeleerd worden. De leerling wil begrijpen wat de schrijver met de tekst bedoelt. De leerling wil foutloos een tekst schrijven. Hiervoor is het van belang dat leerlingen begrijpen waarom er spellingsregels zijn en waarom mensen zich hieraan houden. Het is essentieel dat leerlingen inzien dat lezen je taalgevoel bevordert en je algemene kennis vergroot. Het is belangrijk dat leerlingen inzien waarom werkgevers gesteld zijn op correct taalgebruik. Het zijn trouwens niet enkel werkgevers die dat verwachten; eigenlijk hecht de hele samenleving waarde aan een correct taalgebruik.

Leerlingen met een taalgeweten nemen verantwoordelijkheid op voor hun eigen handelen: ze letten op hun taalgedrag. Leerlingen met een taalgeweten beseffen dat een mooi taalproduct inspanningen vergt. Ze begrijpen tevens dat dat werk en tijd vraagt.

Hebben leerlingen dan helemaal geen taalgeweten? Toch wel. De Nederlandse Taalunie en het jongerenblad *Maks!* onderzochten in 2009 hoe jongeren uit Nederland en Vlaanderen over de Nederlandse taal denken. Het onderzoek toont op welke momenten jongeren het belangrijk vinden om goed Nederlands te spreken of te schrijven.

3.2 Taalbewustzijn

Taalbewustzijn is het bewust bezig zijn met taal. Dat betekent dat je nadenkt over wat je wel en niet doet als je taal gebruikt. Iemand die bewust omgaat met taal, houdt rekening met lees- en schrijfdoelen. Om die doelen te bereiken, past de persoon zijn of haar leerproces aan. Hiervoor is kennis nodig van ‘spelling’, ‘zinsbouw’ en van ‘luisteren leesstrategieën’. Ook notie van stappenplannen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid en woordverklaringsstrategieën helpen om taalbewust te handelen. Stappenplannen en andere hulpmiddelen (zoals bijvoorbeeld schrijfkaders) zijn hulpmiddelen om bewust met taal om te gaan. Ze zijn geen doel op zich.

3.3 Leren in context

Onze leerlingen worden doorgaans niet gemotiveerd door aparte, schoolse opdrachten. Meestal klasseren ze die vlug onder de noemer ‘saai’. Het lukt veel beter als de leerlingen realistische taken mogen uitvoeren die – als het enigszins kan – een praktisch nut beogen. Een deel theorie over een bepaalde spellingsregel, gevolgd door een aantal contextloze oefeningen, geeft hen dat inzicht meestal niet. Het is veel effectiever om hen eerst zinvol met taal te laten werken, een communicatieve actie, en daarna pas aandacht te besteden aan de vorm en de regels. Een taal leren, lukt dus het best in levensechte contexten. Hiervoor zijn functionele taaltaken het meest aangewezen. Laten we wel opletten voor overlap met andere vakken.

De meest ideale situatie is dat de leerkrachten Nederlands voldoende overleggen met hun collega's van de algemene en de beroepsgerichte vakken. Zo kan men doelgericht de functionele taaltaken gaan inplannen. In dat verband spreekt men dan ook van leren in samenhang. Sterk is wanneer leerlingen in staat zijn om de verworven kennis, vaardigheden en attitudes in te zetten in andere of nieuwe functionele contexten. Doorgedreven transfer leidt immers tot betere resultaten.

3.4 Leren in interactie

Een vierde speerpunt legt op dat er binnen het vak Nederlands actief en afwisselend wordt gewerkt. Actieve werkvormen zetten aan om al doende te leren. Ze verhogen de

motivatie, omdat het de afstand tot het leren verkleint. Intensief en interactief bezig zijn met taalvaardigheden stimuleert de taakspanning en biedt betere mogelijkheden tot het realiseren van betrokkenheid. Interactieve werkvormen geven de leerkracht meer de gelegenheid om tussentijdse feedback te geven op de leervorderingen van de leerlingen. De leerkracht kan op die manier de leerlingen extra stimuleren. Onze bso-leerlingen hebben vaak negatieve leerervaringen opgedaan in het verleden. Door middel van interactieve werkvormen en de bijhorende terugkoppeling door de leerkracht-coach kan men het geknakte zelfvertrouwen van de leerlingen opkrikken. Afwisseling in leermateriaal en in interactieve werkvormen zal het engagement van de leerlingen alleen maar verhogen.

Er zijn echter een tweetal valkuilen: (1) overlap met andere vakken en (2) het gevaar voor schijnactiviteiten. Dat laatste zijn actieve en leuke activiteiten waarbij de leerlingen echter weinig bijleren. Het bereiken van de leerplandoelstellingen is prioritair.

3.5 Leren met taalsteun

Taalsteun is bedoeld voor alle leerlingen die moeite hebben met het begrijpen en toepassen van de leerstof. Taalsteun is alle mogelijke steun die leerlingen krijgen om de Nederlandse taal correct te gebruiken. Je kunt het zien als een reddingsboei die leerlingen krijgen zolang ze die nodig hebben.

Taalsteun geeft de leerlingen aan hoe ze een bepaalde opdracht moeten aanpakken: hoe ze een tekst kunnen lezen, hoe ze een verklaring voor moeilijke woorden kunnen vinden, hoe ze een schrijf- of spreekopdracht kunnen voorbereiden...

3.6 Aangepast niveau

Lessen Nederlands zijn best aangepast aan het niveau van de bso-leerling. Bso-leerlingen hebben vaak een verleden van mislukking en negatieve ervaringen op het vlak van onderwijs. Dat kan leiden tot demotivatie. De eerste stap naar een beter welbevinden is het beleven van succeservaringen. Gezien de heterogene leerlingenpopulatie van het beroepsonderwijs is er nood aan differentiatie. We moeten rekening houden met de verbale en taalkundige intelligentie van de leerlingen, zonder het niveau te onderschatten. Onderschatting is immers evenzeer nefast voor de betrokkenheid en de motivatie van leerlingen.

Om succesvol te differentiëren, kan men leerlijnen uittekenen of werken met gelaagde opdrachten (zogenaamde *graded tasks*). Een gelaagde opdracht betekent dat men een gewone oefening aanbiedt aan de doorsnee klasgroep. De sterkere leerlingen krijgen dezelfde oefening aangeboden, maar met een extra uitdaging. De zwakkere leer-

lingen krijgen dezelfde oefening vereenvoudigd aangeboden. Men werkt als het ware met ‘basis’, ‘uitbreiding’ en ‘verdieping’. Er kan gedifferentieerd worden op verschillende niveaus: de beginsituatie, de complexiteit van de opdracht, de aangeboden structuur, de abstractie in de opdracht, de ondersteuning en de leerstijl. Met gelaagde opdrachten speel je sterker in op het individuele leertraject. Bij het evalueren moet men hiermee uiteraard rekening houden.

4. Besluit

Door het permanent doelgericht inzetten van de zes speerpunten in je lessen Nederlands, wordt je onderwijs doeltreffender. De ervaring leert dat leerlingen meer exploreren. Ze denken meer lateraal en oefenen zich beter in zelfsturing en reflectie. Kortom: je behaalt een beter rendement. Misschien deze strategie eens proberen? Ten aanval!

Referenties

- Beucker, M. De & H. Rosius (2011). *PAVaardig – Praktisch Inspiratieboek*. Antwerpen: De Boeck.
- Beucker, M. De (2014). *Vaardig – Werkwijzers voor (zakelijke) communicatie*. Antwerpen: De Boeck.
- Bijkerk, L. & W. Van der Heide (2006). *Het gaat steeds beter – activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Broeckx, I. (2010). *Taalbeleid en PAV*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, CNO.
- Brugman, I. & L. Bazen (2010). *Ik leer beter leren – verbetering van studievaardigheden – werkboek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bruyckere, P. De & B. Smits (2011). “Einstein in je klas: hoe we de jongeren van vandaag onderwijzen en begeleiden”. In: *Caleidoscoop*, 21 (5), p.12-17.
- Castelijns, J., M. Segers, K. Struyven, R. Martens, F. Dochy & H. Tillema (2011). *Evalueren om te leren – Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.
- CEGO (2008). *Hoekenwerk en contractwerk in het secundair onderwijs*, Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Cox, A., F. Ottenhof & H. Schoots (2006). *7 principes voor een rijke leeromgeving*. ‘s Hertogenbosch: KPC-Groep.
- Dochy, F. (2012). “Leren in samenhang”. In: *IVO*, 107, p. 32-47.
- Doko vzw (2011). *Doel in-zicht – Aan de slag met het leerplan Nederlands taalbeschouwing, strategieën, (inter)culturele gerichtheid*. Brussel: VVKBaO.

- Hacquebord, H. e.a. (2004). *Voortgezet taalvaardig*. Groningen: ETOC.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Heesters, K. e.a. (2007). 'Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau'. Stichting Cito, Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Hert, W. De e.a. (2008). *Taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- Hooste, P. Van & L. Ternoot (2012). 'Geletterdheid in het bso – informatiebrochure voor leerkrachten'.
- Janssen, D. (red.) (2007). *Zakelijke Communicatie I en II*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Janssen, H. (2008). "Vakoverstijgend en samenhangend leren". Online raadpleegbaar op: digischool.kennisnet.nl/.../DIGISCHOOL_Vakoverstijgend_onderwijzen_en_samenhangend_leren.pdf.
- Masquillier, B. & M. Lippens (2010). "Poster communicatieve situatie". Brussel: VVKBaO en VVKSO.
- Mottart, A. (red.) (2002). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.
- Nationale Jeugdraad/Nederlandse Taalunie (2009). *Jongeren & de Nederlandse taal: Jongeren laten van zich horen, onderzoeksrapport Jeugdraadpanel*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Padmos, T., N. Bogaert, G. Goossens & G. Vandommele (2011). "Scholen met G-kracht: geïntegreerd werken aan geletterdheid in beroepsrichtingen". In: *Vonk*, 40 (3), z.p.
- Steehouder, M. e.a. (2006). *Leren communiceren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VVKSO (2013). 'Leerplan Communicatieve vaardigheden 2^{de} graad bso Kantoor en Verkoop'. Brussel: VVKSO.
- Wijngaerde, C. J. Van den, T. Boeykens & B. Vandenberghe (2010). *Helder Nederlands*. Antwerpen: De Boeck.

Ronde 3

Evelien Polter (a) & Mirella Verspiek (b)

(a) ROC, Amsterdam

(b) CINOP Advies

Contact: MVerspiek@cinop.nl

e.polter@rocva.nl

Lezen brengt meer dan je denkt

1. Inleiding

Stel een willekeurige groep mbo-studenten de vraag hoeveel boeken ze per jaar lezen en je komt op een gemiddelde dat op één hand is te tellen. Met gemak. Het zal voor weinig mensen nieuws zijn: mbo-studenten lezen niet veel en niet graag. Dat is spijtig, want leesplezier draagt in belangrijke mate bij aan lees- en taalvaardigheid. Bovendien werken lezers door te lezen onbewust aan hun kennis van de wereld. Ze ontwikkelen empathisch vermogen en ze versterken inzicht in hun eigen wereld.

Het referentiekader van Meijerink en het COE leesvaardigheid maken dat mbo-instellingen tijd, geld en energie steken in leesonderwijs, in het aanbrengen van leesstrategieën en in woordenschatontwikkeling. Stuk voor stuk interventies die inzetten op het bijspijkeren van studenten om te zorgen dat het begeerde diploma wordt behaald. Amerikaans onderzoek wijst uit dat vaardige lezers makkelijker een baan vinden, een hoger salaris verdienen en betere uitzichten hebben op een succesvolle loopbaan (National Endowment for the Arts 2007). Het mbo is voor veel studenten de laatste stap in het onderwijs en de laatste kans om hun leesattitude positief te beïnvloeden. Er is dus werk aan de winkel.

2. Wat blijkt uit onderzoek?

De resultaten van wetenschappelijk onderzoek liegen er niet om. Het komt er in het kort op neer: van lezen word je slim. Studenten die in hun vrije tijd lezen en leesplezier ervaren, hebben een grotere woordenschat en scoren hoger op toetsen 'leesvaardigheid' dan studenten die niet lezen in hun vrije tijd. Ter illustratie:

Lees je per dag 10 minuten, dan kom je jaarlijks zo'n 600000 woorden tegen. Lees je 20 minuten per dag, dan kom je jaarlijks 1,8 miljoen woorden tegen. Twee keer zoveel lezen is dus drie keer zoveel woorden tegenkomen. En wat doet dat lezen dan met je woordenschat, is een voor de hand liggende vraag. Een en ander is natuurlijk afhan-

kelijk van wat je leest. Amerikaanse onderzoekers schatten dat studenten die per dag 15 minuten lezen, jaarlijks een miljoen woorden tegenkomen en hun woordenschat kunnen uitbreiden met 1000 nieuwe woorden per jaar (Anderson 1988).

Wat moet er gelezen worden om de woordenschat van studenten optimaal uit te breiden? Variatie in teksten is van belang voor het verwerven van nieuwe woorden. Het gaat idealiter om teksten waarin studenten werkelijk geïnteresseerd zijn. Zo vertrek je vanuit de motivatie van de student. Uit onderzoek van o.a. Atwell (2007) en Marzano (2004) blijkt dat wanneer interesses van studenten centraal stonden bij lezen, de leesmotivatie en leesvaardigheid erop vooruitgingen.

Leesvaardigheid en het leesgedrag beïnvloeden elkaar over en weer. Vaardige lezers beleven meer plezier aan het lezen van boeken, waardoor ze vaker lezen in hun vrije tijd. Dat zorgt ervoor dat hun woordenschat en tekstbegrip toenemen. En hun stijgende leesvaardigheid maakt dan weer dat ze vaker gaan lezen. Deze positieve spiraal geldt zowel voor lezen in de vrije tijd als binnen de lessen op school. Overigens blijkt uit onderzoek ook het omgekeerde: minder lezen leidt tot een negatieve spiraal. En dat is nu juist vaak aan de orde bij mbo-studenten.



Figuur 1 – Positieve spiraal vrij lezen en leesvaardigheid (Mol 2010).

3. Wat werkt in de praktijk?

Wat is nu nodig om in een positieve spiraal terecht te komen? Aan hoopvolle inzichten uit de wetenschap ontbreekt het alvast niet. De vraag is vooral: hoe vertaal je die naar de praktijk van het onderwijs in het mbo-veld?

De praktijk leert dat de inzet op leesplezier vaak afhankelijk is van individuele docenten die het belang van leesplezier kennen en zelf enthousiaste lezers zijn. Zij geven een impuls aan leesplezier door een leesproject te starten, bijvoorbeeld 'de leesclubs' zoals het ROC van Amsterdam heeft opgezet. Het inbedden van dergelijke projecten in het onderwijs, de activiteiten uitbreiden naar andere docenten en opleidingen en een samenwerking opzetten met de bibliotheek lijkt echter niet zo vanzelfsprekend te zijn.

De kern van het werken aan de leesattitude van studenten is ervoor zorgen dat studenten positieve leeservaringen opdoen. Maar hoe zorg je er nu voor dat studenten tot die positieve leeservaringen komen?

3.1 Leesbevordering in het mbo – praktijkervaringen bij het ROC van Amsterdam

MBO College Zuid van het ROC van Amsterdam is gestart met een leesgroepenproject. Een medewerker van de school is op zoek gegaan naar een organisatie, de Stichting Senia, die de begeleiding van de leesclubs zou kunnen verzorgen. Stichting Senia is een landelijke organisatie – met een Amsterdamse afdeling – waar vrijwel alle werk wordt gedaan door gepensioneerden/vrijwilligers. Historici, neerlandici, mensen met ervaring met groepswerk of PR, allen richten ze leesgroepen op, bereiden ze leeswijzers voor, geven ze lezingen en organiseren ze excursies. Senia is ondertussen een groot landelijk netwerk van senioren. Medio september 2015 zijn er in Amsterdam 41 leesgroepen actief (ongeveer 4800 leden). Senia werkt zonder subsidie en bekostigt haar activiteiten uit de bijdrage van deelnemers. De gepensioneerde vrijwilligers van Senia komen, door deelname aan het project, in contact met allochtone en autochtone jongeren uit sociaaleconomisch kwetsbare buurten en met hun (digitale) wereld, met hun interesses en met wat het betekent om jong te zijn in Nederland anno 2015. Het geeft de vrijwilligers de kans om een wezenlijke bijdrage te leveren aan het bevorderen van het leesgedrag en het vergroten van het taalbegrip van mbo-studenten.

Wat gebeurt er in de leesclubs? Er wordt samen gelezen met medestudenten, er wordt met elkaar in gesprek gegaan over een boek, of, naar aanleiding van een boek, wordt over zaken gepraat die de student bezighoudt. Niet alleen het lezen staat centraal, maar ook met elkaar in gesprek gaan over het boek, vragen stellen en ervaringen uitwisselen worden gestimuleerd. Jongeren leren, door verhalen te lezen, kritisch te kijken naar de wereld en naar zichzelf. Ze krijgen inzicht in hoe karakters uit verhalen problemen oplossen en ze worden gestimuleerd om na te denken over hun visie op en ideeën over de maatschappij.

De leesclubs van het ROC van Amsterdam hebben de volgende kenmerken:

1. een leesclub telt tussen de vier en acht studenten;
2. de leesclubs hebben één keer in de drie weken een bijeenkomst van 60 minuten (één lesuur);
3. de leesclubs worden begeleid door een opgeleide vrijwilliger van Stichting Senia;
4. gestart wordt (in 2015) met het boek van de campagne 'Nederland leest!';
5. de te lezen literatuur dient passend te zijn bij het ontwikkelingsniveau en de belevingswereld van mbo-studenten;
6. tijdens de eerste bijeenkomst van de leesclub worden groepsregels en -normen, in samenspraak met de studenten, vastgesteld.
7. de hoeveelheid thuis te lezen bladzijden van de boeken wordt tijdens de bijeenkomst van de leesclub in overleg bepaald.

3.2 Onderzoek naar vergroten taalbeheersing

De Universiteit van Amsterdam (het IWAL) doet onderzoek naar het effect van deelname aan de leesclubs op het vergroten van de woordenschat en de taalbeheersing bij mbo-studenten.

Om nauwkeurig inzicht te verkrijgen in de effectiviteit van de leesclubs is er een voormeting en een nameting gedaan. Mbo-studenten die deelnemen aan de leesclubs en studenten die niet deelnemen worden getest. Om de effectiviteit van de leesclubs te evalueren, zijn de leesclubgroep en de controlegroep beide aan het begin (*pretest*), aan het eind (*posttest*) en na afloop van de periode (*follow-up test*) getoetst op een aantal domeinen:

- leesattitude en -motivatie;
- leesbegrip;
- sociaalemotionele ontwikkeling en zelfreflectie;
- woordenschat.

De metingen zijn van start gegaan in februari 2015. De uitkomsten van het onderzoek komen half september beschikbaar.

Referenties

Anderson, R.C., P.T. Wilson & L.G. Fielding (1988). "Growth in reading and how children spend their time outside of school". In: *Reading Research Quarterly*, 23 (3), p. 285-303.

- Atwell, N. (2007). *The reading zone. How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers.* New York: Scholastic teaching resources.
- Marzano, R.J. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools.* Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Mol, S.E. (2010). *To read or not to read.* Leiden: Universiteit Leiden.
- National Endowment for the Arts (2007). *To read or not to read. A question of national consequence.* Washington: National Endowment for the arts.

Ronde 4

Annelies Kappers & Tineke Dekker
 Film @ Taal/Script Factory
 Contact: filmmettaal@gmail.com

5

Wanneer vindt een mbo-leerling Nederlands zinvol?

Als taalvaardigheid direct van mbo-leerlingen gevraagd wordt, zullen ze geïnteresseerd raken in hun eigen taalontwikkeling. Dat is meestal tijdens de stage. Een gesprek met je leidinggevende, een briefje aan de ouders van de peutergroep, een uitleg aan je collega... Plotseling worden leerlingen zich bewust van woordgebruik en toon. Dan willen en kunnen ze heel veel leren en vinden ze het vak Nederlands ineens wél zinvol. Tenminste... als docenten...

Wij leiden u rond op www.filmmettaal.nl, een website boordevol authentieke beroeps-situaties met mbo-ers. Docenten kunnen zo de beroepswerkelijkheid de school binnenhalen voor leerlingen. De fragmenten zijn ook bedoeld om docenten onderling te laten praten over wat leerlingen moeten kunnen op de werkvloer en hoe ze dat kunnen gaan leren.

Hoe je dat doet en waar je de beste en meest passende fragmenten kunt vinden, laten we je zien tijdens onze workshop. We analyseren een aantal fragmenten om te laten ervaren wat de werkwijze is die leidt tot 'leren van film'.

Ides Callebaut

Contact: *ides.callebaut@pandora.be*

Kunnen de idealen voor het vak Nederlands ook gelden voor de leerlingen van het beroepssecundair onderwijs?

1. Inleiding

Discussies over de aanpak van het vak Nederlands beginnen vaak vanuit de bestaande situatie. Men stelt dan dat we in een crisissituatie zitten, zoals in de politiek, de economie, de financiën, de energie, het klimaat... Er moeten dan ook maatregelen genomen worden waarvoor zogezegd geen alternatieven bestaan, zoals in de politiek, de economie, de financiën... Zouden we toch niet beter eerst eens over idealen nadenken?

2. Waarom zouden onze voorouders taal ontwikkeld hebben?

We weten het niet zeker, maar meestal is men het erover eens dat onze voorouders voelden dat ze allerlei situaties beter konden aanpakken en beheersen met behulp van taal, veeleer dan zonder taal. Onze voorouders wilden taal dus gebruiken als communicatiemiddel. Later hebben ze ontdekt dat ze taal ook heel goed konden gebruiken om, ook zonder communicatie, na te denken over allerlei situaties en over zichzelf. En dat ze zich zo een eigen beeld konden vormen van de wereld en van zichzelf. Ze hebben ook wel gevoeld dat dat hen veel sterker en weerbaarder maakte in een wereld die toen nog veel vijandiger en onbegrijpelijker was dan nu.

Geleidelijk aan zagen ze ook dat ze taal met minder mooie bedoelingen konden gebruiken: misleiden, liegen, beledigen, discrimineren... Ze ervoeren dan ook wat goed en slecht taalgebruik was en zullen dus ook idealen hebben gehad in verband met hun taalgebruik. Bijvoorbeeld: goed kunnen communiceren om allerlei situaties te kunnen aanpakken en beheersen en zich een zo waar mogelijk (of toch draaglijk) beeld te kunnen vormen van de wereld en van zichzelf.

3. Kunnen dat ook de idealen van het vak Nederlands zijn?

Volgens mij wel. Ik vind die idealen soms in inleidingen van leerplannen, maar veel minder in de ontwikkeling van die leerplannen en nog minder in de praktijk van alledag. Hoe kan dat? Zijn er dan belangrijker dingen in het schoolvak Nederlands? Mijn vermoeden is dat het schoolvak Nederlands nog altijd gebaseerd is op de bedoelingen

van de eerste organistoren van onderwijs: vorsten die ambtenaren nodig hadden en kerkleiders die hun boodschappen door hun ambtenaren wilden laten doorgeven. De taalvaardigheden die nu nog het meest intens geoefend worden, zijn dan ook vaardigheden voor ‘ambtenaren’. Daarin blijken onze afgestudeerden heel goed opgeleid. In andere vaardigheden die te maken hebben met de idealen die ik hierboven vermeld heb, minder.

Leerlingen krijgen bijvoorbeeld weinig kansen om in de lessen Nederlands hun persoonlijkheid te ontwikkelen, hun weerbaarheid in de maatschappij van nu en morgen te vergroten, het plezier te ervaren dat taalwetenschap en literatuur hen kunnen bezorgen... Zaken die u waarschijnlijk ook belangrijk en zelfs evident vindt. In de evolutie van het taalonderwijs zijn daar onder andere nog bijgekomen: de klassieke grammatica en de canon van de literatuur. Bij de ‘culturele elite’ golden die ooit als exclusieve kenmerken waarmee men zich kon onderscheiden van de ‘ongeletterden’. Toen die elitaire kennis door het algemeen onderwijs overgenomen werd, verloor die meestal het mooie, plezierige en speelse wat daar oorspronkelijk bij hoorde.

Een tweede reden waarom het schoolvak Nederlands als communicatievak tekortschiet, is dat taal in het vak Nederlands meestal (om niet te zeggen: bijna altijd) op zichzelf beschouwd werd en wordt. Dat heeft zo’n invloed gehad dat ook onze politici en zelfs de meeste Vlaamse intellectuelen taal als iets zelfstandigs zijn gaan beschouwen. Denken we maar aan het verdedigen en verheerlijken van de standaardtaal. Men vergeet dan meestal dat taal een middel is en geen doel. Akkoord, dat middel is fantastisch complex en wonderlijk en we mogen er ontzettend blij mee zijn. Dank u wel, verre voorouders. Maar dat geldt niet alleen voor de standaardtaal.

4. Wat kunnen idealen voor het vak Nederlands dan concreet betekenen?

Ik doe een poging om daar in dit korte bestek een idee van te geven. Als je vaak verwoordt wat je zelf denkt, hoopt, vreest, mooi en belangrijk vindt en vooral als je dat eens opschrijft, ontwikkel je je persoonlijkheid en word je minder kwetsbaar. Dat is al een eerste ideaal. De mogelijkheden om dat na te streven, zijn eindeloos. Toch worden ze veel te weinig en niet systematisch genoeg gebruikt. Een voorbeeld van het tegendeel is de klassieke Vlaamse nieuwjaarsbrief die nog altijd in de meeste lagere scholen gebruikt wordt en door velen als een Vlaams stuk erfgoed beschouwd wordt. Dit ideaal kun je ook zien als een onderdeel van het ideaal van goede communicatie. Als je een sterkere persoonlijkheid hebt, ben je immers ook sterker in communicatiesituaties. Daarenboven vormen we ook ons beeld van de wereld en van onszelf door contact met anderen.

Voor taal als communicatiemiddel moeten leerlingen onder andere leren dat taalgebruik pas goed is als het doel bereikt werd of toch als alles daarvoor ingezet werd. ‘Alles’ betekent dan niet alleen een correcte, juist gespelde of uitgesproken standaardtaal,

maar elke gepaste taal, en ook al die andere middelen die kunnen helpen om een situatie goed aan te pakken, zoals 'lichaamstaal', 'conventies', 'visuele vormgeving', 'de gepaste weg', 'de gepaste tekstsoort'... Aspecten waar leerkrachten vaak nog te weinig voor opgeleid zijn, maar die wel degelijk van groot belang zijn voor een goede communicatie.

Ook de omstandigheden spelen bij echte communicatie altijd een rol, maar in een puur schoolse, contextarme klassituatie krijgen ze ook weer systematisch te weinig aandacht.

Van ontzettend groot belang in communicatie zijn de aandacht en de empathie voor de andere. In leeslessen, bijvoorbeeld, zouden leerlingen uitstekende kansen moeten krijgen om zich te leren inleven in de auteur, in de personages en in hun situaties. Dat is buitengewoon belangrijk in een samenleving die steeds diverser wordt en toch humaan wil zijn. Men beseft te weinig dat juist dat vermogen tot empathie, dat bij de opkomst van de roman in onze cultuur ontwikkeld werd, mede geleid heeft tot een duidelijke vermindering van geweld in onze samenleving (Pinker 2011). Als je kijkt hoe geletterde politici en gewone mensen reageren tegenover de problemen van vluchtelingen, dan zie je toch hoe erg het gesteld is met de empathie. Denken leraren Nederlands daar aan in hun leeslessen?

Fantastisch aan taal is dat we er een verband mee kunnen leggen met de werkelijkheid. Maar dat verband is natuurlijk nooit perfect. Het woord 'pijp' is geen pijp. Vaak is wat mensen zeggen onwaar en soms zelfs zo bedoeld. Ook daaraan moeten we veel meer aandacht schenken: zei je wel wat je bedoelde? Ben je wel zeker van wat je zegt? Moet je de ander geloven? Hoe kun je aanvoelen dat iemand liegt of ernaast zit?

Een perfecte standaardtaal en een tekstsoort die volgens het boekje toegepast werd, zijn geen garanties voor een goede communicatie. Verre van. Het schoolvak Nederlands moet meer bevatten dan wat meestal aangeboden wordt.

5. Besluit. Kunnen de idealen voor het vak Nederlands ook gelden voor de leerlingen van het beroepssecundair onderwijs?

Natuurlijk. Niet minder dan voor andere leerlingen. Misschien moeten er wel accenten zijn die speciaal interessant zijn voor leerlingen in het beroepssecundair onderwijs, maar een sterke persoonlijkheid, goede communicatieve vaardigheden en kennis en attitudes zijn voor elke leerling van belang.

Referenties

Pinker, S. (2011). *Ons betere ik. Waarom de mens steeds minder geweld gebruikt*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.

Ronde 6

Jeroen Clemens

Helen Parkhurst Almere / Universiteit van Amsterdam

Contact: contact@jeroenclemens.nl

Onlinegeletterdheid: aan de slag met ontwerpen, uitvoeren en onderzoeken

5

Het internet is tegenwoordig de dominante omgeving voor informatie en communicatie. En de samenleving vraagt dat je goed in staat bent om online te communiceren. Ik noem dat ‘onlinegeletterdheid’. Maar het internet is een oceaan van ongestructureerde informatie, rijp en groen, in allerlei multimediale formaten, die ook nog elke seconde verandert.

Gebleken is dat onze leerlingen, hoewel ze als *digital natives* zijn opgegroeid met het internet en 24/7 online zijn, vaak niet goed zijn in zoeken, bronnen beoordelen en begrijpen, goede informatie kiezen en online communiceren. Kortom: hun onlinegeletterdheid schiet tekort. Sinds een paar jaar doe ik hier onderzoek naar als promovendus aan de UvA, naast mijn werk als leraar Nederlands.

Onlinegeletterdheid is een nieuwe opdracht en uitdaging voor het onderwijs, bij alle vakken, maar zeker bij Nederlands/taalonderwijs. Vorige jaren heb ik op HSN-conferenties al gesproken over wat onlinegeletterdheid is (literatuuronderzoek) en wat leraren Nederlands hiermee kunnen en willen (een *survey* onder leraren Nederlands) (Clemens 2014b).

Wat we zien, is dat steeds meer leraren beseffen dat het nodig is om onlinegeletterdheid in hun onderwijs te betrekken, maar dat ze niet goed weten hoe (Clemens 2014a). De onderwijscontext is hen daarbij ook niet erg behulpzaam. Referentieniveaus, eindtermen en schoolboeken noemen onlinegeletterdheid niet of nauwelijks en er is een Babylonische spraakverwarring over waar we het over hebben: ‘digitale geletterdheid’, ‘informatievaardigheden’, ‘mediawijsheid’, ‘21^{ste}-eeuwse vaar-

digheden' en 'ICT-competenties'. Leraren wachten af, maar zouden in actie moeten komen.

Onlinegeletterdheid is een complex proces. Leerlingen moeten op school en daarbuiten actief, onderzoekend lezen en leren en ze gebruiken daar vooral het internet voor. Ze moeten informatie zoeken, vinden, evalueren, begrijpen en met die informatie tot kennis komen en die kennis communiceren. Maar de manier waarop informatie online wordt gedeeld, is heel anders dan via de traditionele, lineaire, papieren teksten. Teksten online zijn niet lineair, maar meestal hypertexten met heel andere kenmerken dan offline teksten. Hypertexten hebben geen inleiding, kern en slot, ze veranderen steeds en worden vaak in interactie met de lezers geschreven.

Uit onderzoek is gebleken dat je nieuwe en aanvullende vaardigheden en strategieën nodig hebt om online geletterd te zijn. De traditionele vaardigheden volstaan daar niet toe (Clemens 2014c; Coiro 2011; Leu et al. 2011). Online wordt een groot beroep gedaan op hogere-orde-vaardigheden, i.c. 'analyseren', 'evalueren', 'synthetiseren' en 'communiceren' en op nieuwe of veranderde taalvaardigheden. Voor het interpreteren van een pagina met zoekresultaten moet je nieuwe inferentivaardigheden hebben, het zoeken online vraagt andere zoekstrategieën, het beoordelen van websites vraagt een uitbreiding van kritisch lezen en de nieuwe versie van *de Volkskrant* vraagt andere strategieën dan de (papieren en online) lineaire variant van dezelfde krant. Ook moet er kennis zijn van nieuwe tekstsoorten en tekststructuren. De inleiding, de kern, het slot (oftewel: 'de vaste structuren') sluiten niet meer aan op nieuwe online tekstsoorten. Het onderwijs zou de leerlingen moeten leren "to use information to create new knowledge and to communicate new ideas far beyond the simple, literal understanding of a passage" (Leu et al. 2013a).

Voor het aanleren van onlinegeletterdheid is ook een nieuwe didactiek nodig. Gebleken is dat bijvoorbeeld leerlingen samen hardop laten lezen en zo strategieën expliciteren een heel goede didactiek is (Kiili 2006). De rol van de leraar verandert dan ook. Hij blijft heel belangrijk en is meer een coach die ook strategieën kan *modellen*. Dat is iets dat de meeste van ons nog moeten leren. De didactiek van teksten met vragen laten maken, voldoet in elk geval niet meer.

In het onderwijs moeten we aan het hele complexe taalvaardigheidsproces 'Verwerven', 'Verwerken' en 'Verstrekken' aandacht geven. Hierbij kijken we welke nieuwe vaardigheden en strategieën bij onlinegeletterdheid nodig zijn en hoe we daar les in kunnen geven. Dat betekent niet dat wat we doen in het reguliere taalonderwijs niet meer van nut is; wel dat het niet meer voldoende is. We kunnen dat zien als een interessante uitdaging: eindelijk is het aanleren van (lees)strategieën echt relevant en interessant, is kritisch lezen echt nuttig en kunnen we goed aansluiten op grotere leertaken, met name het maken van werkstukken in alle vakken. De transfer is makkelijker te maken

en misschien worden leerlingen hierdoor ook nog gemotiveerder voor ons vak, aangezien het nut nu duidelijker is.

Omdat leraren nog niet erg worden geholpen door de makers van leermateriaal, lijkt het een goed idee om zelf het voortouw te nemen. We beginnen dus zelf met het ontwerpen van lesmateriaal en didactiek voor onlinegeletterdheid. Dat is lastig en we hebben er maar beperkt tijd voor. Daarom stel ik voor dat we gaan samenwerken en elkaar aanvullen.

In deze workshop wil ik vooral bespreken hoe we op korte termijn het best aan de slag kunnen. Hierbij neem ik in eerste instantie de invalshoek van de leraar Nederlands. Hoe kan je aansluiten op je huidige lessen? Wat is heel belangrijk? Welke leermiddelen kan je gebruiken? Wat moet ik zelf maken en wat vraagt dat voor didactiek?¹ Een paar uitgangspunten hierbij:

1. We werken aan het volledige proces van onlinegeletterdheid ('Verwerven', 'Verwerken' en 'Verstrekken') en kijken naar alle vaardigheden die nodig zijn voor onlinegeletterdheid.
2. Binnen elk van die drie fasen formuleren we doelen en subdoelen. Dat kan vanuit verschillende invalshoeken:
 - a. *vanuit een probleem*: je constateert bijvoorbeeld dat leerlingen veel moeite hebben om goede bronnen te vinden bij het maken van een werkstuk; je ziet dat leerlingen niet kritisch zijn op zoekresultaten als ze online gezocht hebben...
 - b. *vanuit gestelde doelen*: je kunt kijken naar kerndoelen of eindtermen en kijken waar er uitbreiding en aanpassingen gewenst zijn.
 - c. *vanuit lesmateriaal*: je kijkt naar lacunes in je schoolboek of ander materiaal dat je nu gebruikt.
 - d. *vanuit het ontwerpschema*: je kiest een onderdeel waarvoor je het meest gemotiveerd bent.

Bijvoorbeeld: we kiezen als leerdoel 'de leerling kan op het internet efficiënt en effectief informatie zoeken en vinden, gerelateerd aan zijn leervraag'. Daarbinnen kunnen we weer kleinere doelen formuleren, bijvoorbeeld: 'de leerling kan goed zoekvragen formuleren', 'hij kan omgaan met zoekmachines en kan zoekresultaten interpreteren'...

3. In het ontwerpproces werken we samen. In mijn onderzoek werk ik al met proefscholen, en leraren uit Nederland en Vlaanderen hebben al gereageerd op mijn oproep op mijn edublog, www.jeroenclemens.nl. Binnenkort gaat deze ontwerpgroep van start. We bedenken samen hoe het proces zo goed mogelijk georganiseerd kan worden.

Naast het zelf ontwikkelen van lesmateriaal, is het natuurlijk ook nodig om steeds in gesprek te blijven met de officiële partners in het onderwijs: SLO, ministerie, examen-

makers en uitgevers. Onlinegeletterdheid moet een officieel onderdeel worden van het onderwijs. Deze partners zijn trouwens steeds meer bereid en geïnteresseerd om serieus te kijken naar de nieuwe vaardigheden die nodig zijn in de huidige digitale netwerkmaatschappij. Het is natuurlijk ook nodig dat de lerarenopleiders onlinegeletterdheid opnemen in hun curriculum, zodat nieuwe leraren goed beslagen ter ijs komen. Ook vanuit deze hoek komen steeds meer positieve geluiden om dat te gaan doen. Deze gesprekken vinden steeds meer plaats. Zie op mijn edublog voor de stand van zaken: <http://bit.ly/1Gif0MH>.

Onlinegeletterdheid moet uiteindelijk geïntegreerd worden in de vakken en nooit een apart vak zijn. Dus: onlinegeletterdheid moet worden opgenomen in het volledige curriculum en ook worden ingepast in ons taalbeleid.

Referenties

- Clemens, J. (2014a). *Eindrapport Survey onlinegeletterdheid*. Zoetermeer: Kennisnet, p. 1-19.
- Clemens, J. (2014b). "Online geletterdheid in de 21^{ste} eeuw: een nieuwe uitdaging voor leraren Nederlands". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 199-202.
- Clemens, J. (2014c). "Online tekstbegrip en online geletterdheid. Het nieuwe lezen, anders bekeken". In: *Levende Talen Magazine*, 4, p. 4-8.
- Coiro, J. (2011). "Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge". In: *Journal of Literacy Research*, 43 (4), p. 352-392.
- Kiili, K. (2006). "Towards a Participatory Multimedia Learning Model". In: *Education and Information Technologies*, 11 (1), p. 21-32.
- Leu, D.J., J.G. McVerry, I. O'Byrne, C. Kiili, L. Zawilinski, H. Everett-Cacopardo et al. (2011). "The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (1), p. 5-14.

Noot

- ¹ Ik ben al gestart met een online ontwikkelgroep, waar ik ook over zal praten en mensen voor wil uitnodigen. Ga naar <http://jeroenclemens.nl> voor meer informatie.

Roos Scharten

Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen

Contact: r.scharten@expertisecentrumnederlands.nl

Strategisch lezen voor beroep en studie

1. Inleiding

Voor mbo-leerlingen die een bbl-opleiding volgen, gelden dezelfde taal- en rekenen eisen als voor bol-leerlingen. De tijd die zij aan taal en rekenen kunnen besteden, is echter zeer beperkt. Bovendien is een deel van de leerlingen al langere tijd weg uit het onderwijs. Een onderzoeksconsortium, bestaande uit het Expertisecentrum Nederlands, KPC Groep en ROC De Leijgraaf, heeft een lessenreeks ontworpen, gericht op het leren omgaan met leesstrategieën, speciaal voor deze gevarieerde groep van (jong-)volwassenen. Het programma is in de praktijk beproefd, in een quasi-experimentele setting met controlegroepen en experimentele groepen.

Tijdens de presentatie op de HSN-conferentie wordt ingegaan op:

- a. de doelen die we wilden realiseren met het programma (de ontwerpcriteria);
- b. de ervaringen van docenten en leerlingen;
- c. de resultaten van het onderzoek: zowel kwantitatief (boeken de leerlingen betere resultaten als ze het programma hebben gevolgd?) als kwalitatief (voelen leerlingen zich 'betere lezers?').

2. Ontwerpcriteria: welke doelen wilden we realiseren met ons interventieprogramma?

In bbl-opleidingen is de formele onderwijstijd beperkt en wordt voor een groot deel beroep gedaan op de zelfstandigheid van studenten bij het doorlopen en voltooiën van hun opleiding. Daarnaast weten we dat leesvaardigheid samenhangt met schoolsucces (Bogaert e.a. 2008). Door de leesvaardigheid en het zelfvertrouwen (*self-efficacy* – Weiner 1985) van studenten op dat gebied te verhogen, kunnen studenten theoretische studieonderdelen makkelijker doorlopen en hun resultaten verbeteren. Bovendien levert verhoogde leesvaardigheid een bijdrage aan het met succes afleggen van het centraal examen Nederlandse taal.

Er is uit (inter)nationaal onderzoek ruime evidentie voorhanden dat effectieve instructie rond begrijpend lezen inhoudt dat een beperkte set strategieën hardop-denkend voorgedaan en uitgelegd wordt middels *modelling* door de docent, waarna leerlingen de gelegenheid krijgen om de aangeleerde strategieën in een betekenisvolle context toe te passen (Biancarosa & Snow 2006). Ons doel was om een korte, intensieve lessenreeks ‘beter lezen’ voor bbl-studenten te ontwerpen dat deze principes op een effectieve wijze realiseert.

Aansluitend bij de eisen die aan mbo-studenten worden gesteld bij het centraal examen Nederlandse taal is ervoor gekozen deze lessenreeks uit te werken op het niveau 2F (dus voor mbo-2 en mbo-3) en te concentreren op het lezen van zakelijke teksten. Gezien de diversiteit van studenten binnen de bbl-opleidingen, naar leeftijd en vooropleiding, is gezocht naar een aanpak waarbij de structuur van de lessen helder was, maar waarbinnen de docent, door keuze van andere teksten, de inhoud van de lessen kon aanpassen aan het niveau en de interesses van de eigen studenten. Op die manier werd differentiatie tussen en binnen klassen mogelijk en kon worden gewerkt aan wat Elbers (2012) ‘inhoudsgericht taalonderwijs’ noemt.

3. Opzet van de lessenreeks

We hebben een reeks van zes lessen ‘begrijpend lezen’ ontwikkeld, met als inzet studenten bewust leren werken met een beperkte set van leesstrategieën. In de wijze waarop de lessenreeks is vormgegeven, is veel aandacht besteed aan de rol van de docent. Zowel bij het aanleren van leesstrategieën als bij het verhogen van de *self-efficacy* speelt de docent een cruciale rol.

De lessen zijn opgezet volgens het model van directe instructie (Ebbens & Ettehoven 2013), wat onder andere betekent dat er in iedere les een verloop is van sterk docent-gestuurd werken naar meer zelfstandig werken. De lessen zijn erop gericht een bewuste omgang met leesstrategieën te stimuleren, door voortdurend de nadruk te leggen op de taakaanpak. Ook wordt aan het eind van iedere les de taakaanpak geëvalueerd met de studenten.

Een les ‘begrijpend lezen’ betekenisvol maken voor mbo-studenten is in theorie niet zo lastig: werk met teksten uit vakbladen, sluit aan bij het vak waarvoor de studenten worden opgeleid, enz. Docenten kregen handreikingen bij het selecteren van geschikte teksten. Daarbij is gekeken naar verschillende typen zakelijke teksten: ‘informatief’, ‘betogend’ en ‘instructief’. In de lessenreeks zijn de volgende leesstrategieën aan de orde gesteld: ‘bepalen tekstsoort, leesdoel en leesgedrag’, ‘voorkennis activeren en voorspellen’, ‘kritisch lezen’, ‘woordbetekenissen achterhalen’ en ‘samenvatten’.

Docenten zijn als meelezers betrokken geweest bij de ontwikkeling van de cursus.

4. Onderzoeksopzet

Het onderzoek vond plaats in het schooljaar 2014-2015, en alle 239 bbl-studenten die in dat jaar begonnen waren met hun opleiding, hebben eraan deelgenomen, hetzij in de experimentele groep, hetzij in de controlegroep. De experimentele groep kreeg gedurende zes weken de hierboven beschreven lessenreeks aangeboden in plaats van de reguliere lessen Nederlands. De controlegroep kreeg de reguliere lessen Nederlands. De lessen werden in alle gevallen gegeven door de eigen docent. De vijf docenten die de experimentele lessen gaven, zijn hiervoor getraind door de onderzoekers. Tijdens de trainingen is gewerkt aan de principes die in de lessenreeks verwerkt zijn en waarbij de rol van de docent cruciaal is: 'doelgericht werken', 'modellen' ('hardop denken') en 'de keuze van de juiste tekst'. Ook is tijdens de trainingen het materiaal van de lessenreeks doorgenomen. De experimentele lessen zijn in de meeste gevallen gegeven in de periode tussen de herfstvakantie en de kerstvakantie.

Om te beproeven of de cursus inderdaad een bijdrage zou leveren aan de leesvaardigheid van studenten en/of aan hun zelfvertrouwen op dat gebied, zijn er verschillende toetsen en vragenlijsten afgenomen bij de studenten. Voor het meten van leesvaardigheid is gebruikgemaakt van (verschillende versies van) de TOA Nederlands, onderdeel 'begrijpend lezen' (voor meer informatie zie <http://www.toets.nl/mbo/toa-online-toetssystem>). Dat is een methode-onafhankelijke toets 'begrijpend lezen' die inzicht geeft in het niveau van de leerling in termen van de referentieniveaus (1F tot 4F). De toets wordt door ROC de Leijgraaf afgenomen bij alle nieuwe studenten en de afname is gehanteerd als beginmeting voor het onderzoek. Direct na afloop van de cursus (december 2014) is de eindmeting afgenomen bij alle studenten (zowel controlegroep als experimentele groep). Direct aansluitend op de toets is ook een vragenlijst afgenomen bij de studenten, gericht op hun *self-efficacy*: de mate waarin ze zichzelf zeker voelen als het gaat over begrijpend lezen. De gebruikte vragenlijst is een bewerking van de *Reader Self-Perception Scale 2* (Henk, Marinak & Melnick 2012).

Naast deze kwantitatieve gegevens is ook gekeken naar hoe docenten en studenten de lessenreeks hebben ervaren. Docenten hebben tijdens het geven van de experimentele lessen een logboek per les bijgehouden dat inzicht geeft in de werkbaarheid van de lessenreeks en in de wijzigingen die de docenten hebben aangebracht in de lessen. De onderzoekers hebben van iedere docent een les uit de lessenreeks geobserveerd. De lessenreeks en het onderzoek zijn daarnaast met docenten en studenten mondeling geëvalueerd. Met behulp van die gegevens willen we antwoord geven op de vraag in hoeverre de wijze waarop in de lessenreeks een aantal bewezen effectieve principes is vormgegeven, werkbaar is.

5. Resultaten en conclusies

Over de resultaten van dit onderzoek valt op het moment van schrijven (september 2015) nog niet veel te zeggen. Als de analyses zijn voltooid, kunnen we iets zeggen over de vaardigheidsontwikkeling ‘begrijpend lezen’ van eerstejaars bbl-studenten op mbo-2 en mbo-3-niveau en over de vraag of de ontwikkelde lessenreeks daaraan een bijdrage heeft geleverd. Ook zullen we rapporteren over de lesobservaties en over de ervaringen van zowel studenten als docenten. De data, de resultaten en conclusies van het onderzoek zullen tijdens de conferentie worden gepresenteerd. Mocht u na afloop van de conferentie de resultaten nog eens willen nalezen, dan kunt u in ieder geval terecht op de website van NRO (www.nro.nl).

Referenties

- Biancarosa, C. & C.E. Snow (2006). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York (2nd ed.)*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bogaert, N., J. Devlieghere, H. Hacquebord, J. Rijkers, S. Timmermans & M. Verhallen (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ebbens, S. & S. Ettekoen (2013). *Effectief leren, basisboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO.
- Henk, W.A., B.A. Marinak & S.A. Melnick (2012). “Measuring the Reader Self-Perceptions of Adolescents. Introducing the RSPS2”. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (4), p. 311-320.
- Weiner, B. (1985). “An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion”. In: *Psychological Review*, 92 (4), p. 548-573.

Ronde 8

Marlies de Groot (a) & Philo Offermans (b)
(a) Koning Willem I College, 's-Hertogenbosch
(b) Fontys, Tilburg
Contact: *m.degroot@kw1c.nl*
p.offermans@fontys.nl

Werkvormen die werken! Drie werkvormen om te inspireren

1. Inleiding

“Wat werkt in de klas?” “Doe ik het wel goed?” Het zijn vragen waar docenten in de praktijk graag een antwoord op willen krijgen. Om docenten te helpen bij het vinden van deze antwoorden, hebben wij, Marlies de Groot en Philo Offermans, een module opgesteld voor ‘de Academie voor mbo-taaldocenten’ om docenten bewust te maken van didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op de leerprestaties van hun leerlingen.

In deze workshop illustreren we een van deze didactische strategieën, toegepast voor het vak Nederlands en voor spelling en leesvaardigheid in het bijzonder. Concreet laten we de deelnemers aan onze workshop drie werkvormen ervaren die we in onze module aan bod laten komen.

2. Didactische aanpak

De didactische aanpak van de docent is een van de belangrijkste factoren voor studieresultaten van leerlingen. In de module die wij hebben opgesteld, gaan we uit van de negen didactische strategieën van Marzano (2008). Deze onderwijskundige analyseerde conclusies uit onderzoek die gaan over manieren om tot een verbetering van de leerresultaten van leerlingen te komen. De eerste, meest effectieve strategie die hij noemt, is ‘het identificeren van overeenkomsten en verschillen’. Alvorens we deze strategie toelichten, is het goed om te weten dat een didactische aanpak ondersteund moet worden door een goede basis van pedagogisch handelen en klassenmanagement van de docent.

3. Overeenkomsten en verschillende identificeren

In *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak* (2008) geeft Marzano aan dat de strategie van het identificeren van overeenkomsten en verschillen de basis vormt voor het menselijk denken. Er zijn vier manieren om dat identificeren tot stand te brengen. Dat kan door:

1. vergelijkingen te maken;
2. te classificeren;
3. metaforen te creëren;
4. analogieën.

In de voorbeelden die in onze workshop aan bod komen, illustreren we het classificeren. Classificeren is een proces waarbij concepten of objecten die op elkaar lijken, op basis van hun kenmerken, in categorieën worden ingedeeld.

4. Hoe weet ik of ik het goed doe?

Als je de strategie van het identificeren van overeenkomsten en verschillen toepast, moet rekening worden gehouden met ten minste drie uitgangspunten:

Zorg voor duidelijke richtlijnen en sterk gestructureerde opdrachten. Dat verhoogt het begrip en het vermogen van leerlingen om kennis toe te passen.

Laat leerlingen zelfstandig overeenkomsten en verschillen identificeren.

Laat leerlingen de overeenkomsten en verschillen presenteren in een grafische of symbolische vorm. Denk daarbij bijvoorbeeld aan een Venn-diagram, een vergelijkingsmatrix, een bolletjesdiagram of een analogieschema.

5. Meerwaarde: ervaren van werkvormen op eigen niveau

Om een werkvorm succesvol in te zetten bij leerlingen, is het goed om vooraf zelf te ervaren hoe een bepaalde werkvorm bij jezelf werkt. Onze ervaring is dat de werkvormen die wij bij deze strategie laten uitvoeren, een glimlach bij alle deelnemers op het gezicht toveren.

6. De drie werkvormen

De werkvormen die in onze workshop aan bod komen, lichten we hier kort toe.

6.1 Werkvorm 1: categoriseren (spelling)

6.1.1 Voorbereiding

De docent bereidt zich voor op deze werkvorm door onderstaande instructie uit te voeren.

Selecteer 20 woorden die een struikelblok vormen voor de leerlingen als het gaat om het toepassen van de spellingsregels. Maak kaartjes en zet op elk kaartje één geselecteerd woord. De woorden kunnen zowel goed als fout zijn geschreven. Nummer de kaartjes. Maak zoveel sets van kaartjes als er groepjes van 3 tot 4 personen zijn.
Tip: geef de kaartjes per groep een andere kleur.

Om de antwoorden te structureren, kan een werkblad worden gemaakt:

Nummer kaartje	Noteer de correcte spelling van het woord	Noteer één soortgelijk woord
1		
2		
3		
enz.		

6.1.2 Uitvoering

Tijdens de les werken de leerlingen in groepjes van 3 tot 4 personen. Geef daarbij de volgende instructie.

Om de beurt neemt iemand een kaartje van de stapel. Een leerling leest het woord voor en de groepsleden noteren het woord. De voorlezer geeft aan of het woord correct of niet correct is gespeld. Noteer vervolgens de juiste spelling. De voorlezer legt aan de groepsleden uit waarom het woord op deze wijze moet worden gespeld. De groepsleden noemen om de beurt een woord dat volgens dezelfde regel wordt gespeld. Daarna is een andere leerling aan de beurt. Hij of zij pakt een kaartje van de stapel en begint de opdracht opnieuw. Net zolang tot de kaartjes allemaal zijn behandeld.

6.2 Werkvorm 2: spelling in beeld

6.2.1 Voorbereiding

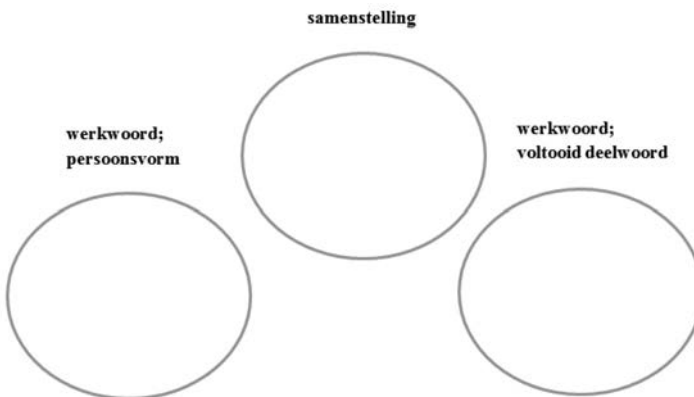
Overall in de maatschappij staan taaluitingen in de vorm van bordes, reclames, posters, aanwijzingen, bedrijfsbusjes, commentaren... Niet altijd is de spelling ervan correct. Maak foto's van foutieve taaluitingen. Voorbeelden zijn ook te vinden op de website www.taalvoutjes.nl. Kijk goed welke voorbeelden bruikbaar zijn voor de doelgroep en de lesstof en verzamel er een stuk of 20. Maak voor elk groepje een stapeltje foto's. Plastificeer de foto's bij voorkeur, zodat ze langer inzetbaar zijn. Leerlingen kunnen vanzelfsprekend worden betrokken bij het verzamelen van de foto's.

6.2.2 Uitvoering

Tijdens de les werken de leerlingen in groepjes van 3 tot 4 personen.

Om de beurt neemt iemand een foto van de stapel. Een leerling vertelt wat er op de foto is te zien. Het is de bedoeling dat de leerlingen de fout herkennen en benoemen om welke spellingscategorie het gaat. Noteer op een werkblad de spellingregel en de correcte schrijfwijze. Bespreek gezamenlijk bij welke spellingsregel de meeste fouten zijn gemaakt.

Om de antwoorden te structureren, kan een werkblad worden gemaakt zoals in dit al ingevulde voorbeeld met cirkels.



6.3 Werkvorm 3: sorteren bij lezen

Om te zorgen voor werkelijk diep tekstbegrip bij leesvaardigheid zouden docenten Nederlands sorteertaken als uitgangspunt voor het analyseren van teksten moeten

nemen (in plaats van de traditionele tekst met vragen). Leerlingen zijn tijdens het uitvoeren van een sorteertaak (samen) actief bezig met het juiste verband tussen begrippen te leggen.

6.3.1 Voorbereiding

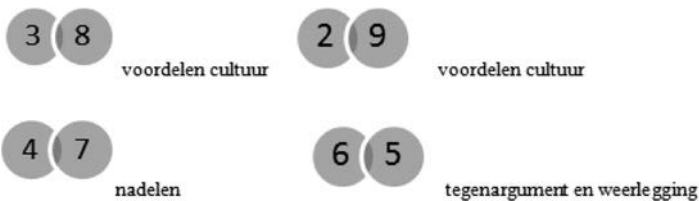
Selecteer een passende tekst voor jouw doelgroep. Bekijk de structuur en de verbanden in de tekst. Aan de hand daarvan selecteer je woorden of zinnen. Deze selectie gebruik je voor het maken van de sorteertaak.

6.3.2 Uitvoering

Een sorteertaak bestaat uit een rijtje begrippen of zinnen die uit een tekst zijn geselecteerd. Een mogelijke instructie bij een sorteertaak is:

Bekijk de 10 geselecteerde zinnen uit de tekst. Sorteert de zinnen in minimaal vier logische groepjes. Licht bij elk groepje toe waarom je dat begrip daarin hebt geplaatst. Houd er rekening mee dat de indeling in groepjes gebaseerd moet worden op de tekst. De relatie tussen zinnen moet impliciet of expliciet aanwezig zijn in de tekst. Let op: er zijn verschillende antwoorden mogelijk. Vergelijk jouw indeling met die van een klasgenoot. Bespreek met elkaar welke indeling jullie het beste vinden en waarom jullie dat vinden.

Een antwoord zou er als volgt kunnen uitzien:



7. Ervaringen

Deelnemers aan eerdere workshops en modules vinden het samen actief bezig zijn zeer positief. Ze geven aan dat ze, door op deze manier te werken, niet eens in de gaten hebben dat ze aan het leren zijn.

8. Aandachtspunten

Bij deze werkvormen moeten drie kanttekeningen geplaatst worden:

Het is van groot belang dat de leerling uiteindelijk de juiste spelling van het woord ook ziet op het bord, zodat het juiste woordbeeld ingeprent wordt.

Naast losse spellingsoefeningen moeten er vanzelfsprekend geïntegreerde schrijfoopdrachten worden aangeboden. Veelgemaakte fouten in deze schrijfoopdrachten kunnen dan weer gebruikt worden bij Werkvorm I.

Maak de werkvormen passend voor het niveau van de doelgroep. De mate van complexiteit kan variëren van een zeer sterk geregisseerde opdracht met vooraf gegeven categorieën tot een opdracht waarin deze categorieën zelf benoemd moeten worden.

9. Werkvormen met een glimlach

Bij de drie werkvormen wordt gebruikgemaakt van de effectieve didactische strategie ‘het identificeren van overeenkomsten en verschillen’. In deze werkvormen wordt onderling informatie uitgewisseld, worden leerlingen betrokken bij het proces in de vorm van eigen inbreng, worden praktijkgerichte voorbeelden gebruikt en wordt een gemoedelijk leerklimaat gecreëerd met ruimte voor een glimlach van docent en leerling.

De module ‘Werkvormen: wat werkt?’ wordt aangeboden door de Academie van mbo-taaldocenten. Voor meer informatie, zie: www.taaldocent-academie.nl.

Referenties

Marzano, R., D. Pickering & J. Pollock (2008). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Middelburg: Bazalt.

6. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Ad van der Logt (ICLON, Leiden)

Roland de Bonth (Haags Montessori Lyceum)

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Marijn van Dijk
Universiteit Leiden
Contact: hertalenalswerkvorm@gmail.com

Hertalen als werkvorm voor onderwijs in historische letterkunde. *Gijsbrecht van Aemstel* in vwo-5¹

1. Lezen in hertaling

Historische titels voor de literatuurlijst Nederlands worden vrijwel uitsluitend in hertaling gelezen. Dat blijkt uit een peiling in de tweede fase van het vwo naar de praktijk van het onderwijs in historische letterkunde tot 1700, die ik uitvoerde in het kader van mijn praktijkonderzoek voor de lerarenopleiding aan de VU². Daardoor missen leerlingen een essentiële stap in de overdracht van literair erfgoed: ze maken geen kennis met de oude tekst zelf. Een belangrijke vraag is waarom het lezen van historische teksten in onbewerkte vorm niet lukt. Zijn de teksten te moeilijk of sluit de gebruikte werkvorm niet goed aan bij deze stof?

2. Lezen versus vertalen

De afstand tussen historische teksten en leerlingen van nu is enorm. Toch lezen leerlingen met klassieke talen in hun pakket in de tweede fase van het vwo teksten die in taal en tijd nog veel verder van hen af staan dan alles wat de historische Nederlandse letterkunde te bieden heeft. Het grote verschil tussen deze schoolvakken zit niet zozeer in de moeilijkheidsgraad van het object, maar in de werkvorm.

De centrale werkvorm in het onderwijs in Nederlandse literatuur is over de gehele tijdsspanne, van de middeleeuwen tot nu, 'het lezen'. Bij klassieke talen is 'vertalen' de centrale werkvorm. Dat is een veel actievere werkvorm dan lezen. Om te kunnen vertalen, moet je je de tekst zozeer eigen maken dat je hem in je eigen taal kunt navertellen.

Bij klassieke talen staan meestal geen volledige teksten, maar fragmenten uit de klassieke literatuur op het programma die worden voorzien van een inleiding en worden afgewisseld met vertaalde en samengevatte passages. In feite verschilt deze opzet niet veel van de benadering van historische teksten bij het schoolvak Nederlands, behalve dat bij het lezen in hertaling de fragmenten in hun oorspronkelijke vorm helemaal niet aan bod komen.

Welke winst valt er voor het onderwijs in historische Nederlandse letterkunde te behalen als leerlingen niet alleen hertalingen lezen, maar ook zelf hertalingen maken?

3. Een nieuwe formule: ‘het Gijsbrechtproject’

In het kader van mijn meesterproef, ontwikkelde ik het project ‘Gijsbrecht van Aemstel’ voor 5-vwo waarin hertalen als werkvorm centraal staat. Uit Vondels *Gijsbrecht* selecteerde ik negen fragmenten van ongeveer 70 versregels die in zichzelf een zekere eenheid hebben en bij elkaar een representatieve afspiegeling geven van de *Gijsbrecht* als geheel. De klas wordt in groepjes verdeeld en ieder groepje krijgt een eigen fragment. De opdracht is om dat fragment te gaan hertalen en om die hertaling te presenteren in de vorm van een filmpje. Wanneer alle filmpjes achter elkaar worden gemonteerd, heeft de klas een eigen Gijsbrechtfilm gemaakt. De hertalingen worden gebundeld tot een eigen schooluitgave in twee kolommen.

Ik stelde een projectbundel samen, waarin ik de volledige tekst van de *Gijsbrecht* opnam³. De geselecteerde fragmenten heb ik in de tekst gemarkeerd en voorzien van woordverklaringen, deels overgenomen uit de gebruikte editie en deels door mezelf aangevuld met het oog op de doelgroep. Ik schreef een inleiding met informatie over de cultuurhistorische context en de vorm van de klassieke tragedie, een inhoudelijk overzicht per scène en ‘een Wie is Wie?’ van alle personages. Doel van de projectbundel is om leerlingen alle hulpmiddelen in handen te geven voor het uitvoeren van de opdracht zonder de historische tekst te bewerken. Bij het project ontwierp ik een lessenserie van zeven lessen, met als afsluiting de presentatie van de Gijsbrechtfilm. Iedere les heeft een klassikaal deel en een deel waarin zelfstandig gewerkt wordt. In de eerste les oefenen de leerlingen met het hertalen van de beroemde openingsregels van de *Gijsbrecht*: ‘Het hemelsche gerecht heeft zich ten lange lesten/ erbarremt over my, en mijn benaeuwde vesten’. Wanneer deze oefening is besproken en een stappenplan met tips voor het maken van een hertaling is geïntroduceerd, kunnen de groepjes met hun eigen fragment aan de slag.

In het klassikale gedeelte van de lessen staat steeds een deel van de *Gijsbrecht* centraal: ‘de proloog’, ‘het eerste bedrijf’, ‘het tweede bedrijf’... Gedurende de lessenserie komen alle geselecteerde fragmenten aan bod. Door deze opzet leren leerlingen niet alleen hun eigen fragment kennen, maar krijgen ze ook een indruk van de andere fragmenten die met het eigen fragment in verband staan als puzzelstukjes van dezelfde puzzel.

4. Resultaten en evaluatie pilot

Een pilot van ‘het Gijsbrechtproject’ voerde ik uit tijdens mijn stage met klas 5VB van het Fons Vitae Lyceum in Amsterdam. Het project leverde mooie eindresultaten op, een bruikbare schooluitgave in twee kolommen en een verrassende Gijsbrechtfilm. Voor deze film namen we de proloog en de slotscène met de hele klas op. Drie van de reien uit de *Gijsbrecht* werden door een groepje jongens muzikaal gepresenteerd in de vorm van videoclips. Ze hadden raps gemaakt van hun hertalingen en daarbij drie

eigen nummers geschreven. Ook andere presentaties waren zeer origineel en overtuigend. Het boderverhaal over de slachting in het Klaarissenklooster werd door een getraumatiseerde patiënt op de sofa van de psychiater verteld. De listige strategie die Vosmeer uit de doeken doet wanneer Gijsbrecht hem verhoort werd accuraat uitgebeeld in een *stopmotion*-filmpje met lego. En Badeloch vertelt haar onheilspellende droom aan Gijsbrecht via *Whatsapp*.

De pilot werd door alle 28 leerlingen schriftelijk geëvalueerd en met negen leerlingen, uit ieder groepje één, hield ik een interview. De leerlingen oordeelden over het algemeen zeer positief. Sommigen waardeerden het hertalen vanuit historisch oogpunt: ze gaven bijvoorbeeld aan dat het hun inzicht verhoogt in primaire bronnen bij geschiedenis. Anderen waardeerden het talige aspect en vonden het leuk om kennis te maken met een oudere vorm van het Nederlands. Een leerling vertelde dat hij, dankzij het project, nu bij moderne vreemde talen minder snel een woordenboek nodig had. Omdat er bij het hertalen geen woordenboek beschikbaar was, moest hij wel beter naar de tekst zelf kijken voor het achterhalen van de betekenis. Voor een andere leerling was het hertalen een artistieke ervaring geweest. Hij had geleerd dat vertalen niet gewoon het overzetten van zinnen naar een andere taal is, maar het uitdrukken in je eigen woorden van je eigen interpretatie van een tekst.

Tijdens de lessenserie heb ik van alle geselecteerde fragmenten een gedeelte klassikaal gelezen. Bij de evaluatie gaven veel leerlingen aan dat ze het moeilijk vonden om de tekst te volgen tijdens dat klassikale lezen. Maar bij het hertalen slaagden de leerlingen er wel in om hun fragment te begrijpen. Slechts één leerling geeft aan dat dat niet is gelukt. Het merendeel begreep het eigen fragment na het hertalen volledig en kon het ook goed plaatsen binnen de *Gijsbrecht* als geheel.

5. Investeren in literair erfgoed

Het inzetten van hertalen als werkvorm stelde leerlingen in staat om zich de tekst van Vondel eigen te maken en mee te nemen naar hun wereld, naar hun eigen woorden en nieuwe media. De formule van ‘het Gijsbrechtproject’ kan ook succesvol worden ingezet voor andere teksten uit de historische Nederlandse letterkunde. Dergelijke projecten kunnen een belangrijke aanvulling zijn op de huidige praktijk van het lezen in hertaling.

‘Het Gijsbrechtproject’ is een investering in literair erfgoed. Het vraagt inspanning om leerlingen in contact te brengen met historische objecten, maar die inspanning levert een ervaring op die beklijft en die van grote waarde is voor de overdracht van erfgoed aan een nieuwe generatie.

Het lesmateriaal voor ‘het Gijsbrechtproject’ kunt u digitaal opvragen bij de auteur, via hertalenalswerkvorm@gmail.com.

Referenties

Dijk, M. van (2015). “Hertalen als werkvorm voor onderwijs in historische letterkunde. *Gijsbrecht van Aemstel* in vwo 5”. In: *Levende Talen Magazine*, 1, p. 16-20. Online raadpleegbaar op: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/viewFile/923/895>.

Noten

- ¹ Marijn van Dijk publiceerde ook over ‘het Gijsbrechtproject’ in *Levende Talen Magazine*. Zie: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/viewFile/923/895>.
- ² Voor deze peiling nam ik een vragenlijst af bij tien docenten Nederlands van tien verschillende scholen. De resultaten zijn opgenomen in de docentenhandleiding bij ‘het Gijsbrechtproject’.
- ³ Ik gebruikte de editie van Mieke B. Smits-Veldt, beschikbaar via: http://www.dbnl.org/tekst/vond001gysb01_01/.

Ronde 2

Marc Van Kerchove
Kuleuven-Kulak
Contact: marc.vankerchove@kuleuven-kulak.be

Vertrapt de ‘schoolcanon’ het oeuvre van een literaire auteur?

De rol en de impact van het secundair onderwijs in de beeldvorming over (vooral historische) literaire auteurs is groot. Voor leerlingen die na het secundair onderwijs geen letterenopleiding volgen of niet professioneel met literatuur bezig zijn, bepaalt het secundair onderwijs dikwijls het beeld dat ze zich vormen over een auteur. De wijze waarop auteurs in dat secundair onderwijs behandeld worden, dient daarom kritisch bekeken te worden.

De historische literaire auteurs moeten we niet te ver in de tijd situeren. Auteurs die tot in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw populair waren, behoren reeds tot deze doelgroep. Het aanbod van teksten van deze auteurs vindt men enkel nog in het antiqua-

riatencircuit of gefragmenteerd in schoolboeken. Binnen het oeuvre van een geselecteerde auteur maken de schoolboekenmakers hun eigen keuze. Dat keuzeproces wordt beïnvloed door een aantal factoren: de beschikbaarheid van de teksten, de literaire canon die op het tijdstip van het samenstellen actueel is, de specifieke schoolcanon die niet noodzakelijk samenvalt met de literaire canon, de individuele voorkeuren van de schoolboekenmakers, de kennis van de samenstellers met betrekking tot het oeuvre van de behandelde auteur, de invloed van de literaire en maatschappelijke omgeving, de pedagogische en didactische visies die op dat moment gelden en de traditie of het vernieuwingstraject waarin een schoolboek zich inschrijft. Tal van factoren die stuk voor stuk een rol spelen in de symbolische productie van literatuur.

Uit de lespraktijk blijkt dat veel leerlingen niet meer vertrouwd zijn met de historische literaire auteurs. Auteurs zoals Couperus, Buysse of Streuvels behoren tot een vreemd verleden. Nochtans hebben deze auteurs een rijk en omvangrijk oeuvre opgebouwd, werden ze in hun creatieve periode geprezen, besproken of bekritiseerd en waren ze aanwezig in het literaire en het maatschappelijke veld. Het is maar de vraag op welke wijze deze auteurs de tand des tijds in het onderwijs al of niet overleefd hebben en op welke wijze de leerkrachten, op basis van het aanbod in de schoolboeken, met hen omgaan.

Wanneer we voor een langere periode een reconstructie willen maken van de wijze waarop literaire auteurs in het onderwijs werden behandeld, dienen we te beschikken over stabiel bronmateriaal¹. De wijze waarop een individuele leerkracht in 1930 of in 1960 over bepaalde auteurs sprak, kunnen we nog moeilijk achterhalen. Als er al lesvoorbereidingen of notities van leerlingen bewaard gebleven zouden zijn, zijn deze meestal te beperkt en te individueel om daaruit algemene conclusies te kunnen trekken. De interactie tussen leerkracht en leerlingen of tussen leerlingen onderling is onherroepelijk verdwenen. Herinneringsverhalen uit de onderwijspraktijk zijn daarbij niet altijd betrouwbaar. Wat wel overgeleverd gebleven is, zijn de schoolboeken. Deze gedrukte bron kunnen we als een stabiele bron beschouwen, omdat we over een lange periode over voldoende schoolboeken, schoolboekenreeksen, literatuurmethoden en opeenvolgende edities kunnen beschikken. Niet dat een schoolboek daarom een absolute informatiebron is voor wat er zich in de klas heeft afgespeeld. Wanneer we echter over voldoende materiaal beschikken, zien we toch een aantal patronen en tendensen. Het schoolboek als algemene categorie bevat namelijk wat men op een bepaald moment belangrijk vindt om aan de leerlingen door te geven en reflecteert wat men maatschappelijk gezien als waardevol beschouwt.

We zijn, op basis van een corpus van ongeveer 1100 schoolboeken, uitgegeven tussen 1900 en 2010, nagegaan op welke wijze men twee auteurs uit dezelfde tijdperiode, Cyriel Buysse (1859-1932) en Stijn Streuvels (1871-1969), behandeld heeft en hoe de beeldvorming over beide auteurs geëvolueerd is. Buysse debuteerde in 1885 en is blij-

ven publiceren tot 1931. Streuvels debuteerde officieel in 1899 en sloot zijn creatieve periode in grote mate af in de jaren 1930. Met enige aarzeling werden beide rond 1900 in de schoolboeken opgenomen. Reeds aan het einde van de 19^{de} eeuw werd er door verschillende schoolboekenmakers opgeroepen om de moderne auteurs – waarmee men de Tachtigers en Negentigers bedoelde – in de schoolboeken op te nemen. Buysse werd toen voorzichtig en met de nodige kritische afstand opgenomen. Men erkende zijn verteltalent, maar men waarschuwde voor het naturalistisch karakter van zijn werken. Zijn novellen en romans mochten aan de leerlingen niet ter hand gesteld worden, maar toch nam men meerdere tekstfragmenten uit recent gepubliceerde novellebundels en romans van hem op in de schoolboeken (Van Kerchove 2011a). Deze werden echter zorgvuldig ingeperkt en werden dikwijls functioneel aangewend: als illustratie voor een inhoudelijk thema, als een verhaal dat aansloot bij de leefwereld van de leerlingen of als voorbeeld van hoe men een landschap, een seizoen of een persoon kon beschrijven. Iets wat de leerlingen daarna in opstellen moesten toepassen. Eenzelfde tendens zagen we in het gebruik van tekstfragmenten van Stijn Streuvels (Van Kerchove 2011b). Deze gaven meestal niet de essentie van de novelle of de roman weer waaruit ze geselecteerd waren. In de decennia die daarop volgden, werd de algemene aanvaarding en erkenning van Buysse groter. In de schoolboeken werd ruim uit zijn oeuvre geselecteerd. Na de Tweede Wereldoorlog, en dan vooral vanaf de jaren 1960, ontstond er een tweede functionaliteit in de keuze van de fragmenten. In het kader van het maatschappelijk engagement, gingen de schoolboekenmakers zich focussen op uitgesproken naturalistische teksten, met name *Het recht van de sterkste* (1893) en *Het gezin Van Paemel* (1902). Hierdoor werd Buysse verengd tot dat naturalisme. Vanuit didactisch oogpunt werden enkel nog fragmenten opgenomen die deze literaire stroming konden illustreren. Uit het ruime oeuvre van Buysse dat om en bij de 8000 bladzijden omvat, werd in de laatste decennia bijna uitsluitend teruggegrepen naar het toneelstuk *Het gezin Van Paemel*.

Van een diffuus auteursbeeld in het begin van de 20^{ste} eeuw, ging men over naar een uiteenlopend en gefragmenteerd beeld om uiteindelijk met een sterk gereduceerd beeld aan het einde van de 20^{ste} en het begin van de 21^{ste} eeuw te eindigen. Van het rijke en omvangrijke oeuvre van Buysse blijven nog enkele bladzijden overeind. Het is zoals Hugo Claus in een interview op televisie ooit zei: dat hij blij zou zijn als er later misschien nog één of twee gedichten van hem zouden overblijven.

Naast deze reductie, vinden we in de schoolboeken nog twee andere fundamentele kenmerken die het de leerlingen niet gemakkelijk maken of die ervoor zorgen dat wat aangeboden wordt niet altijd beklijvend werkt: een gebrek aan organische samenhang en een gebrek aan motivering. Perioden binnen de literaire ontwikkeling die men minder interessant vindt, worden dikwijls niet behandeld of zelfs onvermeld gelaten, waardoor sommige auteurs in het luchtledige aangeboden worden. Waren Buysse en Streuvels een reactie tegen een bepaalde stroming? Waren ze uitsluitend een reactie

tegen die stroming of bevatten heel wat van hun teksten daar nog kenmerken van? En hoe en wat schreef men dan in die periode? Waarom men juist dat fragment uit een werk selecteert en waarom men enkel dat werk uit het oeuvre kiest, wordt zelden goed gemotiveerd of binnen heel het oeuvre gesitueerd. Een bijkomende vraag die kan gesteld worden, is die naar de wenselijkheid en de zinvolheid om biografische informatie van een auteur te geven en die te plaatsen in een algemene en culturele context.

Het samenstellen van schoolboeken is daarom een aangelegenheid die vraagt om een intense samenwerking tussen de academische wereld en het secundair onderwijs. De kennis, het didactische aspect en de situering van de teksten vragen een onderwijsniveau-overstijgende aanpak. Belangrijk hierbij is dat men in de schoolboeken de nodige flexibiliteit inbouwt die ruimte laat aan de individuele leerkracht om in zijn concrete lespraktijk en vanuit zijn eigen bezieling aan literatuuronderwijs te doen.

Referenties

Kerchove, M. Van (2011a). 'Cyriel Buysse in het katholiek onderwijs tussen 1900 en 1950'. In: *Mededelingen van het Cyriel Buysse Genootschap XXVII*. Gent, p. 149-175.

Kerchove, M. Van (2011b). 'De receptie en het gebruik van *Lenteleven* in de schoolboeken van het secundair onderwijs vóór 1950'. In: M. De Smedt (red.). *Stijn Streuvels en 'Heule'. Een boek 'voor mijn plezier'. Jaarboek XVI van het Stijn Streuvelsgenootschap*. Kortrijk: Stijn Streuvelsgenootschap, p. 215-245.

Noot

- ¹ Hierover bereiden we momenteel, o.l.v. prof. dr. J. Van Iseghem, een proefschrift voor aan de KU Leuven (België): *De receptie van Cyriel Buysse en Stijn Streuvels in de schoolboeken van het secundair onderwijs in Vlaanderen tussen 1900 en 2010. Een toetsing aan de literaire en maatschappelijke omgeving en aan de pedagogisch-didactische visies*.

Roland de Bonth
 Haags Montessori Lyceum
 Contact: r.de.bonth@hotmail.com

***Pecha Kucha's* in het literatuuronderwijs**

1. Inleiding

Benaderden leerlingen literaire werken vroeger uitsluitend op structuuranalytische wijze, sinds de invoering van de Tweede Fase vormen deze werken ook een bron om over zichzelf na te denken als lezer. Onderzoeker Tanja Janssen vindt dat een positieve ontwikkeling. Tegelijkertijd signaleert ze dat er een 'verschriftelijking' van het literatuuronderwijs heeft plaatsgevonden. Hierdoor kan het gebeuren dat op sommige scholen in de bovenbouw nooit over een gelezen verhaal of boek wordt gesproken (Van der Wiel 2010). De afgelopen jaren zijn er verschillende initiatieven ontwikkeld die elk op hun eigen wijze deze verschriftelijking doorbreken. Thea Tigchelaar bedacht een manier om de *pitch* in te zetten in het literatuuronderwijs, een korte spreekbeurt over een literair werk, waarbij ook het onderdeel 'argumenteren' een belangrijke rol speelt (Tigchelaar 2007). En de literaire *mindmap* die Martijn Koek introduceerde, biedt op grafische wijze een alternatief voor het boekverslag met de vaste set van door-gaans verhaalanalytische vragen (Koek 2010). Een andere manier om de genoemde verschriftelijking tegen te gaan, is het inzetten van *Pecha Kucha's*. In deze presentatie laat ik zien wat een *Pecha Kucha* is, waarop gelet dient te worden bij het gebruik ervan in de klas, welke voordelen deze vorm van presenteren heeft en op welke wijze de *Pecha Kucha* kan worden beoordeeld. Ook zullen ervaringen worden gedeeld van gebruikers die deze presentatievorm hebben ingezet in hun (literatuur)lessen.

2. *Pecha Kucha*

Een *Pecha Kucha* is een diavoorstelling – bijvoorbeeld een PowerPointpresentatie – van in totaal 20 afbeeldingen die elk exact 20 seconden worden getoond. Intussen geeft een spreker daarbij een korte toelichting. Als een presentatie eenmaal is gestart, heeft de spreker geen enkele invloed meer op de dia's: de mogelijkheid om 'terug' te gaan, 'vooruit' te klikken of te 'pauzeren' bestaat niet. Na exact 6 minuten en 40 seconden is een *Pecha Kucha* dan ook afgelopen.

2.1 Voordelen

De *Pecha Kucha* biedt een mogelijkheid om op creatieve wijze de verschriftelijking van literatuur tegen te gaan. Daarnaast is het een bruikbare oefening in spreekvaardigheid, waarbij leerlingen zich niet laten leiden door een geschreven tekst. Bovendien is de *Pecha Kucha* een visueel aantrekkelijke vorm van boekpromotie. Een groot voordeel ten opzichte van gewone boekpresentaties is, tot slot, dat de tijdsduur van elke presentatie van tevoren tot op de seconde vaststaat, wat handig is bij het inplannen van deze spreekbeurten.

2.2 Eisen aan de *Pecha Kucha*

Hoewel er volgens puristen niet aan het concept van 20 beelden van 20 seconden mag worden getornd, heb ik er toch voor gekozen elke leerling slechts 12 dia's te laten tonen. Het aantal seconden dat een dia wordt getoond, heb ik wel ongemoeid gelaten. Elke presentatie duurt daarom exact 4 minuten. De overweging om te kiezen voor een geringer aantal dia's is voornamelijk praktisch van aard geweest. In de eerste plaats duurt elke *Pecha Kucha* dan 2 minuten en 40 seconden minder lang. Om alle leerlingen van een gemiddelde klas van 25-30 leerlingen aan het woord te laten, bespaar je zo een lesuur. Een tweede reden om te kiezen voor 12 dia's is dat hiermee nagenoeg alle aspecten aan bod kunnen komen waaraan leerlingen bij het analyseren en bespreken van romans doorgaans aandacht schenken. Daarbij valt te denken aan 'de schrijver', 'de titelverklaring', 'de personages' en 'de vertelsituatie'.

3. Opdracht en uitvoering

Hoewel er speciale software bestaat om *Pecha Kucha's* te maken, heb ik zelf voor de leerlingen een speciale PowerPointpresentatie vervaardigd van 12 dia's. Rechtsonder op elke dia heb ik een tijdsbalk opgenomen die zich in 20 seconden vult, zodat de spreker kan zien hoeveel tijd er nog rest. Na 20 seconden komt automatisch de volgende dia tevoorschijn. Een breedsprakige leerling kan daarom niet straffeloos uitweiden over een bepaald aspect, maar wordt gedwongen de gevonden informatie kort en bondig weer te geven. Overigens zou een leerling in overleg met de docent ook kunnen opteren voor een presentatie zonder tijdsbalk, zoals op veel voorbeelden op *YouTube* het geval is. In een programma als PowerPoint is het een fluitje van een cent om de automatische dia-overgang in te stellen op 20 seconden; een eenvoudige manier om te differentiëren en een uitdaging te bieden aan meer ervaren sprekers.

Elke leerling kreeg de opdracht om bij elke dia van zijn presentatie één toepasselijke afbeelding (zonder tekst) te vinden, aan de hand waarvan hij gedurende 20 seconden informatie over het betreffende onderwerp kan verstrekken. De plaatjes dienen slechts als illustratie; de gesproken tekst is het belangrijkste. Het is immers vooral een manier

om spreekvaardigheid te oefenen dan wel te beoordelen. Met behulp van deze diavoorstelling kunnen leerlingen zich grondig voorbereiden op de daadwerkelijke presentatie. Om het maken van oogcontact met het publiek te stimuleren, zijn spiekbriefjes of spreekkaartjes uit den boze. Wat een leerling ongeveer gaat vertellen, moet in het hoofd zitten.

4. Beoordeling

Tijdens de presentatie vulde ik – net als enkele leerlingen – een *rubric* in om een cijfer te kunnen toekennen. Na afloop van elke presentatie was er gelegenheid tot het stellen van vragen en ruimte voor discussie. Voor de docent is dat ideaal om na te gaan of de leerling heeft begrepen wat hij heeft gezegd (en of de leerling het boek heeft gelezen...); voor de spreker is het een kans om nog iets te zeggen over een bepaald onderdeel waar hij door gebrek aan tijd niet aan was toegekomen. Voor de toehoorders is het dan weer een kans om vragen te stellen.

5. Tot besluit

De *Pecha Kucha* is uitstekend in te zetten in het literatuuronderwijs, niet alleen bij Nederlands maar ook bij moderne vreemde talen. Door deze vorm worden de domeinen ‘literatuur’ en ‘mondelijke taalvaardigheid’ met elkaar gecombineerd. Voor ‘literatuur’ leren leerlingen kort en bondig de aspecten van een roman te formuleren en te presenteren; voor ‘spreekvaardigheid’ om zonder gebruikmaking van spreekkaartjes of compleet uitgeschreven voordrachten een presentatie te houden die bovendien nooit te lang of te kort is. De *Pecha Kucha* gaat de verschriftelijking van literatuur tegen en is daarnaast een aantrekkelijke manier van boekpromotie. *Pecha Kucha's* sluiten, door het sterk visuele aspect, meer aan bij de belevingswereld van jongeren dan traditionele boekbesprekingen, al blijft het uiteindelijke doel dat ze aangezet worden tot het lezen van een boek.

Referenties

- Bonth, R. de (2014). “Priertpraat’. *Pecha Kucha's* in het literatuuronderwijs”. In: *Levende Talen Magazine*, 101 (8), p. 4-8.
- Koek, M. (2010). “De literaire mindmap als alternatief voor het leesdossier”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 60-63.
- Tigchelaar, T. (2007). “De pitch. Een korte spreekbeurt met een sterk argumentatief karakter”. In: *Levende Talen Magazine*, 94 (5), p. 11-13.

Wiel, B. van der. (2007). 'Het schriftelijke overheerst nu te veel. Interview met T. Janssen'. In: H. Goosen (red.). *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. VON-Cahier 1*. Online raadpleegbaar op: op <http://www.voncahier.nl/von-cahier-1/>.

[De lege PowerPointpresentatie en de gebruikte rubric kunt u in bezit krijgen door een mailtje te sturen naar r.de.bonth@hotmail.com]

Ronde 4

Hedwig Selles, Inge ten Brinke-Boone (a) & Marijn Meefout (b)
(a) *Ictus College, Dronten*
(b) *Universiteit Twente*
Contact: HSelles68@home.nl

De spelende leerling – *Catcher in the cloud*

1. Poëzie

Uit een vragenlijst onder 225 leraren Nederlands van de Rijksuniversiteit Groningen (VEKOBO-project) blijkt dat leraren poëzie erg belangrijk vinden (89%), maar dat 50% van de leraren geen idee heeft waar ze moeten beginnen.

2. De vraag

Hoe kunnen scholieren geactiveerd worden om te werken met poëtische teksten?

3. Een antwoord

De literaire *game Catcher in the Cloud* kan een ingang bieden voor het poëzieonderwijs op alle niveaus.

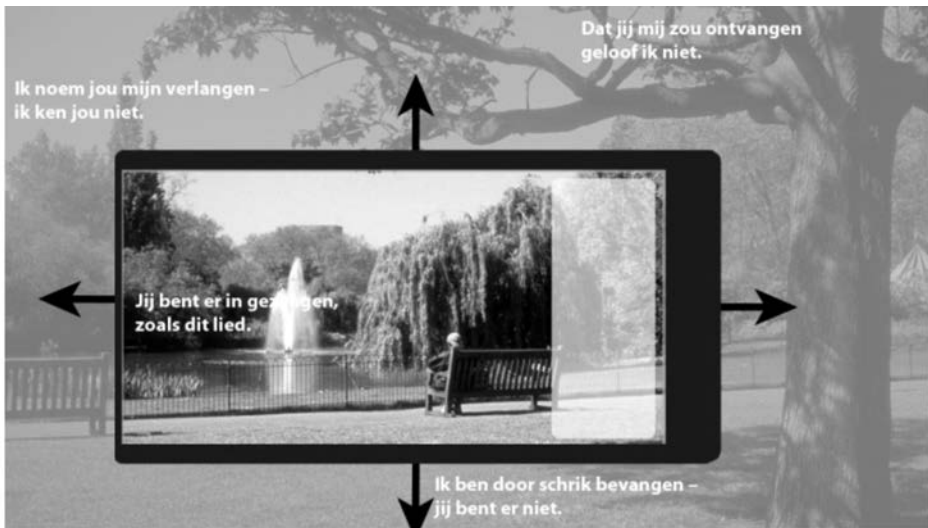
4. Het concept

Het concept van de *game* is spelen met teksten op je *smartphonel tablet*. Leerlingen worden uitgedaagd om met teksten (in de breedste zin van het woord) te gaan spelen en daar gevoel voor te ontwikkelen. Door een verbinding en verbeelding aan te gaan

met de tekst – dat kan een tekst van Willie Wartaal zijn, maar ook van Guido Gezelle – willen we de afstand tussen ‘moeilijke’ zinnen en ‘toegankelijke’ zinnen overbruggen.

5. De uitvoering

Als het spel is opgestart, maakt de speler een foto van de omgeving en kiest hij het te spelen gedicht. Dat gedicht is aanwezig in een bibliotheek. Er zijn hoofdstukken en er zijn niveaus van moeilijkheid (levels). Er zijn dus twee ingrediënten voor het spel op de *smartphone* of *tablet*.



Het spel wordt met een foto als achtergrond gespeeld. De speler bepaalt zijn eigen ‘scène’. De zinnen van het gedicht zweven volkomen willekeurig in de foto. Op het scherm zie je slechts 25% van de foto (en dus ook 25% van de zinnen van het gedicht). Door de telefoon omhoog, omlaag, naar links en rechts te bewegen, kan de speler zich door de volledige foto heen verplaatsen. Hierbij komen ook de andere zinnen in beeld.

Je leert het gedicht dus kennen door de hele foto af te scannen. Het zal één gedicht moeten worden, dus je moet op zoek naar aanwijzingen: welke rijmwoorden/zinnen horen bij elkaar? Wat is een logische volgorde? Hoe komen de beelden bij elkaar? Hierin kan de docent, als expert, zijn rol en creativiteit vorm geven. Hij/zij kan zelf de inhoud van het spel (de teksten) bepalen en samenstellen. Als je denkt de beginregel te hebben gevonden, zoek je die zin op in de foto en klik je die vervolgens aan. De zin verdwijnt uit de foto en transporteert naar het kader rechts in het beeld. Als de zin de goede plek in het gedicht heeft, wordt hij groen. Indien niet, kleurt de zin rood.



Uiteindelijk heeft de speler dus een lege foto en een vol kader, met rode en groene zinnen. Het volgende spelonderdeel is om met een minimaal aantal schuifstappen binnen het kader tot de goede volgorde te komen. Elke actie die niet leidt tot de oplossing levert strafpunten op en het aantal 'stappen' dat je als speler hebt, is beperkt. Het spelelement van de *Catcher* is om het correcte gedicht te realiseren binnen het aantal stappen dat tot je beschikking staat. Per level is een aantal stappen beschikbaar. Als deze niet allemaal worden gebruikt, worden de overige stappen meegenomen naar een volgend level. Je kunt het volgende gedicht dan spelen met de gewonnen bonusstappen.

6. Scoresysteem

Per level is een aantal stappen gegeven om de zinnen in de juiste volgorde te schuiven. Dat aantal is niet altijd nodig. Stappen die 'over' zijn, kunnen meegenomen worden naar een volgend level of ingewisseld worden voor bijvoorbeeld studiepunten. Ook hier geldt weer: hoe creatief ben je zelf als docent bij het belonen en stimuleren van de leerling.

7. Levels

De bibliotheek van het spel bestaat uit meerdere hoofdstukken. Een hoofdstuk kan een bepaald thema hebben, bijvoorbeeld een bepaalde schrijver of een genre. Per

hoofdstuk verandert er iets aan het spel, waardoor het moeilijker wordt. De gedichten worden langer, de inhoud veelzijdiger, enz. Er kunnen ook dwaalzinnen in verborgen zitten. De moeilijkheidsgraad wordt weergegeven met ‘levels’.

Er zijn meerdere mogelijkheden denkbaar om de didactische inhoud uit te breiden, of zelfs om nieuwe leerdoelen in te brengen. Met *tags*, bijvoorbeeld, kunnen docenten gedichten of tekstfragmenten selecteren die nauw aansluiten bij het lesprogramma. Als de lessenreeks binnen het curriculum hierop is gefocust, kan de docent dat hoofdstuk aanbieden aan de leerlingen om op de *app* (in de bus terug naar huis) alvast mee te oefenen. Andere voorbeelden: teksten kunnen zich concentreren rond tijdvakken in de geschiedenis of rond bepaalde thema's ('identiteit', 'liefde', 'haat'...).

Een extra suggestie is aangedragen door de sector Nederlands van het Greijdanus College in Zwolle, namelijk dat de hoofdstukken en de levels zo kunnen worden opgebouwd en gedifferentieerd dat ze aansluiten bij de ontwikkelingsniveaus van de leerlingen: in vwo-5 krijgt men dan andere gedichten dan in havo-4.

8. Ontwikkelfilosofie

Aan de bouw van de *app* ligt een systematische aanpak ten grondslag. De uitvoering gebeurde in samenwerking met studentonderzoekers van de Universiteit Twente.

In de eerste fase van de ontwikkeling heeft een student ‘Industrieel Ontwerpen’ drie speelconcepten bedacht. Samen met de inbreng van leerlingen van het Greijdanus College is toen één concept uitgekozen als meest spannend en meest veelbelovend: het *Catcher in the Cloud*-concept. Dat is verder uitgewerkt tot een set van ontwerpeisen, een beeldvoorbeeld en een scoreopbouw/levelstructuur.

In de tweede fase hebben studenten ‘Advanced Technology’ de *app* geprogrammeerd, waarin ze de terugkoppeling uit het onderwijs hebben ‘meegenomen’.

Het idee van de *Catcher* is inmiddels gesteund door het Letterenfonds en is aan de Technische Universiteit Twente verder ontwikkeld. Doel van de *Catcher* is om poëzie uit de isoleercel te halen en gebruik te maken van de populariteit van Rap (*Rhythm and Poetry*), Hip Hop en *Singer Song writers*. Dus: van Typhoon naar Hagar Peeters, van Herman Finkers naar Gerrit Kouwenaar, enz.

Tijdens de workshop op de HSN-conferentie kunnen leraren het spel zelf spelen en ervaren wat het is om een abstractie te kunnen betasten en met elkaar de competitie aan te gaan. In de *Catcher* vindt de docent een *tool* om over vorm en inhoud van een (lied)tekst te praten met de leerling.

9. Uitgedaagd?

Misschien dat u na het lezen van deze tekst zelf ook kwesties heeft bedacht? Kom dan naar de workshop *Catcher in the Cloud* en laat van u horen!

Referenties



Brillenburger-Wurth, K. & A. Rigney (eds.) (2009). *Het leven van teksten. Een inleiding in de literatuurwetenschap*. Amsterdam: UP.

Cobussen, M. (2002). 'Deconstruction in Music'. Rotterdam. Online raadpleegbaar op: www.cobussen.com.

Duyvendak, L. & S. Pieterse (2009). *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*. Hilversum: Verloren.

Langenhuisen, H. (2015). "De spelende leerling". Online raadpleegbaar op: <https://www.leraar24.nl/dossier/5458/games-in-het-onderwijs>.

Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. New York: PH.

Song, H. e.a. (2013). "The effects of competition and competitiveness upon intrinsic motivation in exergames". In: *Computers in human behavior*, 29 (4), p. 1702-1708.

Velzen, J. van (2015). "Spelen met de letteren". In: *TROUW*, 17 juni 2015.

Ronde 5

Frauke Pauwels
Universiteit Antwerpen
Contact: frauke.pauwels@gmail.com

Dissectie van een tekst: literaire non-fictie in het klaslokaal

1. Inleiding

Kan literaire non-fictie de brug slaan naar literatuur voor leerlingen die, vanuit hun sociale achtergrond of interesses, niet of nauwelijks naar fictie neigen? Het lijkt het proberen waard. Nederland maakt zich zorgen om toenemende leesachterstanden bij jongens (Van Lenteren 2014: 4); in Vlaanderen wees een onderzoek naar leesgedrag en

leesattitude erop dat informatieve boeken vaker en liever gelezen worden in gezinnen waarin de ouders niet hoog opgeleid zijn (Van Coillie & Raedts 2014: 66). Ook in mijn klaspraktijk bleken hardnekkige niet-lezers vaak wel te vinden voor non-fictie.

Tegelijk klinkt de roep om gedegen literatuuronderwijs steeds luider. En terecht! Vorig jaar nog wees Van Iseghem in zijn pleidooi voor literatuuronderwijs op het belang van het literaire, waarin “de vervreemding” zijn ingang vindt en “de traditionele één-op-één-verhouding tot de werkelijkheid” wordt losgelaten (2014: 164). De omkering van vertrouwde kenmerken, de onverwachte perspectieven en de uitwisseling tussen ‘praktijk’ en ‘theorie’, of leven en tekst, zetten inderdaad een krachtig leerproces in gang (Nikolajeva 2014: 24-25).

Literaire non-fictie slaagt erin beide – schijnbaar gescheiden – werelden te combineren en ‘verliteraart’ de realiteit. “Anders gezegd: de auteur benadert de objectieve werkelijkheid op een subjectivistische wijze, als een fictieschrijver dus” (Van den Hoven 2011: 117). Precies die benadering maakt deze teksten interessant: ze leggen bloot hoe ‘register’, ‘stijl’ en ‘typische verhaalelementen’ de lezer beïnvloeden – sterker nog: hoe ‘beeldspraak’ en ‘verhalen’ bepalend zijn voor ons denken.

In mijn presentatie neem ik enkele literaire en (populair-)wetenschappelijke teksten over natuur en wetenschap onder de loep, en wijs ik op (de rol van) vreemde botjes in het skelet. Vanuit het idee dat goed taal- en literatuuronderwijs vertrekt van goede en boeiende teksten, wil ik u overtuigen van de mogelijkheden van jeugdliteraire non-fictie, waarbij literatuuronderwijs gekoppeld kan worden aan lees- en schrijfvaardigheid. In het korte bestek van deze tekst licht ik er enkele elementen uit.

2. Literaire non-fictie: en mengelmoesje

De erkenning van literaire non-fictie in kinder- en jeugdliteratuur kwam in Vlaanderen en Nederland pas de laatste jaren echt op gang, met bekroningen en lovende recensies voor informatieve boeken van onder meer Ditte Merle (*Wild verliefd*, Gouden Uil jeugdliteratuur 2010), Bibi Dumon Tak (*Winterdieren*, Gouden Griffel 2012) en Jan Paul Schutten (*Het raadsel van alles wat leeft en de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel*, o.a. Nienke Van Hichtum-prijs 2013 en Gouden Griffel 2014).

Recensenten wijzen op ‘speelse vergelijkingen’, ‘een vleugje verbeelding’, ‘een directe toon’, ‘beeldend en spreektaalig taalgebruik’ en ‘teksten als spannende verhalen’. Wie een uitgebreider corpus doorneemt, merkt inderdaad hoe de communicatiesituatie, het beeldende taalgebruik en de inzet van narratieve elementen (zoals ‘personages’ en ‘de tijdruimtelijke setting’) afwijken van het doorsnee informatieve boek. Precies de combinatie van feiten en fictionalisering, via ‘antropomorfe personages’, ‘een subjectief verteller’ of ‘een bijzondere setting’, maken literaire non-fictie tot een uitgelezen onderzoeksobject voor de klas. Klopt het, bijvoorbeeld, dat dieren, net als mensen, worstelen met identiteit?

“Het zal je maar gezegd worden: dat je niet klopt. Dat je een zoogdier bent, met vogel-trekjes en reptielengedrag. Dat je een mengelmoesje bent van een eend, een bever en een mol. Dat je eigenlijk op alles en iedereen lijkt, behalve op jezelf” (Dumon Tak & van der Weel 2006: 57).

Deze beschrijving van het vogelbekdier lijkt wel een metafoor voor non-fictie in de jeugdliteratuur. De schrijver heeft immers een tweeledige betrachtting: naast de aandacht voor feiten, is er de bekommernis om de leesbeleving. De vertrouwelijke spreektoon van Dumon Tak druist in tegen het gebruikelijke informatieve register dat gekenmerkt wordt door meervouden of door een zelfstandig naamwoord met lidwoord, als verwijzing naar een specifieke soort (hier: het vogelbekdier) waaraan bepaalde eigenschappen worden toegekend. Die zijn doorgaans geformuleerd in de tegenwoordige tijd en worden daardoor als feitelijk geïnterpreteerd (Ryan 2001: 163). Echter, in het fragment van Dumon Tak is er een verschuiving van ‘soort’ naar ‘individu’, dat door het gebruik van de jij-vorm zowel de geadresseerde omvat als het geïndividualiseerde vogelbekdier. De bijzondere eigenschap van het vogelbekdier, namelijk de gecombineerde kenmerken van verschillende diersoorten, wordt verpakt als een hypothetische denkoefening, gericht aan de lezer.

3. Het zal je maar gezegd worden: de verteller en het personage

Geen verhaal kan zonder verteller. Anders dan in hedendaagse (jeugd)literaire fictie, waar de verteller doorgaans samenvalt met een personage, is de verteller in literaire non-fictie opvallend aanwezig. Laten we een eenvoudig voorbeeld nemen:

“Oké, daar komt-ie, het *meest gehate* beest op aarde, de teek, die *gluiperd* die zijn snuit met weerhaken door je vel heen boort en dan *lekker* een paar dagen gaat zitten drinken van je bloed, en *als dank* een ziekte achterlaat. *Als je pech hebt dan*” (Dumon Tak & van der Weel 2013: 79).

De aanwezigheid van een verteller is duidelijk gemarkeerd (wat het makkelijk maakt om begrip aan te brengen, als dat nog nodig zou zijn). Daarop wijst niet alleen de start, het gerapporteerde wordt ook subjectief en evaluatief gekleurd (zie mijn cursivering). Door de aanvangswoorden, de aanspreking van een jij-persoon en het ritme van de zinnen krijgt de vertelling bovendien kenmerken van mondelinge communicatie. De commentaren van de verteller enerzijds en de evocatie van een lezer of luisteraar anderzijds wekken de illusie van een gesprek of van direct contact tussen leerling en ‘meester’.

Van die vaststelling is het een kleine stap naar gesprekken over objectiviteit en subjectiviteit. Een zorgvuldige analyse van het register maakt duidelijk hoe beladen taal is, en de expliciete aanwezigheid van een subjectieve verteller nodigt leerlingen uit om kritisch om te gaan met bronnen.

Naast de verteller, is ook het personage een belangrijk narratief element. Terwijl non-fictie het dier doorgaans zal beschrijven als soort, als klasse, is het narratieve personage per definitie een individueel wezen. Literaire non-fictie sluist consequent een of meerdere personages de tekstuele wereld binnen. Dat kan door de meest voor de hand liggende karakteriseringstechniek, namelijk een historische of fictieve naam toekennen, of door de soortnaam te verheffen tot familienaam. Door een naam toe te kennen, erkennen we een wezen als individu. Ook in metaforen en vergelijkingen worden dieren sterk vermenschlijkt of geportretteerd als fantasiewezenen. Noemt Dumon Tak de hengselvis bijvoorbeeld “een monster” met “enorme ogen, buitensporig grote kaken en tanden als zwaarden” en situeert ze dat wezen bovendien “in de waanzinnige duisternis van de diepzee” (Dumon Tak & van der Weel 2006: 14), dan nodigt ze de lezer als het ware uit om de wereld van de hengselvis te beleven als een fantasiewereld.

Een dergelijke leeshouding gaat op het eerste gezicht lijnrecht in tegen de intentie van non-fictie. Toch wordt precies die herpositionering in de literaire kritiek in tal van metaforen en vergelijkingen verbonden aan de leeservaring die literaire non-fictie biedt: de verdieping of onderdompeling in een andere wereld (*immersion*), “alsof al dat mooie, verrassende en interessante voor je ogen ontdekt wordt” (Juryrapport Van Hichtum).

Referenties

- Coillie, J. Van & M. Raedts (2014). “Boekenbeesten en digikids. Een onderzoek naar de leesattitude, het (digitale) leesgedrag en de vrijetijdsbesteding van Vlaamse kinderen tussen 9 en 12”. In: *Literatuur zonder leeftijd*, 28 (93), p. 60-80.
- Dumon Tak, B. & F. van der Weel (ill.) (2006). *Bibi's bijzondere beestenboek*. Amsterdam: Querido.
- Dumon Tak, B. & F. van der Weel (ill.) (2013). *Bibi's doodgewone dierenboek*. Amsterdam: Querido.
- Hoven, P. van den (2011). *Jeugdliteratuur bestaat niet. Of de voort-durende strijd om het kinderboek*. Tiel/Leidschendam: Lannoo Campus/Biblio.
- Iseghem, J. van (2014). “Moet dat nu echt, die literatuur?”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) (2014). *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 160-168.
- Lenteren, Pj. Van (2014). “Jongens, hoe krijgen we jullie aan het lezen?”. In: *Lezen*, 9 (3), p. 4-6.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins.

Ryan, M.L. (2001). *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore: John Hopkins.

Ronde 6

Ad van der Logt
ICLON, Universiteit Leiden
Contact: logt@iclon.leidenuniv.nl

Gedifferentieerde lessen ontwerpen met een hele taak eerst

Laat ik beginnen met een ander belangrijk domein van ons vak: 'leesvaardigheid'. En laat ik inzoomen op tekstverbanden. Hoe pakt een docent dat aan? Volgt hij de methode, waarin de leerlingen allereerst een schema gepresenteerd krijgen met veelvoorkomende verbanden met bijbehorende signaalwoorden? Nodigt hij de leerlingen vervolgens uit om een tekst oriënterend te lezen en op zoek te gaan naar het onderwerp en de hoofdgedachte van de tekst? En vormt het intensief lezen van de tekst met het beantwoorden van 20 vragen over verbanden en signaalwoorden de afsluiting van het leesproces? Gebruikt hij de mogelijkheid tot differentiatie die de methode hem biedt? Voor de begaafde leerlingen is er nog een uitdagende slotopdracht:

Vraag 21.

De tekst bevat nog meer verbanden dan in de vragen hiervoor aan bod zijn gekomen. Noteer nog twee verschillende verbanden en ook de signaalwoorden die de verbanden aangeven.

En de volgende lessen herhaalt onze docent, als hij de methode blijft volgen, nog twee keer dezelfde soort oefeningen. Wil hij dat? Of kan het ook anders?

Wat gebeurt er als dezelfde docent de leerlingen een in stukken geknipte tekst aanbiedt en aan hen de opdracht geeft om die fragmenten in de juiste volgorde te leggen? Zou het niet interessant zijn om de leerlingen hun verschillende keuzes te laten verantwoorden? En welke argumenten krijgt de docent dan te horen? Hoeveel moet hij dan nog uitleggen? En op welk denkniveau – denk bijvoorbeeld aan de taxonomie van Bloom – worden de leerlingen aangesproken? Wat is het verschil met wat er door de methode wordt voorgesteld?

Omdat onze docent niet altijd teksten kan blijven verknippen of woorden en zinnen weg kan laten (*cloze test*), kan hij zijn leerlingen, zonder instructie vooraf, de opdracht geven om een tekst samen te vatten. Dat is, net zoals het verknippen van een tekst in

losse fragmenten, geen deel-, maar een totaalvaardigheid. En als docenten dit soort taken aanbieden, zonder uitleg vooraf, spreken we van ‘een hele taak eerst’ (Janssen 2012). Natuurlijk zijn niet alle leerlingen in staat die taak meteen uit te voeren. De docent zal hulp moeten bieden, hulp-op-maat. Hoe kan hij dat bij de samenvattingsopdracht aanpakken?

Bij zijn voorbereiding bedenkt de docent drie niveaus van opklimmende hulp:

1. geen hulp (de leerlingen krijgen de opdracht een tekst samen te vatten);
2. aanwijzingen geven over de indeling van de tekst en de typering van de alinea's;
3. aanwijzingen geven per alinea.

Wat zien we bij deze aanpak echter nog meer gebeuren? In plaats van aan zijn leerlingen uit te leggen hoe ze stapsgewijs een samenvatting kunnen maken, leggen leerlingen in een klassengesprek uit hoe zij de samenvatting hebben gemaakt en welke beslissingen ze waarom hebben genomen. Leesvaardigheid. De docent geeft feedback op de gegeven antwoorden of gehanteerde strategieën.

Er zijn talloze onderzoeken (o.a. Kamalski e.a. 2005; Vermeij 2011) gepubliceerd die voorbeelden van ‘een hele taak eerst’ laten zien en waarbij leerlingen op een productief denkniveau met dat domein bezig zijn. Ze kiezen voor een bewustmakingsmethodiek in plaats van voor de in de methode gepresenteerde uitlegmethodiek (Bimmel 1999). De vraag waarom methodeschrijvers aan die laatste methodiek blijven vasthouden, kan wellicht een interessante discussie opleveren, maar is voor mijn workshop irrelevant.

Eenzelfde ‘hele taak eerst’-didactiek is ook bij andere onderdelen van het vak realiseerbaar. Een voorbeeld uit de taalbeschouwing:

De docent stelt aan het begin van de les de vraag: “wat valt op aan de volgende zinnen?”

- Draag in elk geval geen knellende kousen of andere kleding.
(*Tip tegen spataderen op Verloskundigen-website*)
- Nederlanders worden steeds ouder, vooral doordat ze na hun 65ste langer in leven blijven.
(*NRC Handelsblad*)
- Hulp burgers gevraagd bij lek-steken autobanden.
(*De Trompetter*)

Als ‘hulp-op-maat’ krijgen de leerlingen een setje met relevante en niet-relevante vaktermen en later, indien nodig, uitleg over woordsoorten en zinsdeelfuncties.

In de verschillende literatuurmethodes die in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs worden gebruikt, worden de literaire tekstfragmenten in een verwerkingsboek volgens een vast patroon aangeboden. In een paar zinnen – al of niet met een verwijzing naar het informatieboek – wordt een korte oriëntatie gegeven op het literaire tekstfragment, gevolgd door het betreffende tekstfragment en de onvermijdelijke vragen. De vragen doen een beroep op een structuur-analytische aanpak door docent en leerling. Bij een fragment uit *Terug naar Oegstgeest* van Jan Wolkers, waarin de relatie tussen de ik-persoon en zijn oudere, door hem bewonderde broer wordt verwoord, staan vragen over ‘vertelperspectief’, ‘tijd’ en ‘ruimte’. Tussen de vragen staat ook de volgende vraag die verwijst naar intertekstuele relaties en een beroep doet op een letterkundige of academische literaire competentie:

Een belangrijk thema in het werk van Wolkers is de worsteling met het strenge geloof. In zijn werk zitten dan ook tal van toespelingen op het geloof en de Bijbel. Welke twee toespelingen op het geloof vind je in bovenstaand fragment?

Welke handvatten hebben de leerlingen van hun docent gekregen om deze vraag te beantwoorden? Geeft de methode uitsluitsel over hoe je deze vraag als reflecterende of interpreterende lezer kunt aanpakken?

Uit de docentenhandleiding blijkt dat (a) de wonderbaarlijke visvangst en (b) een verwijzing naar een bekende psalm (welke psalm wordt in het midden gelaten) de goede antwoorden zijn. Na het beantwoorden en bespreken van de vragen komt de volgende opdracht: een groepsopdracht over drie gedichten uit de jaren 1960.

Zouden de twee regels (‘hele taak eerst’ en ‘hulp-op-maat’), gecombineerd met een generatieve *toolkit* de docent helpen om, uitgaande van bestaande lesbouwstenen, gedifferentieerde en uitdagende lessen te ontwerpen? Hoe kunnen ze bovenstaand voorbeeld door omdraaien (hele taak eerst) en (uitleg) weglaten, omwerken tot een gedifferentieerde les? De vraag die in mijn workshop centraal staat, wil ik daarom als volgt formuleren: “Hoe kunnen docenten in hun literatuurlessen gedifferentieerd uitdagen in een reguliere klassetting vorm geven zodat alle leerlingen op niveau aangesproken worden?”

In deze interactieve workshop kunt u, als deelnemer, met behulp van uw eigen methode (meenemen dus!), zelf gedifferentieerd uitdagende lessen leren ontwerpen. Voor eventuele hulp-op-maat wordt gezorgd.

Referenties

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën*. ‘s-Hertogenbosch: Malmberg.

- Janssen, F. (2012). 'Goed vakonderwijs maken en geven'. Leiden: ICLON. Weblecture. Online raadpleegbaar op: <http://bit.ly/1k89FP1>.
- Janssen, F. (2012). 'Uitdagend vakonderwijs voor alle leerlingen'. Leiden: ICLON. Brochure. Online raadpleegbaar op: <http://bit.ly/18Wspwl>.
- Kamalski, J., T. Sanders, L. Lentz & H. van den Bergh (2005). "Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), p. 3-9.
- Vermeij, L. (2011). "Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (2), p. 33-41.

Ronde 7

Carl Boel
 TI Sint-Carolus/Universiteit Gent
 Contact: carl.boel@gmail.com
carl.boel@ugent.be

6

Literatuur en nieuwe media: een stimulerende aanpak

Het is algemeen bekend dat leerlingen in het secundair onderwijs minder boeken lezen. Jongeren hebben een enorme keuze aan mogelijkheden om zich te ontspannen. De sociale media zijn daarbij een populair tijdverdrijf. Waarom dan niet gebruikmaken van die sociale en nieuwe media in het onderwijs en meer bepaald in het literatuuronderwijs?

Deze tekst beschrijft welke literatuuropdrachten ik heb opgesteld om mijn leerlingen te motiveren een boek effectief te lezen en er dieper over na te denken. De voorgestelde aanpak gebruik ik bij jongens en meisjes van 16 tot 18 jaar oud in het technisch onderwijs. In één schooljaar lezen ze twee tot vier boeken, zowel adolescentenliteratuur als volwassenliteratuur. Per graad (= twee schooljaren) verzamelen ze hun literatuuropdrachten in een leesdossier of literatuurportfolio. Met behulp van allerlei *webtools* probeer ik de leerlingen te motiveren voor de verschillende opdrachten. Deze aanpak stimuleert de creativiteit van leerlingen, zet hen aan om samen te werken en biedt hen mogelijkheid om de opdrachten op een alternatieve manier te presenteren.

Alle voorgestelde *webtools*:

- zijn gratis (soms als *edu-account*, soms als beperkte versie);
- zijn *webbased*, zodat er niets op de lokale pc moet worden geïnstalleerd;

- bewaren het project online (*in the cloud*), waardoor het vanaf elke pc kan worden bekeken/bewerkt;
- bieden soms ondersteuning voor tablet en/of *smartphone* (vaak beperkter dan de pc-versie);
- bieden eenvoudige manieren aan om het project te delen en om het te presenteren;
- bieden vaak mogelijkheden om online samen te werken binnen hetzelfde project én soms zelfs tegelijkertijd;
- zijn geschikt voor de bespreking van een boek, een film of toneel.

In wat volgt, beschrijf ik kort hoe elke *tool* werkt en hoe ik ze heb ingezet in mijn lessen literatuur.

In een leesbelevingsverslag beschrijven de leerlingen wat de lectuur van een bepaald boek met hen ‘gedaan heeft’. Een dergelijk verslag legt de nadruk op de leeservaring. *Blogger*, de *blogtool* binnen de *Google-apps*, is hiervoor zeer geschikt. Tijdens het lezen bloggen de leerlingen op vastgelegde momenten over hun leeservaring. Zo krijgt de leerkracht heel wat informatie over het leesproces: de leerkracht merkt snel of het boek in de smaak valt en welke delen uit het boek de leerlingen interessant vinden en waarom. Ze citeren in hun blog uit het boek en schrijven er hun commentaren bij. Ze motiveren dus hun leesbeleving met een citaat. Zo worden de leerlingen gedwongen om dieper na te denken over het boek. Via reacties op hun blogbericht kan de leerkracht tussenkomen en de leerlingen wijzen op elementen die ze niet hebben opgemerkt of hen extra vragen stellen om op die manier echt tot een gesprek over literatuur te komen. Voor een voorbeeld van een dergelijke blog, zie: <http://leesbelevingparfumjana.blogspot.be/>.

Leerlingen moeten zich er ook van bewust worden dat literatuur in interactie gaat met de media en met andere vormen van cultuur. Leerlingen tonen de leerkracht dat ze de literaire actualiteit volgen door zogenaamde ‘literatuuractua’ bij te houden. Een eenvoudige manier voor de leerlingen – en de leerkracht – om dat te doen en te organiseren is *Scoop.it*. De gebruiker verzamelt ‘nieuwsscoops’ op basis van interesse en/of zoektermen. De *webtool* doet suggesties die je eenvoudig kunt verzamelen op een virtueel prikbord. Belangrijk daarbij is dat de leerlingen hun keuze verantwoorden: waarom hebben ze net dat nieuwsartikel gekozen? Wat heeft het met hen gedaan? Vonden ze het verrassend? Viel het ze tegen? Etc. Voor hun opdracht moesten de leerlingen ook een aantal artikels van medeleerlingen ‘rescoopen’ en becommentariëren. Op die manier ontstond er opnieuw interactie met literatuur als onderwerp. De leerkracht kan de borden eenvoudig volgen en zo de evolutie van en de interactie tussen de leerlingen bijhouden. Voor een voorbeeld, zie: <http://www.scoop.it/t/literatuuractua-van-tom-borghgraef>.

Als het aankomt op een creatieve verwerking van een boek, dan zijn er vele *tools* beschikbaar. Een aantal dankbare zijn *Pinterest*, *Fakebook*, *Instagram* en *Storybird*.

In *Pinterest* verzamelen leerlingen *pins* op een virtueel prikbord. Die *pins* geven een duidelijk beeld van het verhaal. Het gebruik van multimediale links (afbeelding, audio, video) biedt de leerlingen mogelijkheden om hun leeservaring beter te beschrijven. Zo kunnen leerlingen een videofragment toevoegen dat volgens hen past bij het verhaal of dat gelijkenissen vertoont met een scène uit het boek, ze kunnen een audiograf fragment selecteren dat een perfecte soundtrack zou kunnen zijn, ze kunnen afbeeldingen zoeken die hun verbeelding van een personage moet uitdrukken... Bij elke *pin* verantwoordt ze opnieuw hun keuze. Ze maken dus de link met het verhaal dat ze hebben gelezen. Voor een voorbeeld, zie: <http://www.pinterest.com/Breathesweet/dag-van-de-wraak/>.

Fakebook biedt de mogelijkheid om, op een *privacy*-vriendelijke manier, een *Facebook*-profiel van een personage op te stellen, compleet met vrienden, profiel, profielfoto en omslagfoto. De leerlingen vertellen het verhaal vanuit het standpunt van een personage aan de hand van berichten op hun tijdlijn. Ze krijgen bovendien de opdracht om te vertrekken vanuit een ander vertelperspectief dan dat in het boek. Ze hebben daarbij aandacht voor reacties van andere personages uit het verhaal. De ondersteuning met afbeeldingen, audio en video zorgt voor een hoog realiteitsgehalte. Het resultaat is een bijna perfecte kopie van een *Facebook*-profiel. Voor een voorbeeld (hier van een filmverwerking), zie: <http://www.classtools.net/FB/1224-qj9ZYF>.

Instagram, tegenwoordig populairder dan *Facebook*, kan je op eenzelfde wijze inzetten: een *Instagram*-muur van een personage maken. De leerlingen kruipen in de huid van een personage en vertellen het verhaal aan de hand van *Instagram*-foto's. Het komt er daarbij op aan om echt te vertrekken vanuit het perspectief van het gekozen personage: hoe zou dat personage de gebeurtenissen beleven? Een sterk profiel bevat dus foto's die een persoonlijke beleving van het personage verbeelden. Een mooi voorbeeld vind je op: http://instagram.com/steven_rusteloosland.

Storybird vertrekt van afbeeldingen (*artwork*) en niet vanuit de tekst. Met *Storybird* maken leerlingen, aan de hand van prenten, een verkorte versie van het verhaal. Op een eenvoudige manier krijgen leerlingen een mooi resultaat, wat erg motiverend werkt. *Storybird* biedt ook de mogelijkheid om gedichten te maken. *Storybird* heeft zich recent op het onderwijs gericht en biedt nu ondersteuning voor volledige klasgroepen, waarbij de leerkracht opdrachten kan sturen naar leerlingen (en die ook kan innemen), binnen de werkomgeving van *Storybird*. Voor een voorbeeld, zie: <https://storybird.com/books/moord-in-de-bibliotheek/?token=x679mmuwp4>.

Andere, zeer bruikbare tools zijn *Picozine* (een tijdschrift), *Popplet* (een *mindmap*), *ToonDoo* (een stripverhaal), *YouTube* (een videoverslag over hun leeservaring), *Google Sites* (een wiki over het boek), *Voki* (een avatar van een personage), *zelfkrantenmaken.be* (een krantenbericht over het verhaal) en *Canva* (een affiche van een boek).

Jarenlang heb ik gezocht naar literatuuropdrachten die de leerlingen dwingen om het verhaal effectief te lezen en hen aanzetten om grondig over de verschillende verhaal-elementen na te denken. Daarbij ben ik geëvolueerd van papieren, traditionele boek-besprekingen naar digitale, creatieve literatuuropdrachten. Deze nieuwe aanpak pas ik nu twee jaar toe en ik ondervind dat de leerlingen meer gemotiveerd zijn om hun opdrachten te maken. Daardoor zijn hun opdrachten ook opmerkelijk beter: ze doen er meer moeite voor en ze denken beter na over het verhaal. De integratie van ICT maakt de opdrachten speelser en dat motiveert de leerlingen. Bij de besproken *tools* moeten ze geen lange teksten schrijven, maar veeleer een korte verantwoording bij een afbeelding, video- of audiofragment. Bovendien nemen de *tools* het intensieve werk uit handen van de leerlingen: het *format* wordt hen aangereikt; zij moeten enkel hun inhoud toevoegen. Op een eenvoudige manier komen ze snel tot een mooi resultaat. Ook voor de leerkracht zijn de voordelen legio: hij kan de leerlingen van dichtbij en tijdens het leesproces opvolgen, samenwerking en creativiteit worden gestimuleerd en de papierberg wordt verkleind.

Ronde 8

Theo Witte (a) & Erwin Mantingh (b)

(a) Rijksuniversiteit Groningen

(b) Graduate School of Teaching, Universiteit Utrecht

Contact: (a) t.c.h.witte@rug.nl

(b) e.mantingh@uu.nl

#literatuuronderwijs2032

1. Inleiding

Op 25 en 26 juni 2015 werd in Ravenstein het symposium ‘Vakdidactisch Meesterschap – Nederlandse letterkunde’ gehouden, dat voortvloeide uit het programma ‘Vakdidactiek Geesteswetenschappen’. Op de tweedaagse gingen vijftig wetenschappers, docenten en vakdidactici met elkaar in gesprek over het literatuuronderwijs. Het hoofddoel van het symposium was de relatie tussen de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands te verkennen en versterken, en het literatuuronderwijs een nieuwe impuls te geven. Het initiatief voor het symposium ging uit van het Vakmeesterteam ‘Nederlands – Letterkunde’, dat bestaat uit Theo Witte (Rijksuniversiteit Groningen), Jan Oosterholt (Open Universiteit) en Erwin Mantingh (Universiteit Utrecht).

In de workshop legt het Vakmeesterteam de bevindingen van het symposium voor aan de aanwezige docenten. Ook wordt gepeild welke bijdrage vanuit de neerlandistiek en vakdidactiek wenselijk is op het vlak van (a) nascholing, (b) ontwikkeling en (c) onderzoek. Zeven aspecten van het literatuuronderwijs dienen als vertrekpunt voor de gedachtewisseling: legitimering en visie, wettelijk kader, leermiddelen, afbakening, samenhang met andere vakonderdelen, samenwerkingsmogelijkheden en status.

2. Legitimering en visie

Anno 2015 is het lezen van literatuur geen vanzelfsprekendheid en van de leraar Nederlands die zijn leerlingen tot lezen wil verleiden, wordt dan ook de nodige overtuigingskracht verwacht. Een goed doordachte visie op het literatuuronderwijs is daarom een absolute voorwaarde. Het lezen van literatuur is niet alleen een plezierig tijdverdrijf, het bevordert ook een esthetische, emotieve, sociale, intellectuele en talige ontwikkeling. Recent empirisch onderzoek bevestigt deze claim. Meer dan andere teksten dwingen gedichten, verhalen en romans leerlingen tot *slow reading*, concentratie en reflectie. Literatuur confronteert de lezer bovendien met de grenzen van het denken zeggare en stimuleert zo tot creativiteit, empathie, kritiek en reflectie.

3. Wettelijk kader

De speelruimte die de eindtermen en kerndoelen docenten bieden, is groot, waardoor aan het eind in het examenjaar niet duidelijk is welke doelen feitelijk zijn gerealiseerd. Belangrijke en voor leerlingen interessante benaderingen (bijvoorbeeld: het leggen van een verband tussen een literaire tekst en maatschappelijke discourses) ontbreken in het formele curriculum.

In het algemeen is men kritisch over de verkaveling van het vak Nederlands in verschillende domeinen ('lezen', 'schrijven', 'mondelijke taalvaardigheid', 'argumentatie' en 'literatuur'), omdat hierdoor de samenhang binnen het vak verborgen blijft. Zo ontbreekt bijvoorbeeld 'creatief schrijven' in het curriculum, terwijl 'creatief schrijven' het vak Nederlands niet alleen aantrekkelijker maakt voor leerlingen, maar het ook stimulerend en verrijkend is voor de ontwikkeling van hun taalvaardigheid. De rol die media en journalistiek binnen Nederlands spelen, is klein en zou veel groter moeten zijn.

Naar analogie met het vak wiskunde, zou de mogelijkheid onderzocht moeten worden om Nederlands met een taalkundige of cultuurhistorische invulling en op een hoger niveau af te sluiten. Dat biedt leerlingen en docenten een extra uitdaging.

4. Leermiddelen

Hoewel er op dit moment meerdere literatuurmethoden in boekvorm in omloop zijn, zijn er nog slechts enkele in de handel verkrijgbaar. Daarnaast bestaan er digitale leermiddelen, waarvan www.literatuurgeschiedenis.nl en www.lezenvoordelijst.nl de meest succesvolle zijn. Globaal kunnen twee typen worden onderscheiden:

1. methoden waarin weinig stof over veel onderwerpen te vinden is;
2. leermiddelen die veel stof over weinig onderwerpen bieden.

Opvallend is dat verreweg de meeste aandacht uitgaat naar proza. Poëzie en vooral toneel zijn de ondergeschoven kindjes in het hedendaagse literatuuronderwijs.

Het kennisbestand waar de methoden gebruik van maken, is gedateerd. Men leunt nog sterk op het structuralisme uit de jaren 1970 en loopt duidelijk achter bij ontwikkelingen in de neerlandistiek en de literatuurwetenschap. Ook passen de methoden slecht bij de huidige interculturele en multimediale samenleving. Dat is zorgelijk, omdat veel (beginnende) docenten vaak sterk leunen op de methode.

De didactiek in de methoden is arm en weinig uitdagend. Zelf vragen leren stellen aan een tekst en zelf kennis vergaren over bijvoorbeeld de context van een tekst en de ontwikkeling van het literaire systeem, zijn niet aan de orde.

5. Afbakening

In tijden van globalisering, multimedialiteit en multilingualiteit is het voor de literatuurwetenschapper allesbehalve vanzelfsprekend om zich te beperken tot een nationale canon. Het is echter de vraag of zo'n horizonverruiming ook voor het curriculum van het middelbare literatuuronderwijs zou moeten gelden. Als men de literaire canon dan als leidraad neemt, bijvoorbeeld omdat hij deel uitmaakt van het culturele erfgoed, is het wel van belang dat de leerling inzicht krijgt in de wijze waarop de canon tot stand is gekomen en in de toekomst weer zou kunnen veranderen. Het onderwijs hoeft zich bovendien niet exclusief op de canon van de Nederlandse literatuur te richten, maar kan ook uitgaan van 'Literatuur in Nederland', waartoe dan ook vertaalde literatuur en jeugdliteratuur gerekend zouden moeten worden. Het vak Nederlands richt zich op de tekst, ook wanneer het om het literatuuronderwijs gaat, maar in een multimediale samenleving is aandacht voor bijvoorbeeld beeldtaal noodzakelijk, al was het maar omdat de leerling zo inzicht krijgt in de verschillende manieren waarop een verhaal verteld kan worden.

6. Samenhang

De indeling in domeinen binnen het schoolvak en de specialisatie in de wetenschap hebben ertoe geleid dat in het onderwijs de verbanden tussen vakonderdelen niet voldoende worden gelegd en benut. Daarnaast is met de toegenomen nadruk op taalvaardigheid het aandeel van literaire teksten gemarginaliseerd. Beide ontwikkelingen kunnen worden gekeerd door stelselmatig literaire en andere neerlandistische teksten te benutten bij het oefenen en toetsen van taalvaardigheid ('lezen', 'schrijven', 'spreken' en 'luisteren'). Het centraal examen (CE) zou vervolgens eveneens over een vakinhoudelijk onderwerp moeten gaan. Dat vereist een aanpassing van de eindtermen en een andere inrichting van het CE. De samenhang tussen de vakonderdelen zou ook door de universiteiten en het hbo moeten worden uitgedragen. Op het vlak van literatuur ligt vakoverstijgende samenwerking tussen Nederlands, de moderne vreemde talen (ondanks de mislukking van GLO), geschiedenis, ckv en filosofie voor de hand.

7. Samenwerking

Alle betrokkenen betreuren dat de wetenschap en het schoolvak van elkaar zijn vervreemd. Het is dringend nodig te komen tot een intensieve en duurzame uitwisseling en samenwerking tussen wetenschappelijke neerlandistiek en het schoolvak in de praktijk.

Om te beginnen ontbreekt het wederzijds aan kennis van de stand van zaken. Universitaire neerlandistiek en vakdidactiek zouden voor een betere, geregelde informatievoorziening kunnen zorgdragen. Een op te richten platform voor het schoolvak Nederlands zou een verbindende schakel in de communicatie en samenwerking moeten vormen.

Academici moeten vaker de scholen in en leraren vaker de academie in. Wetenschappers, vakdidactici, studenten en docenten kunnen meer samenwerken: om onderwijsmateriaal te ontwikkelen, onderwijs te verzorgen en vakdidactisch onderzoek te doen. Scholieren die een profielwerkstuk over taal, literatuur of communicatie schrijven, moeten met hun vragen ergens terecht kunnen.

Docenten zijn zeer geïnteresseerd in een breed, veelvormig en hoogwaardig (na)scholingsaanbod: cursussen over (taal- en) letterkunde, verzorgd door wetenschappers en vakdidactici. Belangrijke voorwaarde is dat hiervoor vanuit de academie en de scholen tijd en middelen beschikbaar zijn. Het Beroepsregister zou hierin een grote rol kunnen gaan spelen.

8. Status

Hoewel het nut van het kernvak Nederlands door leerlingen wordt onderkend, daagt het vak hen in inhoudelijk en didactisch opzicht onvoldoende uit. Teneinde de status van het vak te verhogen, verdient de invulling en aanpak van het schoolvak op een aantal punten bijstelling. Het verwerven van kennis en ontwikkelen van inzicht nemen nu een te kleine plaats in binnen het vak. Er is bovendien geen ruimte voor een onderzoekende houding tegenover taal, cultuur en media, terwijl een dergelijke 'nieuwsgierige' benadering scholieren zicht zou kunnen bieden op het Nederlands als een boeiend onderwerp van studie en wetenschap. De rol die taalkunde, media en journalistiek binnen het schoolvak Nederlands spelen, zou veel groter moeten zijn. Om die reden valt er veel voor te zeggen om het 'zwakke' profiel 'Cultuur & Maatschappij' zwaarder, aansprekender en moderner te maken door een profiel te ontwerpen waarin de nadruk ligt op 'taal', 'media' en 'cultuur'. Dit brede schoolvak zou niet als 'gemakkelijk en saai' te boek mogen staan, doordat het te bereiken niveau de leerlingen uitdaagt en de weg ernaartoe de moeite waard is.

Zie voor het volledige verslag van het symposium: <http://vakdidactiekgw.nl/vakdidactisch-meesterschap/meesterschapsteam-nederlands-letterkunde/>.

7. Leesbevordering

Stroomleiders

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen Nederland)

Tine Kuypers (Stichting Lezen Vlaanderen)

Griet Loix & Pol Van Damme
Stichting Lezen Vlaanderen
Contact: GrietLoix@stichtinglezen.be

Leesgroepen op de lagere school

1. Inleiding

Scholen hebben er alle belang bij om te zoeken naar creatieve, motiverende manieren om lezen voor het plezier buiten de lessen te stimuleren. Veelvuldig lezen heeft namelijk een sterk effect op onderwijssucces. En vrij lezen is van groot belang voor de taalontwikkeling en de leesmotivatie van kinderen. Een leesgroep op school kan hiervoor een oplossing bieden. Uiteraard staan hierbij leesplezier en een positieve leeservaring voorop. De *Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen* biedt handvaten om met zo'n leesgroep van start te gaan. Een leerkracht uit het basisonderwijs vertelt hoe hij dat in de praktijk aanpakt.

2. Werken aan leesplezier

“Vlaamse jongeren zijn dan wel goed in ‘schools lezen’ maar beleven het minst plezier aan lezen van alle 70 deelnemende landen. Hun leesmotivatie is bijzonder laag en slechts 18% van de Vlaamse jongeren noemt lezen ‘een hobby’”, zo luidde de onthutsende conclusie van het PISA 2009-rapport (Departement Onderwijs en Vorming 2010). De situatie in Nederland is vergelijkbaar (voorlaatste plaats). Sinds 2000 organiseert de OESO om de drie jaar een internationaal peilingsonderzoek naar de kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Doel van de peiling is nagaan of leerlingen goed voorbereid zijn om de uitdagingen van de toekomst aan te kunnen. Het PISA-onderzoek 2009 peilde, naast naar leesvaardigheid, ook naar de betrokkenheid van 15-jarigen bij leesactiviteiten. De resultaten voor Vlaanderen en Nederland waren dus behoorlijk verontrustend: jongeren lezen niet graag. Ook in eerdere PISA-onderzoeken kwam men tot een gelijkaardige bevinding. Het gebrek aan leesplezier bij Vlaamse en Nederlandse jongeren vraagt dus nadrukkelijke aandacht. Het is de opdracht van leesbevorderaars, bibliothecarissen, leerkrachten en andere bemiddelaars om hieraan mee te werken, want het is een waarheid als een koe: ‘wat je graag doet, doe je beter’. Een pleidooi voor leesplezier is ook een pleidooi voor de ontwikkeling van creativiteit en verbeelding. Werken aan leesplezier is verleiden met verhalen, nieuwe perspectieven laten ontdekken, (gemeenschappelijke) leeservaringen opdoen en daarover kunnen praten; kunnen groeien als lezer.

3. Lezen met de *Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen* (KJV)

Hier verschijnt de *Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen* (KJV) op het toneel. De KJV is een jury van kinderen en jongeren tussen 4 en 16 jaar. De juryleden zijn verdeeld in zes leeftijdsgroepen ('4 tot 6 jaar', '6 tot 8 jaar', '8 tot 10 jaar', '10 tot 12 jaar', '12 tot 14 jaar' en '14 tot 16 jaar'). In elke leeftijdsgroep zijn er acht boeken genomineerd. Elk jurylid leest, bespreekt en beoordeelt de acht boeken in zijn of haar leeftijdsgroep. Vaak komen de juryleden hiervoor samen in leesgroepen in de bibliotheek of op school. Wie alle titels van zijn of haar leeftijdsgroep gelezen heeft, mag stemmen. Alle stemmen van heel Vlaanderen worden verzameld en geteld. In het voorjaar wordt bekendgemaakt welke boeken in de prijzen vallen. Stichting Lezen Vlaanderen coördineert de KJV. De uitvoering ervan is in handen van lokale KJV-afdelingen, in eerste instantie bibliotheken, maar ook – en in samenwerking met – scholen en veel vrijwilligers. De KJV beantwoordt aan de voornoemde manieren om te werken aan leesplezier. De acht boeken die de KJV-ers lezen, worden geselecteerd door een team van volwassen lezers (oud-juryleden, bibliothecarissen, leerkrachten, recensenten, boekenliefhebbers...). Zij hebben de opdracht om voor elke leeftijdsgroep een aantrekkelijke, gevarieerde en kwalitatieve lijst samen te stellen die de boekenmarkt weerspiegelt en die zowel boeken bevat die voluit gaan voor leesplezier als ook boeken die de juryleden nieuwe perspectieven kunnen bieden. Tijdens de besprekingen in de leesgroep kunnen de juryleden praten over wat ze gelezen hebben, over hoe ze lezen, over wat ze goed vinden en wat net niet... Door te praten en te luisteren en de confrontatie met andere meningen aan te gaan, kunnen ze groeien als lezer.

Een cruciale rol is hierbij weggelegd voor de begeleiders van de leesgroepen. Stichting Lezen Vlaanderen wil hen zoveel mogelijk ondersteunen door middel van een handboek, vormingsdagen, ervaringsuitwisseling en heel concrete tips om de genomineerde titels te bespreken met de juryleden, de zogenaamde 'werkmodellen'. De bedoeling van de werkmodellen is om:

- achtergrondinformatie te geven bij de boeken;
- inspiratie te bieden over hoe begeleiders met de boeken aan de slag kunnen;
- interessante of originele invalshoeken te geven om de boeken te bespreken;
- tips te geven om actief en creatief aan de slag te gaan.

Er wordt aandacht besteed aan verhaalanalyse ('stijl', 'taalgebruik', 'tekening van de personages'...), maar evenzeer aan de koppeling met de leefwereld van de juryleden.

4. Een leesgroep op school

Ook scholen kunnen aan de slag met leesgroepen. Een belangrijke voorwaarde is echter wel dat kinderen en jongeren op vrijwillige basis deelnemen. Als wordt gekozen voor de formule van de KJV, kiezen leerlingen zelf of ze jurylid worden of niet. Een kind dat (nog) niet graag leest, verplichten om op amper een half jaar tijd acht boeken te lezen, werkt alleen maar averechts. Vaak organiseren deelnemende scholen daarom leesgroepen na schooltijd, tijdens pauzes, op woensdagnamiddag... Soms neemt een leesjuf of -meester of een GOK-leerkracht de KJV op in zijn of haar programma. Ideaal is natuurlijk als de KJV-boeken kunnen meetellen als een gelezen boek voor taal of Nederlands – zowel op de basisschool als in de middelbare school. Juryleden die buiten schooltijd voor de KJV lezen, kunnen een KJV-boek bespreken in de klas en zo meteen medeleerlingen warm maken voor de KJV.

Juryleden vormen een clubje, maar de andere leerlingen kunnen ook betrokken worden door affiches over de boeken te knutselen en op te hangen, door kinderen tijdens de taalles te laten praten over de KJV en over wat ze gelezen hebben...

Als je als school een KJV-leesgroep opstart, werk je aan twee belangrijke factoren die volgens Stalpers (cfr. Leesmonitor) de leeservaringen gunstig beïnvloeden – en zo ook de leesattitude:

1. je creëert als enthousiaste docent een positief leesklimaat;
2. je zorgt ervoor dat kinderen en jongeren een brede kennis krijgen van het aanbod aan boeken en voldoende tijd en gelegenheid hebben om te lezen (de zogenaamde leesfaciliteiten).

Tips over hoe je heel concreet aan de slag kunt met de KJV op school krijg je tijdens de lezing van ervaringsdeskundige Pol Van Damme. Hij werkte zijn hele loopbaan als leerkracht in een basisschool en startte daar mee de KJV-werking op. Hij vertelt welke omstandigheden ('groeps grootte', 'locatie', 'duur...') naar zijn ervaring het beste werken, hoe hij de juryleden werft, hoe de samenwerking met de plaatselijke bibliotheek verloopt, hoe je rol als begeleider verschilt van die als leerkracht...

Referenties

Castro, M., E. Expósito-Casas, E. López-Martín, L. Lizasoain, E. Navarro-Asencio, & J. Luis Gaviria (2015). "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis". In: *Educational Research Review*, 14, p. 33-46.

De Leesmonitor (2015). Online raadpleegbaar op: <http://www.leesmonitor.nu/leesplezier-kinderen>.

Departement Onderwijs en Vorming (2010). 'Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20101207-PISA.pdf>.

Stichting Lezen Vlaanderen (2015). 'Meer leesplezier, meer lezers! Meerjarenplan Stichting Lezen Vlaanderen. 2016 -2020'. Antwerpen: Stichting Lezen Vlaanderen.

Ronde 2

Margot Van Dingenen
Universiteit Antwerpen
 Contact: margot.vandingenen@uantwerpen.be

Moeilijke lezers, praktische lessuggesties

1. Inleiding

De tijd dat kinder- en jeugdboeken enkel gebruikt werden in de klas als didactisch hulpmiddel om 'woordenschat' en 'spelling' te onderwijzen, is langzaamaan aan het verdwijnen. Meer en meer scholen begrijpen het belang van leesbevordering en zetten in op een volwaardige behandeling van boeken en op leesplezier. Er zijn dan ook meer dan genoeg argumenten om boeken in de klas te brengen: lezen bevordert bijvoorbeeld het probleemoplossend denken, heeft een taalverrijkend effect, stimuleert de verbeelding en draagt bij aan esthetische vorming. Activerende werkvormen kunnen het leesproces verder bevorderen, zeker ook bij lezers die moeilijkheden ondervinden bij het lezen.

2. Moeilijke lezers

Hoewel leesbevordering meer en meer aandacht krijgt, komen er ook steeds grotere uitdagingen bij. Zo groeit het aantal kinderen en jongeren dat in het onderwijs terechtkomt met een taalachterstand. In de eerste plaats denken we hierbij aan een anderstalig doelpubliek, maar er zijn ook Nederlandstalige kinderen die thuis een taalachterstand hebben opgelopen en daardoor moeite hebben om teksten te lezen en te begrijpen. Voor deze groep is lezen vaak een frustrerende bezigheid en wanneer dat lezen plaatsvindt in de klas kan het zelfs beangstigend zijn. Het zijn die 'moeilijke lezers' die ik vaak tegenkom in mijn lespraktijk, zowel bij NT2 als bij Engels. Wanneer iemand een nieuwe taal leert en daarin gaat lezen, komen er heel wat obstakels naar

boven. Het gevaar bestaat er dan ook in dat lezen niet meer gezien wordt als iets leuks, maar als een taak; iets dat gedaan moet worden. Het is dus belangrijk om er als leerkracht over te waken dat lezen plezierig blijft, zelfs tijdens het leerproces. De uitdaging ligt erin om op zo'n manier aan leesbevordering te doen dat leerlingen bijleren en tegelijkertijd een fijne ervaring opdoen. Activerend lesgeven maakt dat mogelijk.

3. Activerende werkvormen: wat en waarom

Belangrijk is dat bij leesbevordering zoveel mogelijk leesplezier gegenereerd wordt en één van de manieren om kinderen en jongeren het plezier van lezen te doen ervaren, is het inzetten van activerende werkvormen.

Activerende werkvormen zijn werkvormen die we inzetten in de klas, met als doel de leerlingen actief te betrekken bij het lesonderwerp. De hoofdgedachte erachter is dat kennis beter blijft hangen als leerlingen zelf dingen gaan doen, in plaats van dingen ondergaan. Ze worden bij het hele onderwijsproces betrokken door mee na te denken, vragen te stellen, samen te werken en ook letterlijk te bewegen.

Belangrijk is wel dat de activering doelmatig is: leerlingen rond tafels laten lopen, omdat het leuk is, is niet voldoende. Leerlingen die elkaar moeten opzoeken om antwoorden op hun vragen te krijgen en daarvoor rond tafels moeten lopen; dat is echt activerend onderwijs.

Een bijkomend voordeel van activerend onderwijs is dat de werkvormen vaak verschillende vaardigheden aanspreken. Zeker bij een publiek met taalmoeilijkheden is elke gelegenheid waarbij taalhandelingen geoefend kunnen worden mooi meegenomen. Lezen draait niet langer alleen om leesvaardigheid oefenen, ook 'spreken', 'luisteren' en 'schrijven' komen aan bod tijdens het proces.

4. Werkvormen

Hieronder stel ik kort twee werkvormen voor die je kunt inzetten tijdens de les, ongeacht of je nu lesgeeft in het eerste leerjaar of in het zesde middelbaar, aan beginnende lezertjes of aan volwassenen. Tijdens de workshop testen we verschillende werkvormen uit. Achteraf is er ruimte voor praktijkuitwisseling.

4.1 Rasters: Bingo!

- Je vraagt leerlingen om in de les, of de dag vooraf, een kortverhaal te lezen of een fragment uit een boek. Iedereen moet dezelfde tekst lezen, want de leerlingen zul-

len er tijdens de les vragen aan elkaar over stellen. Als iedereen het fragment of het verhaal gelezen heeft, geef je hen een formulier met een raster:

Hij/zij vindt het verhaal mooi. Naam:	Hij/zij leest heel snel. Naam:	Hij/zij vindt het einde onverwacht. Naam:
Hij/zij lijkt op personage X. Naam:	Hij/zij vindt het verhaal moeilijk. Naam:	Hij/zij vindt het verhaal triestig. Naam:
Hij/zij wil nog een verhaal van dezelfde auteur lezen. Naam:	Hij/zij vindt het verhaal ontspannend. Naam:	Hij/zij vindt personage X dapper. Naam:

- Leerling A loopt rond met een raster en vormt vragen op basis van de zinnestjes in het raster, bijvoorbeeld: *Vind je het verhaal mooi?* Hij stelt die vraag aan leerling B die ook in de klas rondloopt. Als deze positief antwoordt, mag leerling A de naam van leerling B onder aan het vakje zetten.
- Zodra leerling A bij drie vakjes op een rij een naam heeft gezet, mag hij weer gaan neerzitten. (“BINGO!”)
- De leerkracht overloopt de oefening op het eind klassikaal. In plaats van te vragen wie het verhaal moeilijk vond, kan je vragen *Wie kent er iemand die het verhaal moeilijk vond?* en zo de antwoorden verkrijgen.
- Je kunt dan nog eens polsen bij leerling B (wiens naam op het papier van leerling A staat) of het juist is wat leerling A over hem/haar zegt.

4.2 Titels en teksten

- Leerlingen werken per twee of in grotere groepjes en krijgen een hoofdstuk uit een boek te lezen. Elk groepje of duo leest een ander fragment.
- Ze krijgen even de tijd om een geschikte titel te bedenken bij hun hoofdstuk. Die titel schrijven ze neer op een apart strookje.
- Wanneer elk groepje een titel heeft bedacht, haal je de teksten op en hang je ze aan de muur.
- Daarna haal je de titelstrookjes op en herverdeelt je ze.
- Elk groepje heeft nu een titel van een ander fragment, verzonden door een ander groepje.
- Nu mogen de leerlingen rechtstaan en proberen om de juiste titel bij het juiste fragment te hangen.
- De groepjes kijken of hun titel op de juiste plaats hangt.

Helge Bonset

SLO

Contact: h.bonset@slo.nl

Leesbevordering: een hopeloze zaak?

Lezen in de vrije tijd, blijkt uit onderzoek, is de drijvende kracht achter geletterdheid en taalvaardigheid, en het effect wordt ieder leerjaar sterker. Mol (2010; zie ook: Mol & Bus 2011a; 2011b) voerde een meta-analyse uit met als vraagstelling: ‘hoe is het verband tussen lezen in de vrije tijd en uitkomstmaten als begrijpend lezen, technisch lezen en spellen?’ Ze analyseerde bijna honderd nationale en internationale studies op de rol van (voor)leesgedrag in de taal- en leesontwikkeling van zeer jonge kinderen (peuterspeelzalen en kleuterscholen) tot en met studenten aan hbo en universiteit. Het verband tussen lezen in de vrije tijd en begrijpend lezen, technisch lezen en spellen is gemiddeld tot sterk voor alle groepen. Lezers scoren bovendien niet alleen hoger op taal- en leesvaardigheid, maar ook op schoolsucces en intelligentie. Uit de meta-analyse blijkt ook dat het effect van lezen met elk schooljaar sterker wordt, wat duidt op een wederzijdse beïnvloeding tussen lezen en cognitie. Omdat goede lezers meer plezier beleven aan het lezen van boeken, zullen ze er vaker voor kiezen om in hun vrije tijd te lezen, waardoor hun woordenschat verder toeneemt en hun leessnelheid, spellingvaardigheid en tekstbegrip groter worden dan die van leeftijdsgenoten die geen boeken lezen buiten schooltijd.

Kortlever & Lemmens (2012) onderzochten het verband tussen het leesgedrag van kinderen en hun scores op de Cito-Eindtoets Basisonderwijs. Van meer dan vijfhonderd leerlingen vroegen ze kort na de afname van de Cito-toets de eindscore op voor de onderdelen ‘taal’, ‘wiskunde’, ‘studievaardigheden’ en ‘wereldoriëntatie’. Daarnaast vulden de leerlingen een vragenlijst in over hun leesfrequentie van boeken, het gebruik van andere media, het niveau van de boeken die ze lazen en de mate waarin ze boeken van een hoger niveau lazen. Er is een positief verband tussen de leesfrequentie van boeken in de vrije tijd en de scores op alle Cito-onderdelen. Dat positieve verband wordt volledig verklaard door de score op het onderdeel ‘taal’: wie meer leest, heeft een hogere score op ‘taal’. Die score verklaart op haar beurt de betere prestaties op zowel de andere Cito-onderdelen als op de algemene Cito-score. Daarentegen is er een negatief verband tussen de Cito-scores en het gebruik van televisie, internet en computerspelletjes.

Leesbevordering lijkt in dit perspectief van het grootste belang. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten basisonderwijs de afgelopen decennia in toenemende mate aandacht

besteden aan leesbevorderende activiteiten en werkvormen. In het kader van het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid eind basisonderwijs uit 2005 beschrijven Heesters e.a. (2007a) het onderwijsaanbod voor lezen, zoals gerapporteerd door leerkrachten. Ze trekken op een paar punten een vergelijking met de vorige peiling, uit 1998. De gemiddelde frequentie van het voorlezen door de leraar (in 2005 in groep 6 tot en met 8 bijna drie keer per week) is gestegen met gemiddeld 0,5 keer per week. In 1998 nam 77% van de leerkrachten deel aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek; in 2005 was dat 89%. Leerkrachten geven ook vaker aan dat ze leerlingen laten deelnemen aan voorleeswedstrijden: 52% in 2005 tegenover 11% in 1998. Dat gebeurde in 1998 uitsluitend in groep 8, maar in 2005 ook in groep 6 en 7.

Het belang van de Nationale Voorleeswedstrijd blijkt duidelijk uit het onderzoek van Bakker (2013). De ruim 3500 basisscholen die hieraan in 2012-2013 meededen, zijn typische leesscholen, met een leescoördinator en met veel aandacht voor leesactiviteiten zoals 'voorlezen', 'stillezen' en 'een boekenkring', evenals voor samenwerking met ouders en de openbare bibliotheek.

Meelissen e.a. (2012) beschrijven de prestaties van leerlingen in het kader van het internationale PIRLS-onderzoek 2011 (Progress in International Reading Literacy Study). Hun rapport bevat ook informatie over het onderwijsaanbod voor lezen in Nederland. De hoeveelheid tijd die de leerkrachten besteden aan taal- en leesonderwijs is vergeleken met het onderzoek uit 2001 gestegen. Gemiddeld wordt nu (in groep 6) 8,4 uur per week besteed aan taalonderwijs en 4,1 uur aan leesonderwijs. Op schoolniveau is er ook meer aandacht voor leesonderwijs dan tien jaar geleden: scholen leggen meer nadruk op lezen in hun schoolplan. Leerkrachten geven vaak individuele instructie tijdens de leeslessen en laten de leerlingen zelfstandig werken; er zijn steeds minder leerkrachten die overwegend klassikaal onderwijs geven. De leerkrachten in PIRLS-2011 lezen gemiddeld vaker voor aan de klas en geven de leerlingen vaker tijd om stil een boek te lezen dan de leerkrachten in PIRLS-2001.

De vraag is echter hoeveel effect deze leesbevorderende activiteiten en werkvormen hebben.

Uit onderzoek van Huysmans (2013) en Nielen & Bus (2013) onder duizenden basisschoolleerlingen blijkt dat de leesfrequentie en leesattitude van leerlingen dalen tussen de 7 en 15 jaar, en dat die daling al begint in de laatste jaren van de basisschool. Aan het einde van de basisschool is het percentage (bijna) dagelijkse lezers gehalveerd ten opzichte van groep 3 en 4. De daling zet daarna in hetzelfde tempo door tot de 15-jarige leeftijd. Hoewel meisjes vaker lezen dan jongens, is het tempo van de teruggang voor beide seksen even groot. Het aantal boeken dat kinderen lezen, vertoont eenzelfde daling als de leesfrequentie: van 7 naar 8 jaar blijft het nog constant op ruim drie boeken per maand gemiddeld; daarna neemt het geleidelijk af tot gemiddeld anderhalf boek per maand bij de 15-jarigen. Hier doet zich een groot verschil voor tussen jon-

gens en meisjes: gemiddeld een half boek per maand, over alle jaren. Met het toenemen van de leeftijd dringen de mobiele en digitale mediavormen (televisiekijken, muziek luisteren, computeren, internetten, gamen, mobiel bellen en *social media* bijhouden) het lezen steeds meer terug (Huysmans 2013).

Leerlingen die van zichzelf vinden dat ze, in vergelijking tot klasgenoten, minder goed lezen, tonen zich steeds minder enthousiast over lezen, terwijl leerlingen die positief oordelen over hun leesvaardigheid een verbetering in leesattitude laten zien. Voor de gehele periode van groep 5 tot en met groep 8 geldt dat meisjes gemiddeld vier punten hoger scoren op leesattitude dan jongens (Nielen & Bus 2013).

De leesfrequentie en leesattitude van Nederlandse leerlingen worden ieder decennium lager, zo blijkt uit het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid (Heesters e.a. 2007). Leerlingen eind basisonderwijs rapporteren in de peiling van 2005 minder leesgedrag dan de leerlingen in de peiling van 1993: ze lezen minder boeken, lenen minder vaak een boek en hebben minder vaak gelezen op de dag voorafgaand aan het onderzoek. Vergeleken met 1993 zijn de leerlingen alle soorten uitgaven (tijdschriften, stripboeken, jeugdboeken, kranten, documentatiemateriaal en gedichten) minder vaak gaan lezen.

Internationaal springen Nederlandse leerlingen er negatief uit wat betreft leesgedrag en leesattitude. Beide zijn lager dan bij Chinese of Zuid-Afrikaanse leerlingen (Broeder & Stokmans 2011). 27% van de Nederlandse leerlingen vindt lezen niet leuk; het internationale gemiddelde is 15%. Slechts 20% van de Nederlandse leerlingen vindt lezen leuk; in amper drie landen uit het PIRLS-onderzoek zijn er nog minder leerlingen die lezen leuk vinden. Gemotiveerd om te lezen is 65% van de Nederlandse leerlingen. Ook dat percentage is internationaal gezien erg laag (Meelissen e.a. 2012). Dat leesfrequentie en leesattitude bij Nederlandse meisjes hoger zijn dan bij jongens, komt ook uit deze internationale onderzoeken naar voren.

Is leesbevordering al met al dan eigenlijk geen hopeloze zaak? Die prikkelende vraag wil ik u graag voorleggen in mijn presentatie. Daarbij kunnen de volgende gezichtspunten de revue passeren:

- Wat valt er af te dingen op het boven beschreven onderzoek en/of op mijn samenvatting en interpretatie daarvan?
- Zijn de leesbevorderende activiteiten en werkvormen zoals die nu in het basisonderwijs worden toegepast, misschien niet de meest effectieve?
- Is het zinvol om een discussie te starten over de definitie van 'geletterdheid', en over de vraag of naast gedrukte media ook nieuwe media kunnen worden ingezet om geletterdheid te bevorderen? (Van Kruistum 2013).

Referenties

- Bakker, N. (2013). “*Het besmet kinderen met het lezen-is-leuk-virus!*”. *Leerkrachten over de opbrengsten van de Nationale Voorleeswedstrijd*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Broeder, P. & M. Stokmans (2011). ‘Jongeren lezen omdat het leuk is, niet omdat het moet. Een internationale vergelijking van het leesgedrag van jongeren in Peking, Kaapstad en Nederland’. In: F. Hakemulder (red.). *De stralende lezer*. Delft: Eburon, p. 229-245.
- Heesters, K., S. van Berkel, F. van der Schoot & B. Hemker (2007a). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito/PPON.
- Huysmans, F. (2013). ‘Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar. Amsterdam: Stichting Lezen’. In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Uitgeverij Eburon, p. 227-247.
- Kortlever, D. & J. Lemmens (2012). “Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen”. In: *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40 (1), p. 87-105.
- Kruistum, C. van (2013). *Changing engagement of youth in old and new media literacy*. Utrecht: Universiteit van Utrecht (proefschrift).
- Meelissen, M., A. Netten, M. Drent, R. Punter, M. Droop & L. Verhoeven (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit/ Enschede: Universiteit Twente.
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Universiteit Leiden (academisch proefschrift).
- Mol, S. & A. Bus (2011a). ‘Een vroeg begin is het halve werk. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren’. In: D. Schram (red.). *Waarom zou je (nu) lezen?* Delft: Uitgeverij Eburon, p. 91-111.
- Mol, S. & A. Bus (2011b). “Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (3), p. 3-15.
- Nielen, T. & A. Bus (2013). ‘Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek’. In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Uitgeverij Eburon, p. 207-227.

Peter van Duijvenboden & Desirée van der Zander
Stichting Lezen Nederland
Contact: *pvanDuijvenboden@lezen.nl*
dvanderzander@stichtinglezen.nl

Leesbevordering als succesnummer

1. Inleiding

Uit onderzoeken naar lezen en ervaringen met leesbevordering in de praktijk komt naar voren welke condities ertoe bijdragen dat een kind een blijvende lezer kan worden. Deze condities met betrekking tot 'leesomgeving', 'leesactiviteiten' en 'differentiatie' kunnen worden bestempeld als de succesfactoren van leesbevordering. Deze zijn richtinggevend voor geslaagd leesbevorderingsbeleid. Leesbevordering heeft de meeste kans op slagen als het deel uitmaakt van een structureel beleid dat gedragen wordt door het lerarenteam, het management en het bestuur van een school. Essentiële elementen daarbij zijn 'budgettering', 'coördinatie' en 'evaluatie'.

Stichting Lezen onderscheidt een aantal ingrediënten die ertoe bijdragen dat kinderen enthousiast worden én blijven voor het lezen van kinder- en jeugdboeken en (jongeren)literatuur. Deze zijn in te delen in drie aandachtsgebieden:

1. de leesomgeving;
2. de leesactiviteiten;
3. differentiatie.

2. De leesomgeving

Om leerlingen in de gelegenheid te stellen om te gaan lezen, is het belangrijk dat scholen een voldoende aanbod aan boeken hebben. Die boekencollectie moet aantrekkelijk, toegankelijk en actueel zijn en aansluiten bij verschillende interesses en leesniveaus. Niet elke leerling doorgroondt met gemak het ruime boekenaanbod. Voor een succesvolle leescarrière zijn daarom volwassenen nodig die fungeren als coach en gids. Leerkrachten, bijvoorbeeld, die niet alleen op de hoogte zijn van mooie en interessante jeugdboeken en zelf enthousiast zijn voor lezen, maar die ook weten welke interesses hun leerlingen hebben. Een dergelijke attitude en deskundigheid vraagt professionalisering op het gebied van leesbevordering, zowel voor gediplomeerde leraren als voor leraren-in-opleiding.

Leraren mogen dan een grote invloed hebben op het leesgedrag van kinderen, de leesopvoeding van ouders heeft nog een veel grotere impact. Het geven van goede voorlichting over het belang van lezen en leesbevordering door de school aan ouders is evident. U kunt daarbij bijvoorbeeld denken aan een nieuwsbrief of een ouderavond over dit onderwerp. Uitgebreide achtergrondinformatie over (het belang van) lezen kunt u vinden op leesmonitor.nu. Maar ook praktische informatie over recent verschenen boeken is voor ouders bruikbaar.

Van invloed op het leesgedrag zijn ook de leeftijdsgenoten. Dit wetende, kunnen leraren daar tijdens hun lessen op inspelen door ruimte in te bouwen voor bijvoorbeeld boekpromotie door leerlingen, door het houden van boekgesprekken in de klas en het organiseren van leesclubs.

3. De leesactiviteiten

Stichting Lezen bevordert vooral het zogenaamde ‘immersieve lezen’, waarbij de lezer voor langere tijd opgaat in de wereld van het boek. Daarmee leren kinderen aandacht en concentratie op te bouwen. Boeken bieden daarnaast een gelegenheid om werelden te ontdekken buiten de eigen realiteit en om te reflecteren op die realiteit. Daar is tijd en rust voor nodig en die zijn soms lastig te vinden in de overvolle schoolprogramma's. Dat is spijtig, want activiteiten zoals ‘voorlezen’ en ‘vrij lezen’ zijn belangrijke succesfactoren voor leesbevordering.

Door voor te lezen, geeft de leraar het goede voorbeeld. Voorlezen biedt leerlingen gelegenheid om kennis te maken met en toegang te krijgen tot boeken die ze nog niet kunnen lezen of waaraan ze nog niet toe zijn. Het sluit in die zin goed aan bij de ‘zone van de naaste ontwikkeling’. Dat geldt voor de allerjongsten, maar ook voor leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Leraren die regelmatig voorlezen kennen uit ervaring de boekpromotionele kracht van voorlezen. Die waarde is zo groot dat voorlezen niet alleen een activiteit kan zijn voor even tussendoor, maar ook structureel en met grote regelmaat zou moeten worden ingezet.

Dat geldt ook voor vrij lezen. Er zijn diverse initiatieven waarbij op school, op vaste momenten in de week, zowel leraren als leerlingen een zelfgekozen boek, krant of tijdschrift lezen. Dat vrije lezen heeft, naast een gunstige invloed op de leesvaardigheid, ook een positieve invloed op de leesmotivatie. Dat leidt tot vaker lezen voor het plezier – niet alleen op school, maar ook in de vrije tijd. Idealiter zouden kinderen ten minste twintig minuten aaneengesloten moeten kunnen lezen om zich zo op het verhaal te kunnen concentreren. Bij vrij lezen is het voorbeeldgedrag van leraren maatgevend.

Positieve ervaringen opdoen met boeken is cruciaal om lezer te kunnen worden. Lezen over dingen die ze interessant vinden, leidt bij kinderen doorgaans tot een positieve leeservaring, evenals het nadenken en praten over boeken. Een goed gesprek over boeken heeft alles te maken met een open gesprek waarin de leesbeleving van de leerling centraal staat en waarin veel ruimte voor de leerling wordt gecreëerd, zoals bijvoorbeeld de Britse auteur en boekpromotor Aidan Chambers dat voorstaat in zijn boek *Leespraat*.

4. Differentiatie

Omdat geen enkele leerling gelijk is, vereisen lezen en leesbevordering een gedifferentieerde aanpak. Daarbij spelen vier aspecten een rol:

1. *leesmotivatie*: de mate waarin een leerling gemotiveerd is om te (leren) lezen, levert leesvoldoening op en draagt bij aan de leesontwikkeling (www.slo.nl);
2. *interesse en genrevoorkeur*: afhankelijk van persoonlijkheid, karakter en identiteit bepalen lezers naar welke boeken hun voorkeur uitgaat;
3. *leesvaardigheid*: de mate van vaardigheid van een leerling op het gebied van leestechniek en leesbegrip (www.slo.nl);
4. *verschillen tussen jongens en meisjes*: uit o.a. PIRLS en PISA blijken opvallende verschillen in leesvaardigheid en leesattitude van jongens en meisjes.

Leraren kunnen kinderen het beste motiveren om te lezen als ze aansluiten bij het (lees)niveau en de interesses van die kinderen. Dat betekent dat ze ook over handvaten moeten beschikken om op die verschillen in te kunnen spelen. Voor het voortgezet onderwijs heeft Theo Witte, in samenwerking met Stichting Lezen en in aansluiting op de Meijerinkniveaus, een werkbaar differentiatie-instrument ontwikkeld (www.lezenvoordelijst.nl) waarmee leerlingen in aanraking komen met literatuur op hun eigen ontwikkelingsniveau. Voor het basisonderwijs biedt het landelijke programma 'De Bibliotheek *op school*', waarbinnen scholen en bibliotheken structureel samenwerken, mogelijkheden.

Van lezen en leesbevordering een succes maken, begint uiteraard met het enthousiasme en de deskundigheid van de vrouw of man voor de klas. Structureel en duurzaam leesbevorderingsonderwijs vraagt echter meer. Dat moet gedragen worden door een degelijk leesbevorderingsbeleid. Al heel wat scholen maken daar werk van door gebruik te maken van leesplan.nl. Deze website biedt de mogelijkheid om een onderbouwd activiteitenplan op te stellen dat elk jaar kan worden bijgesteld. De website is gratis beschikbaar.

De Nederlandse overheid investeert in leesbevordering met het programma 'De Bibliotheek *op school*'. Bibliotheken, scholen en gemeenten werken hierbij strategisch

en structureel samen. Al ruim 2500 basisscholen doen mee en op tientallen vmbo-scholen in het hele land draaien pilots. Havo, vwo en mbo volgen op termijn. De opbrengsten van 'De Bibliotheek op school' worden vastgelegd in 'de Monitor' die jaarlijks wordt afgenomen. Daarmee wordt onder andere informatie verzameld over het lees- en leengedrag van leerlingen, het leesplezier, de leescultuur thuis, het leesbevorderend gedrag van leraren en het leesbevorderingsbeleid op school. Meer informatie over dit programma kunt u vinden op www.debibliotheekopschool.nl.

Dit artikel is gebaseerd op *Samen werken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Het document is te downloaden op de site van Stichting Lezen.

8. Taalbeschouwing en taalgebruik

Stroomleiders

Anneke Würth (ICLON, Leiden)

Bart Masquillier (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Anneke Neijt (a), Peter-Arno Coppens (a) & Kees de Glopper (b) (in samenspraak met Susanne Aalberse, Ivett van der Eerden, Jacqueline Evers-Vermeul, Ton van Haften, Jaap van Marle, Maria Mos, Margreet Onrust, Marc van Oostendorp, Gert Rijlaarsdam & Arie Verhagen)

(a) Radboud Universiteit, Nijmegen

(b) Rijksuniversiteit, Groningen

Contact: a.neijt@let.ru.nl

Bewuste taalvaardigheid als eindterm voor het schoolvak Nederlands in havo en vwo: visie en voorbeelden

1. Inleiding

In het voorjaar van 2015 hebben Nederlandse neerlandici – onder wie de auteurs van deze tekst – op uitnodiging van het meesterschapsteam ‘Nederlands–taalkunde/taalbeheersing’ tijdens een tweedaags symposium nagedacht over de inhoud en toekomst van het schoolvak Nederlands (zie Verslag Symposium 2015). De conclusie van dit overleg is dat er bij Nederlands een koerswijziging nodig is, om verschillende redenen. Ten eerste missen leerlingen de aansluiting met het hoger onderwijs. Ze leren in het vwo, dat voorbereidend wetenschappelijk onderwijs beoogt te zijn, vrijwel niets over wetenschappelijk onderzoek in de neerlandistiek (Van Rooij & Jansen 2014). Daar komt bij dat leerlingen ook niet het taalvaardigheidsniveau meekrijgen dat in het hoger onderwijs vereist is (Raad voor de Nederlandse taal en letteren 2015). Het schoolvak is daarnaast gefragmenteerd: van productieve verbindingen tussen taalbeheersing, taalkunde en letterkunde is nauwelijks sprake. Op het symposium is het idee ontstaan om in het schoolvak meer diepte en samenhang aan te brengen door niet alleen naar taalvaardigheid te streven, maar door te mikken op bewuste taalvaardigheid. Dat wil zeggen: vaardigheid die steunt op kennis en inzicht in taal en taalgebruik. Dat zou ertoe kunnen leiden dat leerlingen het vak interessanter gaan vinden, dat er een beter centraal examen ontwikkeld wordt en dat er minder uitval is van docenten Nederlands, eveneens redenen om eens grondig over doelstellingen en didactiek van het vak te overleggen. In deze tekst leggen we uit wat met bewuste taalvaardigheid bedoeld wordt en geven we voorbeelden van passend onderwijs. Met de deelnemers aan de HSN-conferentie willen we bespreken of de koerswijziging welkom is in het onderwijs bij het vak Nederlands.

2. Bewuste taalvaardigheid

Met bewuste taalvaardigheid als doel in het voortgezet onderwijs worden leerlingen vertrouwd gemaakt met de achtergronden van taalvaardigheid. Ze leren niet slechts trucjes, maar krijgen kennis van en inzicht in het taalsysteem en het taalgebruik. Ze krijgen daarmee de instrumenten aangereikt om na te denken over vormen van en normen voor taal en om te bepalen welk taalgebruik in een gegeven situatie optimaal is. Ze leren analyses te maken van hun eigen taaluitingen en van die van anderen, gebaseerd op kennis van taal en taalgebruik in het algemeen. Bewust taalvaardige leerlingen zijn in staat om zelfstandig aan hun taalvaardigheid te werken. Daarmee kunnen ze zich ontwikkelen als ze nieuwe taken krijgen in hun beroep of vervolgstudie.

Bij bewuste taalvaardigheid als doel past een speelse en uitdagende aanpak die een beroep doet op de creativiteit en het denkvermogen van leerlingen. Het gaat dan niet alleen om de manier waarop je de taal gebruikt en of je dat correct doet, maar ook om kennis van de manier waarop je een taal leert, van de aard van het taalsysteem, van het waarom van bepaalde vormen en betekenissen en van het waarom van taalvariatie en verandering.

Met de beoogde vakinhoudelijke verdieping kan er een beter zichtbare opbouw worden aangebracht in het curriculum, met een telkens wisselend perspectief op het vak, waarbij de verbanden tussen de verschillende aspecten van taal en taalgebruik zichtbaar worden. Er kan bijvoorbeeld gedacht worden aan (half)jaarlijks wisselende onderwerpen zoals 'normen', 'communicatievormen', 'meertaligheid', 'etymologie', 'kinder-taal', 'genres', 'taalvariatie', 'dialecten'... Deze thema's kunnen ingebed worden in het curriculum, maar kunnen eventueel ook onderdeel worden van het examen. Het examen kan bijvoorbeeld ingericht worden aan de hand van een jaarlijks wisselend onderwerp. Hierdoor wordt het vak waarschijnlijk interessanter voor docenten en leerlingen.

Met bewuste taalvaardigheid sluit de koers die de neerlandici willen volgen inhoudelijk aan bij de nieuwe Vlaamse leerplannen voor Nederlands in het secundair onderwijs (VVKSO 2010; 2012; 2014). Een aardig detail: bewuste taalvaardigheid is, net zoals de nadere VVKSO-omschrijving van de doelstellingen, een uitbreiding van wat de kaders voorschrijven. Het is dus niet zozeer een breuk met de huidige situatie, maar een verrijking ervan. Daarom zouden docenten en uitgevers van lesmateriaal zo kunnen beginnen aan de praktische uitwerking van dit doel.

3. Bewuste spellingvaardigheid

De Nederlandse spelling is gebaseerd op de koppeling van klanken en letters. Dat fonologische principe is van toepassing op het grootste deel van de woorden, maar het heeft ten onrechte geen duidelijke plaats in het onderwijs. Waarom spellen we fonolo-

gisch? Waarom bestaat er daarnaast ook een morfologisch principe? Is dat in meer talen zo? De trucjes, zoals verlenging om de *d* van *hond* goed te kunnen schrijven, komen wel voor in schoolboeken, maar zijn geen echte principes. Zonder besef van het verschil tussen principe en trucje verwerven de leerlingen geen inzicht. Bij de werkwoordspelling lopen leerlingen vast op het verlengingstrucje, dus zou het beter zijn het echte verhaal te kennen.

Lastig in de spelling zijn onder andere de uitzonderingen, die je alleen maar goed kunt begrijpen en onthouden als je er extra informatie bij krijgt, bijvoorbeeld *faliekant*, een woord waarvan je moet weten dat het vroeger 'foute kant' betekende, en *fauteuil*, dat je foutloos kunt leren spellen via 'foute uil'. In het ene geval leg je een semantisch of etymologisch verband, in het andere geval onthoud je van een woord ook de spellinguitspraak.

Helaas, de schoolboeken geven geen uitleg bij de uitzonderingen. *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* stimuleren opzoeken in woordenlijst.org of een woordenboek. Dat is tijdrovend en niet effectief. *Talent voor de onderbouw* geeft lijstjes dicteewoorden. Dat zijn voorbeelden van 'zo maar' trainen van taalvaardigheid, zonder de achtergrondkennis die daarbij van pas komt. Tijdens HSN zal, aan de hand van de schoolboeken, duidelijk gemaakt worden dat onderwijs in bewuste taalvaardigheid, het nadenken en kunnen redeneren over taal, en het bewust leggen van verbanden in het taalsysteem wanneer je taal gebruikt, al zou moeten beginnen bij de spellingslessen in de brugklas.

4. Bewuste schrijfvaardigheid

Leerlingen moeten hun schrijfproces onder controle krijgen door strategisch en doelgericht te leren plannen, formuleren en reviseren. Daar hebben ze kennis bij nodig: van de werelden waarover ze schrijven, van taal en schrift en van genres. In kennis van genres komen allerlei inzichten samen: besef van de relatie tussen tekst en context en benul van het verband tussen functie en vorm.

Ter voorbereiding op academisch schrijven in het hoger onderwijs moeten leerlingen leren schrijven op basis van bronnen. In werkstukken en verslagen moeten ze inhouden en formuleringen uit bronteksten selecteren, organiseren en presenteren binnen het kader van een eigen redenering.

Bij het formuleren van hun eigen tekst moeten leerlingen vorm geven aan hun interpretatie van en waardering voor hun bronnen. Voor het uitdrukken daarvan biedt de taal een scala van middelen: uitdrukkingen waarmee taalgebruikers aangeven hoe zeker ze zijn van de beweringen die ze doen of aanhalen en formuleringen waarmee ze hun waardering voor hun bronnen kenbaar maken. Om deze stijlmiddelen te leren beheer-

sen, is blootstelling aan de taal van dit genre heel belangrijk. Maar louter lezen is niet voldoende. Observatie en analyse, gericht op het ontwikkelen van inzicht in de functies van zulke stijlmiddelen, is nodig voor het bewuste gebruik ervan in eigen teksten.

Aan deze uitgangspunten is vorm gegeven in enkele schrijflessen voor de bovenbouw vwo. De lessen besteden aandacht aan stijlmiddelen die van belang zijn bij het schrijven op basis van bronnen. Door analyse van voorbeeldteksten en oefeningen in formuleren hebben leerlingen inzichten opgedaan die ze hebben ingezet bij het leveren van feedback op teksten van medeleerlingen en bij het herschrijven van hun eigen tekst. Over de opzet en opbrengsten van deze lessen willen we op de HSN-conferentie rapporteren.

5. Redeneervaardigheid bij taalanalyse

Er heerst tegenwoordig weer de overtuiging dat grammaticaonderwijs een onmisbaar onderdeel van het taalonderwijs is, zelfs in de landen waar het een tijdje uit het curriculum verdwenen is (Gartland & Smolkin 2015). Aan de andere kant heeft onderzoek nooit uitgewezen dat de huidige manier waarop grammatica wordt onderwezen een belangrijk positief effect heeft op de taalvaardigheid van leerlingen (Bonset 2011). Dat zou onder andere kunnen liggen aan het feit dat de gangbare grammaticadidactiek inzet op snelle en mechanische manieren om tot een bepaald benoemingsresultaat te komen. Leerlingen zetten de zin in een andere tijd om de persoonsvorm te vinden. Vervolgens vragen ze *wie+pv* en op basis van het antwoord raden ze het onderwerp, enzovoorts. Deze mechanische vaardigheid leidt niet tot een hoger bewustzijn van de grammaticale opbouw van de zin. Daarnaast lijkt het noodzakelijk dat dit bewustzijn, of die analytische vaardigheid, niet op zichzelf blijft staan, maar gekoppeld wordt aan specifieke taalvaardigheden (zoals het (her)schrijven van je eigen teksten).

Willen we streven naar een zeker linguïstisch bewustzijn, dan moet het anders. Er is op zichzelf niet zoveel mis met het benoemen van woordsoorten en zinsdelen, maar waar het om gaat, is dat die benoeming gebaseerd moet zijn op een redenering over de eigenschappen van die woorden en zinsdelen. Een benoeming dient niet het gevolg te zijn van één magische toverformule die de leerling van buiten kent en toe kan passen, maar het resultaat van een zoekproces naar verschillende argumenten en de afweging daarvan.

Voor het aanleren van deze grammaticale redeneervaardigheid zijn andere werkvormen nodig dan de bekende ontleedoefeningetjes. In de workshop op HSN zullen we daarvoor een aantal ideeën aandragen.

Referenties

- Bonset, H. (2011). "Taalkundeonderwijs: veel geloof, weinig empirie". In: *Levende Talen Magazine*, 98 (2), p. 12-16.
- Gartland, L.B. & L.B. Smolkin (2015). 'The Histories and Mysteries of Grammar instruction'. In: *The Reading Teacher*. Online prepublicatie 17 aug 2015, raadpleegbaar op: <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1408>.
- Raad voor de Nederlandse Taal & Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid*. Adviesrapport. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Rooij, E. van & E. Jansen (2014). 'Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling'. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. [niet gepubliceerd].
- S.n. (2015). 'Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing'. Online raadpleegbaar op: <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-taalkundetaalbeheersing/>.
- VVKSO (2010). 'Leerplan secundair onderwijs Nederlands, eerste graad (D/2010/7841/016)'. Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2010/016>.
- VVKSO (2012). 'Leerplan secundair onderwijs Nederlands, tweede graad (D/2012/7841/001)'. Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2012/001>.
- VVKSO (2014). 'Leerplan secundair onderwijs Nederlands, derde graad (D/2014/7841/001)'. Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2014/001>.

Jimmy van Rijt
Fontys, Sittard
 Contact: j.vanrijt@fontys.nl

Grammatica moet, maar wel goed! Over grammatica-onderwijs op basis van concepten uit de wetenschappelijke taalkunde

1. Het schoolvak Nederlands en de academische discipline

Het is inherent aan schoolvakken dat ze achterlopen bij de meest recente wetenschappelijke inzichten, maar voor geen enkel vak lijkt die bewering meer waar dan voor het schoolvak Nederlands. De bewering is overeind te houden voor vrijwel alle onderdelen van het schoolvak, maar in deze bijdrage beperk ik me tot het onderdeel ‘taalkunde’, en specifiek: ‘het domein van de grammatica’. Er zijn vanuit de wetenschap gezien twee grote hiaten te constateren:

1. Er is naar grammaticaonderwijs nauwelijks empirisch onderzoek verricht (Bonset & Hoogeveen 2010; Bonset 2011). Die trend heeft overigens een internationaal karakter (Andrews 2010: 92).
2. Linguïstisch onderzoek van de afgelopen eeuw heeft niet tot wezenlijke veranderingen in de schoolgrammatica geleid. Het huidige grammaticaonderwijs vertoont nog uitermate veel gelijkenis met dat uit de late 19^{de} eeuw, de tijd van zijn grondlegger C.H. den Hertog (zie ook Hulshof 1985).

Gelukkig gloort er hoop aan de horizon op beide punten. Het mag dan zo zijn dat er weinig empirische gegevens zijn over grammaticaonderwijs (punt 1), de laatste jaren valt er toch een iets genuanceerder beeld te constateren, althans in Nederland. Zo wordt er wel regelmatig over grammaticaonderwijs gepubliceerd:

- Coppen schrijft al enige jaren over een meer effectieve grammaticadidactiek die gericht is op wezenlijk taalinzicht door het leren omgaan met essentiële taalkundige concepten als ‘predicatie’ (zie bijvoorbeeld Coppen 2009; 2010; 2012);
- Van Disseldorp geeft een voorzet voor het effectief aanbieden van generatieve grammatica in 5-vwo (Van Disseldorp 2012);
- Neutelings & Van Rijt (2014) besteden aandacht aan algemene betekenisgeving bij grammaticaonderwijs;

- Van Rijt propageert een meer semantische grammaticadidactiek die ingericht is rondom werkwoordvalentie (Van Rijt 2013);
- Cito heeft enkele maanden geleden een onderzoek gedaan naar verbeterde grammatcatoetsing (Gelderloos & Bredenoort 2015).

Wat punt 2 betreft: de komende jaren wordt vanuit een drietal perspectieven promotieonderzoek gedaan naar de relatie tussen ‘taalkunde’ en ‘de academische discipline’:

- Astrid Wijnands verricht onderzoek naar het gebruik van de Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS) bij grammaticaonderwijs;
- Roy Dielemans onderzoekt wat taalkundig redeneren omhelst;
- ondergetekende onderzoekt welke invloed hogere-ordeconcepten uit de wetenschappelijke taalkunde hebben op de hogere-ordedenkvaardigheden van leerlingen (ook deze tekst valt daarbinnen).

Een andere, welkome, recente ontwikkeling is de komst van twee Meesterschapsteams: een voor taalkunde/taalbeheersing en een voor letterkunde¹, een initiatief waarbij wetenschappers, lerarenopleiders en leraren samenwerken om de balans tussen het schoolvak en de wetenschap te herstellen.

Bovengenoemde ontwikkelingen zullen hopelijk leiden tot beter grammaticaonderwijs, maar ook tot een beter imago van het schoolvak Nederlands. In het Taalpeilonderzoek (Nederlandse Taalunie 2007: 30) staat te lezen dat vwo’ers een lage dunk hebben van het wetenschappelijk gehalte van het schoolvak. Ook vinden leerlingen het vak niet erg aantrekkelijk: in Nederland staat het op een tiende plaats. Een schamele positie voor een kernvak.

2. Grammatica op basis van wetenschappelijke concepten

In de (Nederlandse, maar zeker ook internationale) taalkunde zijn in de afgelopen decennia vele concepten blootgelegd die inzicht bieden in hoe de taal werkt en in elkaar zit. De schoolgrammatica kan erg verbeteren als er wat meer van zulke recente inzichten in verwerkt worden. Een voorbeeld: vrijwel elke leraar Nederlands heeft er moeite mee om zijn of haar leerlingen uit te leggen hoe het komt dat het onderwerp niet altijd degene hoeft te zijn die ‘het doet’, zoals in veel schoolgrammatica’s te lezen staat. Of, beter gezegd, degene die handelt. In (1a) is dat wel zo, maar in (1b) niet:

(1a) De hond bijt de man.

(1b) De man wordt gebeten (door de hond).

Voor veel leerlingen (en ook voor sommige docenten) is het lastig om te doorgronden waarom je nu toch *de man* in (1b) het onderwerp zou moeten noemen, terwijl er helemaal niet gehandeld wordt. Die ontleding druist in tegen de intuïtie.

De wetenschappelijke taalkunde verklaart een dergelijk actief-passiefverschil door aan te nemen dat een werkwoord als *bijten* op twee niveaus relaties onderhoudt: op een syntactisch niveau (met grammaticale functies zoals ‘onderwerp’ en ‘lijdend voorwerp’) en op een semantisch niveau (met thematische rollen zoals ‘agens’, ofwel degene die handelt, en ‘patiens’ of ‘thema’, degene die ondergaat).

In actieve zinnen komen de grammaticale rollen overeen met de thematische rollen; in passieve zinnen niet. De lijdende vorm is met dit inzicht beter te doorgronden dan in de traditionele grammaticadidactiek die geen vorm-betekenisonderscheid maakt. Zie ook figuur 1.

(1a) De hond (onderwerp, agens) **bijt** *de man* (lijdend voorwerp, thema).

(1b) *De man* (onderwerp, thema) wordt **gebeten** door de hond (door-bepaling, agens)

Figuur 1 – Het actief-passiefverschil in de moderne taalkunde.

We hebben het hier in elk geval over concepten als ‘vorm’ (grammaticale functie) en ‘betekenis’ (thematische rol) binnen de valentie van het werkwoord. Er zijn echter nog veel meer concepten in de moderne taalkunde. Dat er zo veel concepten zijn, roept ten minste twee vragen op:

1. Een *linguïstische* die luidt: welke concepten staan centraal in de moderne taalwetenschap en hoe verhouden die zich tot elkaar?
2. Een *vakdidactische* die luidt: hoe zijn die concepten op een zinvolle wijze te integreren in de didactiek, zonder daarmee meteen het traditionele grammaticaonderwijs (dat toch stevig verankerd is in de schoolpraktijk) compleet overhoop te gooien?

Ter afronding van deze tekst introduceer ik, in aanvulling op vraag 1, nog een centraal concept uit de taalkunde alvorens ik in figuur 2 een aanzet tot een samenhangend model van taalkundige metaconcepten zal presenteren (in aanvulling op vraag 1 en 2): ‘predicatie’. In de workshop volgt nadere bespreking en discussie.

3. Predicatie

De ANS spreekt van een zin als er sprake is van een subject-predicaatverbinding (Haeseryn e.a. 1997: 1086). Onder de term ‘predicaat’ wordt meer verstaan dan wat in de traditionele grammatica het ‘(werkwoordelijk) gezegde’ genoemd wordt². Het gaat dan in elk geval om het gezegde en alle daardoor opgeroepen elementen (‘argumenten’). Sommige taalkundigen hanteren een ruimere opvatting van de term en scharen ook bepalingen of ‘adjuncten’ onder het predicaat.

In Van Rijt (2013) betoogde ik voor het eerst dat het aanbeveling verdient om, in weerwil van wat in de meeste leergangen gebeurt, in het grammaticaonderwijs niet te beginnen met het onderwerp, maar met het gezegde (Van Rijt 2013: 29), waarbij specifieke aandacht zou moeten zijn voor het leren onderscheiden van het belangrijkste werkwoord van een zin. Dat inzicht vinden we ook terug in de academische taalkunde. In zijn classificatie van werkwoorden besteedt het recentelijk verschenen *Syntax of Dutch: verbs and verb phrases* veel aandacht aan het onderscheid tussen *main verbs* en *non-main verbs* (Broekhuis, Corver & Vos 2015: 19-62).

Datzelfde werk geeft aan dat pas van een *main verb* gesproken kan worden als het een werkwoord betreft dat zogenoemde *n-place predicates* kan selecteren. Anders gezegd: als het werkwoord ‘valentie’ heeft. Bovendien moet een *main verb* beschouwd worden als het hoofd van een predicaat (VP). Dat blijkt onder andere uit het gegeven dat in de zinnen (1) tot (3) hieronder (overgenomen uit Broekhuis, Corver & De Vos 2015) wel de argumenten weggelaten kunnen worden, maar niet het hoofd:

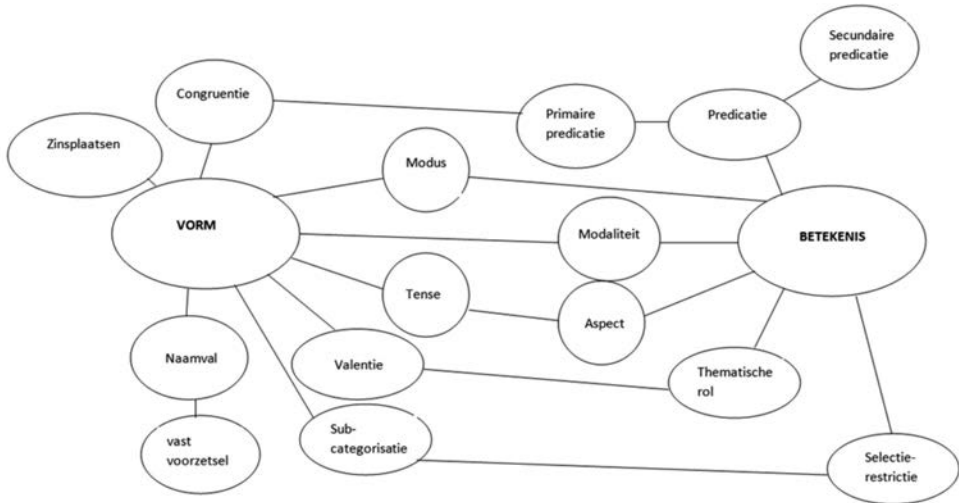
- (1) Marie *(lacht).
- (2) Jan *(leest) het boek.
- (3) Jan *(vertelde) me het verhaal.

Het is dus duidelijk dat werkwoorden (en daarmee het predicaat!) een centrale rol vervullen in de zin. De rest van de zin is min of meer opgebouwd rondom het centrale werkwoord.

Die opbouw kan twee kanten op: er kan sprake zijn van iemand die iets is (‘is-predicatie’) of van iemand die iets doet (‘doe-predicatie’). Predicatie is, in welke van de vormen dan ook, een centraal concept in de taalkunde dat misschien wel aan de basis van de schoolgrammatica zou kunnen staan. Er is reeds aandacht besteed aan de twee hiervoor genoemde vormen van predicatie (Coppen 2012).

In figuur 2 volgt, ter afsluiting, een eerste aanzet tot een model dat de centrale concepten uit de taalkunde in kaart wil brengen en ook hoopt om ze te verbinden. Het identificeren van de belangrijke concepten is nodig om te bepalen waar en hoe de schoolgrammatica kan worden verrijkt en verbeterd. Op die manier wordt de kloof

tussen de wetenschap en het schoolvak wat meer gedicht. Bovendien zou het grammaticaonderwijs op zich er beter door moeten worden. Wat mij betreft: grammatica moet, maar wel goed.



Figuur 2 – Aanzet tot een model voor belangrijke taalkundige concepten.

Referenties

- Andrews, R. (2010). 'Teaching Sentence-Level Grammar for Writing: The Evidence So Far'. In: T. Locke (red.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, p. 91-108.
- Bonset, H. (2011). "Taalkundeonderwijs: veel geloof, weinig empirie". In: *Levende Talen Magazine*, 98 (2), p. 12-16.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2010). *Taalbeschouwing. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Broekhuis, H, N. Corver & R. Vos (2015). *Syntax of Dutch. Verbs and verb phrases. Volume 1*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Coppen, P.A. (2009). "Actief Grammaticaal Denken". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Coppen, P.A. (2010). "Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over?". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 174-182.

- Coppen, P.A. (2012). “Sturen zonder handen”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 207-213.
- Disseldorp, J. van (2012). “Motiveer je leerlingen met transformationele generatieve grammatica”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 280-282.
- Gelderloos, L. & E. Bredenoort (2015). ‘Trukendoos of taalinzicht? Een onderzoek naar grammaticatoetsing’. Arnhem: Cito. [Ongepubliceerd].
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van der Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff Uitgevers/Wolters Plantyn.
- Hulshof, H. (1985). *C.H. den Hertog als grammaticus*. Dissertatie. Bussum: Coutinho.
- Nederlandse Taalunie (2007). *Taalpeil. Feiten, cijfers en meningen over het onderwijs Nederlands in Suriname, Nederland en Vlaanderen*. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/taalpeil_2007.pdf, d.d. 08-09-2015.
- Neutelings, T. & J. van Rijt (2014). “Syntaxis op een bont bedje van didactiek”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 208-212.
- Rijt, J. van (2013). “Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), p. 28-36.

Noten

- ¹ Zie: <http://vakdidactiekgw.nl/vakdidactisch-meesterschap/meesterschapsteam-nederlands-taalkundetaalbeheersing/>.
- ² De ANS hanteert een traditionele opvatting over de term ‘predicaat’ en vereenzelvigd het predicaat met de term ‘gezegde’, hoewel er een opmerking bij wordt geplaatst die een bredere en meer moderne opvatting over het predicaat erkent (Haeseryn e.a. 1997: 1090).

Petra Poelmans, Jos Swanenberg & Anne Kerkhoff
 Fontys Hogeschool, Tilburg
 Contact: p.poelmans@fontys.nl

‘Mijn accent afleren? Waarom?’ Hoe denken aankomende leraren en leerlingen over accenten in de klas? Een onderzoek naar attitudes ten opzichte van accenten en de implicaties voor het onderwijs

1. Inleiding

Uitspraken als “Als ze op school geen Nederlands leren, waar moeten ze dat dan wel doen?” en “Leraren moeten het juiste voorbeeld geven en fatsoenlijk Nederlands spreken!” geven aan dat er van docenten verwacht wordt dat ze hun lessen geven in ‘goed Nederlands’. We kunnen aannemen dat goed Nederlands hier ‘correct Nederlands’ betekent, in die zin dat er verwacht wordt dat er niet gesproken wordt in ongrammaticale zinnen zoals “**Hun* hebben hun best niet gedaan” of “Die leerlingen van klas A doen beter hun best **als* die van klas B”.

Docenten zijn voor leerlingen een belangrijk voorbeeld wat het gebruik van de standaardtaal betreft. Ze zijn de ‘*first-line dispensers*’, zoals Grondelaers & van Hout (2012: 48) het uitdrukken. Docenten spreken beter Nederlands dan andere hoogopgeleiden, zoals Delarue & Ghyselen (2015) laten zien voor Vlaanderen. Docenten worden bovendien beschouwd als de bewakers van de standaardtaal (Van de Velde & Houtermans 1999). Maar hoe ver gaat die ‘bewakingsplicht’? Hoe taalvaardig moeten docenten zelf zijn om als goed voorbeeld te kunnen dienen? En op welke gebieden? Volstaat een correct grammaticaal gebruik van de taal? Of moet ook sprake zijn van een accentloze uitspraak? Onze ervaring aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg leert ons dat aankomende leraren van dat laatste in elk geval niet overtuigd zijn.

“Waarom zou ik mijn accent aanpassen? Ik ga toch in Venlo/Tilburg/Goes... werken”; “De meeste van mijn leerlingen hebben zelf een Marokkaans/Turks/Antilliaans accent. Waarom zou ik dan niet met een accent mogen spreken?” Deze uitspraken van onze studenten waren aanleiding voor een onderzoek naar attitudes ten aanzien van verschillende accenten in het educatieve domein.

We probeerden een antwoord te vinden op vragen als:

- Hoe denken eerstejaarsstudenten van een lerarenopleiding over spreken met een accent in de klas?
- Maakt het uit om welk accent het gaat?
- Maakt het uit om welk schoolvak het gaat?
- Wat vinden leerlingen eigenlijk van een docent die met een accent spreekt?

2. Een onderzoek naar attitudes ten opzichte van accenten: de vragenlijst

Op tweeërlei manieren hebben we geprobeerd om de mening van aankomende docenten over dit onderwerp te achterhalen. De eerste manier was het laten invullen van een schriftelijke vragenlijst.

We hebben getracht de attitude ten aanzien van accenten in kaart te brengen aan de hand van een schriftelijke vragenlijst. We keken daarbij naar houdingen ten opzichte van onder andere een Vlaams, Brabants, Amsterdams, Turks en Pools accent. Eerstejaarsstudenten van verschillende lerarenopleidingen ('Nederlands', 'Engels', 'Biologie', 'Aardrijkskunde' en 'Maatschappijleer') gaven aan welke associaties ze hebben bij de verschillende accenten. In navolging van het onderzoek van Grondelaers, van Hout & Steegs (2010) lokten we bij de studenten reacties uit over de aantrekkelijkheid van het accent en de status van de spreker van het accent. We lieten de studenten ook reageren op stellingen die binnen de context van het onderwijs passen, zoals 'de toegankelijkheid en de autoriteit van een docent met een accent' en 'de relatie tussen het spreken met een accent en goed docentschap'. We volgden met deze methode nadrukkelijk de lijn van Preston (2011), waarbij we zochten naar 'lekenkenis': de eerste associaties/attitudes ten opzichte van verschillende accenten, zonder eerst een fragment te beluisteren waarin met het accent gesproken wordt.

Wat opviel aan de resultaten, buiten een voorliefde voor het Brabantse accent, was de genuanceerdheid van de aankomende leraren als het gaat om hun meningen over de accenten en hun respectievelijke sprekers. Een zekere tolerantie ten aanzien van het gebruik van een accent in de klas is duidelijk aanwezig, maar het maakt uit om welk accent het gaat. De accenten (en de sprekers daarvan) die cultureel, geografisch of taalkundig beschouwd dichterbij het Standaardnederlands staan, worden positiever gewaardeerd dan accenten (en sprekers daarvan) die er verder vanaf staan.

Om ook de mening van de leerlingen ten aanzien van accenten te onderzoeken, hebben we de schriftelijke vragenlijsten verspreid over diverse scholen (van (v)mbo tot vwo). Hoewel er aanwijsbare verschillen zijn, laten de resultaten van de leerlingen opvallende overeenkomsten zien met de resultaten van de aankomende docenten. Ook hier zien we een positievere attitude voor accenten die dichterbij het Standaardnederlands liggen.

3. Een stapje verder: argumenten

De tweede manier om data te verzamelen over de attitudes van aankomende docenten ten aanzien van accenten in de klas, was het analyseren van betogen die de eerstejaarsstudenten schreven in het kader van de taaltoets binnen FLOT. Een van de pijlers van het FLOT-taalbeleid is een verplichte taaltoets in de propedeuse. Eerstejaarsstudenten moeten, om hun propedeuse te kunnen halen, slagen voor een werkwoordspellingtoets en een schrijftoets. De schrijftoets bestaat uit een schriftelijk betoog naar aanleiding van een (fictieve) post op de website van Fontys. In het kader van het beschreven onderzoek ging de post over een fictieve Limburgse student die stage loopt in Delft en daar een onvoldoende voor zijn stage dreigt te halen, vanwege zijn Limburgs accent. De studenten werd gevraagd om in 300 tot 500 woorden hun mening te geven over het spreken met een accent voor de klas.

Met name de kwalitatieve analyse van de data blijkt interessant. Bij de analyse van de betogen hebben we gekeken naar argumenten die te maken hebben met de ‘taalvaardige leraar’ en naar argumenten die studenten aanhalen die in feite buiten de relatie tussen accent en onderwijs staan. Te denken valt daarbij onder andere aan opmerkingen over het imago van een accent. Binnen de categorieën die wel in lijn staan met de taalvaardige leraar hebben we onder andere gekeken naar opmerkingen die raken aan de kwaliteit van het onderwijs en de communicatie en aan de taalbeschouwende opmerkingen zoals bijvoorbeeld opmerkingen over accenten versus dialecten.

Studenten geven aan dat verstaanbaarheid de belangrijkste factor is als het gaat over tolerantie ten opzichte van een accent. Is de docent verstaanbaar of staat het accent het overdragen van kennis in de weg? Zo schrijft een eerstejaarsstudent ‘Natuurkunde’: “Of er nou met een accent gesproken wordt of niet, als de communicatie duidelijk is, voldoet de docent”.

Uit de inhoudelijke analyse blijkt, net als uit de resultaten van de schriftelijke vragenlijst, dat het volgens de studenten uitmaakt met welk accent een docent spreekt. Ook hier blijkt weer dat accenten die dichter bij het Nederlands staan positiever ervaren worden dan andere accenten. Illustratief is een opmerking uit de tekst van een eerstejaarsstudent ‘Gezondheid en Welzijn’: “Als je een docent hebt die een Engels accent heeft, vind ik het persoonlijk erg leuk. Het Engelse accent roept nieuwsgierigheid bij me op. Maar als je een docent hebt met een Marokkaans accent, komen er irritatieprikkels bij me op”.

Dat de verzamelde data een schat aan informatie bevatten, blijkt onder andere ook uit de taalbeschouwende argumenten die studenten geven wat betreft de link tussen ‘het gebruik van een accent’ en ‘de relatie met de leerlingen’, zoals onderstaand voorbeeld laat zien: “Een accent kan er binnen een bepaalde regio zelfs voor zorgen dat je meer binding ontwikkelt met een klas”.

4. Implicaties voor de lerarenopleiding?

De studenten laten via de betogen aan ons, de opleiders, weten dat ze aandacht voor correct taalgebruik en accentloos (accentlozer) spreken belangrijk vinden. Bovendien vinden ze het de taak van de opleiding om hen daarbij te helpen. Een deel van de studenten pleit zelfs voor een screening aan het begin van de opleiding. Wanneer blijkt dat er sprake is van een 'zwaar' accent willen de studenten graag hulp bij het 'afleren' van dat accent.

De verzamelde data roepen vervolgvragen op. Hoe verhouden zich de attitudes die uit de enquête voortkomen met het beoordelen van spraakfragmenten? Wat is de grens van verstaanbaarheid? Of met andere woorden: hoe zwaar mag een accent zijn? En gaan we alle accenten aanpakken? Verplichten we het werken aan het accent of niet?

Referenties

- Delarue, S. & A.S. Ghyselen (in press). "Setting the standard: Are teachers better speakers of Standard Dutch?" In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 4 (2).
- Grondelaers, S., R. van Hout & M. Steegs (2010). "Evaluating Regional Accent Variation in Standard Dutch". In: *Journal of Language and Social Psychology*, 29, p. 101-116.
- Grondelaers, S. & R. van Hout (2012). "Where is Dutch (really) heading? The classroom consequences of destandardization". In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), p. 41-58.
- Preston, D.R. (2011). "Methods in (applied) folk linguistics. Getting into the minds of the folk". In: *AILA Review*, 24, p. 15-39.
- Velde, H. Van de & M. Houtermans (1999). 'Vlamingen en Nederlanders over de uitspraak van nieuwslezers'. In: E. Huls & B. Weltens (eds.). *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, p. 451-462.

Jan Uyttendaele
 Thomas More Hogeschool, Turnhout
 Contact: jan.uyttendaele@gmail.com

Spellingonderwijs: tijd voor een andere aanpak?

1. Inleiding

In 2015 verschijnt een nieuwe editie van *Het Groene Boekje*. De regels blijven onveranderd en aan bestaande woorden wordt niet gesleuteld. Maar dat betekent niet dat ook het spellingonderwijs ongewijzigd moet blijven. De laatste jaren is er nogal wat wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de strategieën die de speller hanteert bij het spellen en bij het leren spellen. In het basisonderwijs probeert men al een hele tijd rekening te houden met dat onderzoek, maar in het voortgezet of secundair onderwijs zijn die inzichten nog niet overal doorgedrongen. Nochtans heeft dat onderzoek ook belangrijke consequenties voor de spellingdidactiek van het voortgezet en van het hoger onderwijs. In mijn presentatie doe ik een aantal concrete voorstellen voor de lespraktijk, die soms radicaal afwijken van de manier waarop we nu vaak met spelling in de klas omgaan.

Een van die voorstellen sluit aan bij de constatering van Daems e.a. dat het spellingonderwijs “in de praktijk vaak gericht is op het deductief verwerven en toepassen van spellingregels, wat aan het wezenlijke van taalbeschouwing (reflecteren op taal en taalgebruik) voorbijgaat” (Daems 2010: 54). Het spellingonderwijs zou daarom meer gericht moeten zijn op een vorm van taalbeschouwing waarin de leerlingen zelf inductief de spellingregels ontdekken. Deze aanbeveling gaat over de concrete lesopbouw. Tijdens mijn presentatie zal ik daar maar kort kunnen op ingaan. Daarom lijkt het me zinvol om in wat volgt een aantal suggesties voor taalbeschouwelijke spellinglessen te geven, waarin telkens één bepaalde spellingmoeilijkheid of een domein van onze spelling systematisch op een inductieve wijze wordt overlopen en ingeoeffend. Inductie betekent hier dat de leerlingen een aantal woorden aangeboden krijgen waarmee ze zelf op zoek kunnen gaan naar de regels. Mijn suggesties zijn geordend volgens het lesverloop: ‘lesbegin’, ‘eigenlijke les’ en ‘leseinde’.

2. Lesbegin

Om de nieuwsgierigheid van leerlingen op te wekken en hen te motiveren voor het lesonderwerp, kun je om te beginnen de leerlingen confronteren met een aantal leuke

‘binnenkomertjes’. Ik geef hieronder een aantal voorbeelden en noteer tussen haakjes over welk onderdeel van de spelling het gaat.

Vergelijk:

- De wind komt uit het zuiden.
- Het rijke Westen moet meer steun geven aan het arme Zuiden.

(*Hoofdletters*)

Lees hardop:

- Poëzie, dominoen, patient, reunie, officiële (botsende klinkers, verkeerde uitspraak mogelijk)
- Oase, beantwoorden, modeartikelen, duel, officieel (geen botsende klinkers)

(*Trema of deelteken*)

Verbeter de volgende zin:

- Zoeven kwam hij naar huis. (zo-even: botsende klinkers in samenstellingen)

Lees hardop:

- bommelding, tabaksteler, contrastrijker, kassalade, kwartslagen, pijpetuitje, gast-rapper (dubbelzinnige samenstellingen)

(*Koppelteken*)

Raadsels:

- Ik heb tien vingers aan elke hand
Vijf en twintig aan handen en voeten
- Keizer Karel had een hond
Ik leg het woord al in je mond
Hoe heet Keizer Karels hond
- Hoe Lang is een Chinees

(*Leestekens*)

Lees hardop:

- De leerling zegt de meester is een luiestik.

Twee mogelijkheden:

- “De leerling”, zegt de meester, “is een luiestik”.
- De leerling zegt: “De meester is een luiestik”.

(*Aanhalingstekens, beginaanhaling en onderbroken aanhaling*)

3. Eigenlijke les

Om de leerlingen bewust te maken van de noodzaak van de spellingles, kunnen we de eigenlijke les het best beginnen met een diagnostisch dictee. Het dictee kan gaan over één welbepaalde spellingmoeilijkheid (bv. de hoofdletters) of over een systeem van enkele samenhangende spellingmoeilijkheden (bv. het gebruik van het deelteken en het koppelteken bij botsende klinkers). Op die manier stellen we hun tekorten vast en maken we hen daarvan bewust. Concreet betekent dat dat op een systematische wijze telkens één voorbeeld van elk probleemgeval in een minimale context wordt gedicteerd. Eventueel leest de leraar telkens de hele zin voor, maar dicteert hij alleen het woord dat de spelmoeilijkheid bevat. Alle gedicteerde woorden of zinnestelsels worden genummerd en onder elkaar geschreven. Met behulp van het bord, een beamer of een correctieblad worden de fouten meteen samen met de leerlingen gecorrigeerd. Dat leidt tot het besef dat het nuttig is om bepaalde regels te herhalen en in te oefenen. Daarbij verwijst de leraar ook naar de fouten die de leerlingen hebben gemaakt in de schrijfp opdrachten die ze voor het vak Nederlands (en eventueel ook voor andere vakken) hebben gemaakt.

De twee volgende lesfasen zijn: het bespreken van de regels en het inoefenen ervan. De regels worden op een inductieve manier aangebracht in een onderwijsleergesprek. Vanuit het voorbeeld stelt de leerkracht vragen die de leerlingen in staat stellen om zelf de regels te formuleren ('zelfontdekkend leren'). Daardoor krijgt de spellingles ook een hoog taalbeschouwelijk gehalte. Die regels komen heel beknopt op het bord of op het scherm volgens een inductief bordschema (links het voorbeeld, rechts op gelijke hoogte de regel). Daarna worden de regels herhaald met behulp van het schoolboek: de leerkracht overloopt de theorie en de voorbeelden uit het boek en gaat na of alles duidelijk is. De leerlingen zouden nu in staat moeten zijn om de theorie in het boek zelfstandig als hulpmiddel te raadplegen. Voor de spelling van de werkwoordsvormen moeten de leerlingen de instructieschema's (algoritmen) systematisch, stap-voor-stap leren gebruiken. Die schema's moeten dan ook stapsgewijs aangebracht en inge oefend worden. Op den duur spellen de leerlingen natuurlijk los van het stappenplan, dat ze nog wel mogen raadplegen bij het nakijken en het verbeteren van hun teksten.

Tijdens de oefenfase werken de leerlingen individueel, met gebruikmaking van de hulpmiddelen die ze hebben leren hanteren. Het spreekt vanzelf dat de leerlingen tijdens de klassikale verbetering hun oplossingen moeten kunnen motiveren. Bij fouten moeten ze telkens het hele woord opnieuw schrijven. De oplossingen kunnen door de leraar (of door een leerling) op het bord worden geschreven, waarbij de leerkracht ook controleert of de leerlingen geen fouten in hun notities laten staan.

4. Leseinde

Aan het einde van de les kan de leraar een korte controleoefening geven om na te gaan of de doelstellingen bereikt zijn. Eventueel worden daarna extra oefeningen opgegeven. Opnieuw legt de leraar de link tussen wat de leerlingen hebben geleerd en de fouten die ze in hun eigen teksten hebben gemaakt. Hij kan daarbij ook zijn collega's vragen om de fouten die de leerlingen maken door te geven. Op die manier beseffen de leerlingen dat er op school altijd op hun spelling gelet wordt. De zorg voor spellingattitudes wordt dan door de leraar Nederlands gedeeld met zijn collega's van andere vakken. Ik verwijs hier ook naar de opmerkingen van Daems e.a. over spelling en taalbeleid op school (Daems 2010: 71-72).

De les kan afgerond worden met een 'uitsmijter', bv. 'Wat betekenen de volgende woorden?'

- massagebed (massa-gebed, massage-bed)
- valkuil (val-kuil, valk-uil)
- dijkkramp (dij-kramp, dijk-ramp)

(*Koppeltteken om de structuur van een onduidelijke samenstelling aan te geven*)

Referenties

- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering*. Enschede: SLO. Online raadpleegbaar op: http://basistaal.slo.nl/Spellen/R_SPELLING21.pdf/.
- Bonset, H. (2010). "Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter?" In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (3), p. 3-17. Online raadpleegbaar op: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/83>.
- Daems, F., R. Rymenans & T. Venstermans (2010). *Letters en punten. Het onderwijs in spelling en interpunctie in het lager onderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/onderwijs/spelling/downloads/letters_en_punten_2010.pdf.
- Huizenga, H. (2003). *Spelling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nederlandse Taalunie (2011). "Ze kunnen niet meer spellen". *Kan de Taalunie er wat aan doen?* Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online raadpleegbaar op: <http://taalunieversum.org/publicaties/ze-kunnen-niet-meer-spellen>.
- Uyttendaele, J. (2014). "Spellingonderwijs: tijd voor een andere aanpak?" Online raadpleegbaar op: <http://www.klascement.net/artikels/46575/?previous>.
- Uyttendaele, J. (2014). "Nederlands voor taalhelden: een gemiste kans?" Online raad-

pleegbaar op: <http://nederl.blogspot.be/2014/09/nederlands-voor-taalhelden-een-gemiste.html>.

Venstermans, T. & F. Daems (2004). 'Spellingonderwijs: spellen om te schrijven en gelezen te worden'. In: F. Daems e.a. (red.). *Taal verwerven op school. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven/Voorburg: Acco, p. 155-188.

Ronde 6

Jeroen Steenbakkers
Ludgercollege, Doetinchem
Contact: j.steenbakkers@ludgercollege.nl
www.dedact.nl

Het diploma voor de werkwoordspelling

1. Inleiding

Veel middelbare scholieren worstelen met werkwoordspelling. Deze leerlingen hebben vaak wel veel kennis in hun hoofd zitten, maar die kennis is onvolledig, onjuist of warzig. Ze vinden werkwoordspelling 'stom' en ze zijn ervan overtuigd dat ze er 'niet goed' in zijn. Andere leerlingen beheersen de werkwoordspelling al heel snel. Het is een hele kunst om al die leerlingen vanaf de brugklas optimaal te begeleiden.

Er zijn drie problemen bij de werkwoordspelling. Het eerste is vakinhoudelijk: ons aanbod veroorzaakt onnodige verwarring bij leerlingen. Het tweede is pedagogisch: veel leerlingen die de regels wel beheersen, missen bij 'gewoon schrijfwerk' de toewijding om hun kennis zorgvuldig te gebruiken. Zo erodeert hun kennis. Ons antwoord daarop is vaak niet adequaat. Het derde probleem is didactisch: werkwoordspellingsoefeningen zijn saai en eenvormig. *Het diploma voor de werkwoordspelling* zoekt oplossingen voor die problemen. De methode is het resultaat van twaalf jaar experimenteren in de klas en het bijstellen van mijn experimenten na feedback van collega's en leerlingen. Inmiddels is deze spellingmethode voor uitgever Dedact gedigitaliseerd, zodat ook andere scholen ermee kunnen gaan werken.

2. Van verwarring naar afstemming

De verwarring ontstaat vaak op de basisschool. Bij 'Taal' maken leerlingen een begin met 'grammatica' en 'werkwoordspelling'. Ze leren over 'werkwoorden' en 'de per-

soonsvorm'. De persoonsvorm vind je door de zin vragend te maken. Dat is geen probleem, want alle zinnen die ze zullen gaan ontleden hebben één persoonsvorm. Zelf produceren ze echter allerlei soorten zinnen: enkelvoudige zinnen, maar ook zinnen met twee of meer persoonsvormen. Hun kennis is onvolledig en in de praktijk weinig bruikbaar. “Bij de zevende opdracht komt er opeens nog iemand in het spel die alles *veranderd”, schrijft een leerling. Zijn grammaticale kennis werkt de fout in de hand: ‘komt’ is immers, bij zijn beste weten, de enige persoonsvorm.

(Onderbouw)leerlingen weten te weinig van ‘onderwerp’ en ‘persoonsvorm’ om werkwoorden goed te kunnen spellen. Tegelijkertijd hebben ze te veel spellingregels in hun hoofd, want al in groep acht leren ze het complete regelsysteem: ‘persoonsvorm’, ‘infinitief’, ‘voltooid en onvoltooid deelwoord’ en ‘bijvoeglijk gebruikt werkwoord’. Leerlingen leren te veel over werkwoordsvormen die ze de komende jaren nooit fout zullen schrijven en te weinig over de vormen die ze steeds weer fout gaan schrijven. Dat helpt niet, allereerst omdat we een gat creëren tussen schoolkennis en praktijk. “Toen de (verbranden) broodjes op tafel werden gezet, begon mijn zusje te lachen”. Zet deze zin in een toets ‘werkwoordspelling’ en veel (onderbouw)leerlingen schrijven **verbrandde(n)*. In de praktijk zullen ze die fout (vrijwel) nooit maken. In de tien jaar dat ik werkwoordfouten analyseer en noteer, ben ik die fout twee keer tegengekomen. Het bijvoeglijk gebruikt werkwoord gaat zelden fout, omdat leerlingen die constructie maar zelden gebruiken. Als ze dat wel doen, dan passen ze er de regels van de persoonsvorm waarschijnlijk niet op toe. **Verbrandde broodjes* is een onnatuurlijke fout die we oproepen door die in een toets ‘werkwoordspelling’ op te nemen. Zo maken we de werkwoordspelling moeilijk en verwarrend. Later compenseren we dat vaak door de norm naar beneden bij te stellen. In de onderbouw bijvoorbeeld twintig items en ‘acht fouten een zes’. Bij een dergelijke norm wordt het lastig om te bepalen wat de leerling wel en niet kan. Een leerling kan zich dan door de werkwoordspelling heen ‘rommelen’. Hij haalt een vijf of zes met behulp van halfbegrepen kennis en trucjes: “als een werkwoord met *ge-* begint, schrijf ik altijd een *-d*”. Bij de werkwoordspelling hebben leerlingen niet veel kennis van weinig nodig, maar weinig kennis van veel. Even belangrijk: leerlingen moeten spellingsbewustzijn ontwikkelen en een houding van toewijding. Een hoge norm is bevorderend voor beide.

3. Het diploma in de praktijk

Het diploma voor de werkwoordspelling is een digitale methode met diagnostische toetsen, toetsen, uitleg en veel verschillende oefeningen. Leerlingen oefenen gepersonaliseerd: de computer stelt oefeningen samen die aangepast zijn aan de fouten die ze gemaakt hebben. Ze trainen naar diploma A (onderbouw) en B (middenbouw) toe. Diploma C is extra, voor de groep leerlingen die veel meer kan én wil.

Een digitale methode kan de rol van de docent marginaliseren, maar dat is niet de bedoeling. De rol van de docent is cruciaal in de eerste fase en bij het begeleiden van leerlingen die moeite hebben met de regels of problemen hebben met motivatie.

Voordat brugklassers zelfstandig aan de slag kunnen met werkwoordspelling, hebben ze diepgaande grammaticale kennis nodig. We onderschatten hoe lastig het is voor leerlingen om ‘onderwerpen’ en ‘persoonsvormen’ te herkennen in samengestelde zinnen. Ook congruentiefouten komen in de schrijfpraktijk van leerlingen relatief veel voor, vooral bij persoonsvormen in de verleden tijd. In mijn (havo- en vwo-) brugklassen sta ik de eerste weken bij grammatica langdurig stil bij ‘werkwoorden’, ‘persoonsvormen’ en ‘onderwerpen’. Leerlingen leren dat een zin één, twee of wel vijf persoonsvormen kan hebben. Ze ervaren dat het bij samengestelde zinnen niet helpt om een zin vragend te maken. Ze gaan zien dat in een enkelvoudige zin ‘onderwerp’ en ‘persoonsvorm’ (vrijwel) altijd naast elkaar staan, maar in een samengestelde zin niet. Ze leren hoe onderwerp en persoonsvorm zich tot elkaar verhouden. Ze gaan zoveel mogelijk persoonsvormen halen uit de eerste bladzijde van een jeugdroman. En ik laat zien dat ze ook in eigen schrijfwerk verschillende zinnen produceren: ‘elliptisch’, ‘enkelvoudig’, ‘samengesteld’...

Na de grammaticalesen breng ik werkwoordspelling ter sprake. Eerst ga ik met mijn leerlingen in gesprek: ben je er goed in, of juist niet? Vind je kennis van werkwoordspelling zinvol? Vinden bovenbouwleraren, vervolgopleidingen, werkgevers... het belangrijk dat je de werkwoordspelling beheerst? Ik laat leerlingen ervaren dat de spellingscontrole heel goed is in moeilijke woorden (*yoghurt*), maar niet zo goed in werkwoordspelling. Ik leg uit dat we van alle woorden een ‘woordbeeld’ in ons hoofd vormen, en dat het daarom lastig kan zijn om gebeurt met een *-t* te schrijven (omdat je woordbeeld waarschijnlijk een *-d* zegt). Leerlingen halen voorkennis op van de basisschool, en stellen die zo nodig bij. We blijven, kortom, lang in de ‘vrije ruimte’, nog zonder cijfers en invuloefeningen. Een ruimte waarin de werkwoordspelling interessant en nog niet problematisch is. Ik zorg dat ze goed zijn toegerust, zodat ze in de fase erna effectief kunnen gaan trainen.

Daarna leg ik uit hoe het diploma voor de werkwoordspelling in elkaar zit. Ik vergelijk het met het zwemdiploma en het rijbewijs: je kunt het heel snel halen of er heel lang over doen, afhankelijk van je talent, concentratievermogen en motivatie. Ik laat zien wat de eisen zijn. Voor diploma-A zijn dat drie verschillende opdrachten:

1. het invullen van tien werkwoordrijtjes (basisschoolkennis, leerbaar);
2. het herkennen van werkwoordtypen en onderwerpen (hebben ze gehad bij grammatica);
3. een grotere invuloefening, waarbij alles tegelijkertijd moet worden toegepast: 24 werkwoorden, ‘vier fouten een zes’.

Vervolgens gaan ze achter de computer om een eerste diagnostische toets voor diploma-A te maken. Opbouw en eisen zijn precies dezelfde als die van de echte toets.

In een vwo-klas scoren doorgaans een paar leerlingen zonder oefenen voldoende voor de diagnostische toets. Zij mogen de week erna al meteen op voor de echte toets! Als ze die test ook doorstaan, hebben ze het diploma al bij aanvang binnen en hoeven ze het hele jaar geen werkwoordspelling meer te doen. Tenzij ze in hun gewone werk te veel werkwoordsfouten maken natuurlijk. Dan volgt een herkeuring, waarbij wordt nagegaan of de leerling het niet meer kan, dan wel of hij zijn kennis niet toepast. De vervolgstap hangt daarvan af. En mocht een enthousiaste leerling alvast aan de slag gaan met diploma-B (eind klas 3), dan houd ik hem niet tegen.

Verreweg de meeste leerlingen halen de norm van de diagnostische toets de eerste keer nog niet: ze hebben nog niet geoefend. Na een foutenanalyse gaan ze aan de slag, soms in de les en veelal thuis. Ze trainen gepersonaliseerd naar het niveau van diploma-A toe. Die norm is vooraf duidelijk en blijft steeds in beeld. Het is een logische norm die ik aan hen heb verantwoord. Diploma-A betekent dat je in gewoon schrijfwerk de werkwoorden foutloos kunt schrijven, tenminste, als je je kennis toepast. De oefenzinnen en werkwoorden zijn dus ook afgestemd op de fouten die leerlingen zelf maken.

Ik neem in de brugklas op drie momenten, in elke periode, een diagnostische toets af. In periode een en twee mogen alleen de leerlingen die voldoende scoren voor de diagnostische toets de week erna op voor de echte toets. Zij moeten bij de echte toets weer voldoende scoren; zo niet, dan trainen ze verder. Een leerling die in periode een of twee het diploma haalt, heeft alvast een mooi cijfer binnen dat gaat meetellen in de derde (laatste) periode van het jaar. In de laatste periode worden alle cijfers verrekend, ook van degenen die onvoldoende scoren. Een enkele leerling zal het diploma in de brugklas niet halen, ook niet na hard werken. Die leerling kan deelscores halen voor leerbare en trainbare onderdelen: de werkwoordrijtjes en het herkennen van werkwoordsvormen. De maximumscore daarvoor is een 5.5. Leerlingen die al snel hun diploma hebben, mogen coach worden van een leerling die zijn diploma nog niet heeft. Haalt de gecoachte zijn diploma, dan krijgt de coach er een punt bij.

Met deze aanpak heb ik voor de werkwoordspelling een leerveld ontwikkeld met heldere einddoelen en duidelijke afspraken. Een diploma geeft rechten en plichten. Het recht is om iets wat je al kunt niet nog een keer te hoeven leren; de plicht is dat je het geleerde toepast en zo nodig laat zien dat je het nog beheerst. Ik zou het fantastisch vinden als dit leerveld in groep zeven begint en eindigt bij de vervolgopleidingen. Ik zie voor me dat een mbo-leerling een eerste spellingsles binnenkomt en zegt: "Mevrouw, laat die werkwoordspelling maar, ik zit al op het niveau van diploma-B...". Of dat een leerling die naar de pabo gaat, alvast in havo-5 gaat trainen voor diploma-C. En dat de pabo- en mbo-docenten vervolgens een digitale diagnostische toets afnemen. Want een leerling die kennis heeft verworven, kunnen we daarin maximaal serieus nemen, zodat die leerling zichzelf en ons vak maximaal serieus kan nemen.

Nina Verhaert & Dominiek Sandra
 Universiteit Antwerpen
 Contact: nina.verhaert@uantwerpen.be
dominieksandra1@gmail.com

De rol van het werkgeheugen en het mentale lexicon als verklaring van d/t-fouten. Een pleidooi voor tolerantie?

1. Het probleem

Geen enkel spellingprobleem in het Nederlands heeft zoveel stof doen opwaaien als de fouten tegen de werkwoordvormen. Op het eerste gezicht zijn die fouten inderdaad moeilijk te begrijpen. Het enige wat spellers moeten doen, is toch de juiste spelling van het suffix bepalen en die letter(s) vasthechten aan de stam? De spelling van het suffix bepalen, lijkt een triviaal probleem. Bijvoorbeeld, het contrast tussen *word* en *wordt* weerspiegelt enkel het onderscheid tussen een onderwerp in de eerste versus de derde persoon enkelvoud. Wie moeite heeft met regels die grammaticale analyse vereisen, kan terugvallen op analogie met klankzuivere vormen: *word* want *loop*, *wordt* want *loopt*. Hoe komt het dat fouten tegen werkwoordvormen onuitroeibaar blijken te zijn als (a) de spellingregels zo gemakkelijk uitgelegd kunnen worden, (b) die regels zoveel onderwijsaandacht krijgen en (c) de fouten zo sterk veroordeeld worden?

2. Van homofone werkwoordvormen naar een basishypothese en predicties

Het feit dat d/t-fouten ook voorkomen in de teksten van goede schrijvers, suggereert dat de hardnekkigheid van deze spellingfouten het gevolg is van een 'ontsporing' in de mentale processen die we gebruiken om werkwoordvormen te spellen. Dat uitgangspunt wordt ondersteund door het type werkwoordvormen waarop de meeste d/t-fouten zich voordoen. Die fouten doen zich namelijk bijna uitsluitend voor op vormen die men niet kan spellen op basis van wat men hoort (zoals bij klankzuivere vormen), omdat hun uitspraak met twee verschillende spellingvormen verbonden is (*word/wordt, gebeurt/gebeurd*). Om zulke homofone vormen correct te spellen, moet men een grammaticale analyse uitvoeren om het woord te identificeren dat bepaalt hoe het suffix gespeld wordt. Bij homofone vormen met een *d* als laatste stamletter (*word/wordt*) vereist het homofonprobleem een identificatie van het onderwerp (eerste versus derde persoon).

Waarom veroorzaakt homofonie een spellingprobleem? Onze basishypothese is dat homofone werkwoordvormen verwarring veroorzaken, omdat ze twee spellingvormen in het woordgeheugen kunnen activeren, wat tot fouten kan leiden als de grammaticale analyse niet tijdig uitgevoerd kan worden. Hieruit volgen twee predicties: (a) de hoogstfrequente vorm zal het snelst geactiveerd worden en dus het vaakst tot intrusiefouten leiden en (b) de kans dat de grammaticale analyse niet tijdig klaar is, zal toenemen naarmate die analyse tijdrovender is.

De eerste predictie volgt uit de vaststelling dat hoogfrequente (HF) woorden sneller in het woordgeheugen (mentale lexicon) geactiveerd worden dan laagfrequente (LF) (bv. *krant* versus *kraal*). Dat is het geval bij taalproductie, zowel tijdens spreken (Jescheniak & Levelt 1994) als schrijven (Bonin & Fayol 2002). Het geldt ook bij taalperceptie, zowel bij de herkenning van gesproken (Marslen-Wilson 1987) als geschreven (Forster & Chambers 1973; Rayner 1977) woorden. De eerste predictie luidt daarom: als een homofone werkwoordvorm het snelst zijn HF spellingpatroon activeert, dan zullen er meer spellingfouten gemaakt worden op de LF vorm (intrusie HF vorm) dan op de HF vorm (intrusie LF vorm).

De tweede predictie betreft de capaciteit van ons werkgeheugen, een systeem dat we gebruiken om bewerkingen uit te voeren en tussentijdse uitkomsten op te slaan (bijvoorbeeld bij hoofdrekken). Dat werkgeheugen heeft echter een beperkte capaciteit. Dat kan je zelf snel vaststellen door 28x75 en 243x126 uit het hoofd uit te rekenen... Ook tijdens het spellen zal het moeilijker zijn om de grammaticale kenmerken van het onderwerp te identificeren als het onderwerp en de werkwoordvorm door een aantal woorden van elkaar gescheiden worden dan als ze naast elkaar staan. Vandaar de tweede predictie: naarmate zinscontexten het werkgeheugen meer belasten, zullen meer homofoonintrusies voorkomen.

3. Experimenten

3.1 Spellingexperimenten

Sandra, Frisson & Daems (1999) bevestigden beide hypothesen in een dicteetaak onder tijdsdruk. Bij 'd-dominante werkwoorden' (waarbij de *d*-vorm vaker voorkomt dan de *dt*-vorm, bv. *vermoorden*) werden de meeste fouten op de LF *dt*-vorm gemaakt, terwijl bij 'dt-dominante werkwoorden' (bv. *worden*) de meeste fouten op de LF *d*-vorm werden gemaakt. Dat werd het effect van homofoon dominantie genoemd (cf. Sandra 2003). Bovendien werden er significant meer homofoonintrusies gemaakt in bijzinnen waar altijd vier woorden tussen het onderwerp en de werkwoordvorm stonden dan in hoofdzinnen waar de werkwoordvorm op het onderwerp volgde. Dat resultaat bevestigde de rol van het werkgeheugen. Hoe meer woorden het onderwerp van

de homofone vorm verwijderd is, hoe langer het duurt om dat onderwerp in het werkgeheugen te identificeren. Door die tragere identificatie steeg het risico dat de proefpersonen (ppn), die onder tijdsdruk stonden, in de bijzinconditie vaak niet op de output van het proces van grammaticale analyse konden wachten en de snel beschikbare HF vorm opschreven.

Diverse andere experimenten, waarin extra factoren bestudeerd werden, bevestigden dit interpretatiekader: (a) het bestaan van een snel activatieproces van de HF homofoonspelling en (b) het bestaan van een proces van bewuste analyse, waarvan de snelheid bepaald wordt door beperkingen van het werkgeheugen (Frisson & Sandra 2002; Sandra & Van Abbenyen 2009; Sandra 2010; zie ook Assink 1985; zie Fayol, Largy & Lemaire 1994 voor vergelijkbare resultaten in het Frans).

Recente onderzoeksresultaten (Verhaert 2015; Verhaert, Vandekerckhove, Daelemans & Sandra, in voorbereiding) toonden aan dat het effect van homofoon dominantie zich ook voordoet bij spontaan schrijven. In een groot corpus van berichten op de socialenetsite *Netlog* selecteerden we voor elke *chatter* at random één homofone werkwoordvorm met de eindletter *d* in de stam (die correct of fout gespeld was, 13.550 vormen) en zochten we het optimale statistische model om de spellingen van de *chatters* te voorspellen. De input was de uitspraak van de werkwoordvorm. De voorspelling werd gemaakt door eerst de gelijkennis te berekenen tussen die inputuitspraak en de uitspraak van elk Nederlands woord (woordvorm) dat op de klank [t] eindigt. De frequentie van een woord werd geïmplementeerd door het woord even vaak op te nemen als zijn frequentie (bv. 75 keer bij een frequentie van 75). Het belang van gelijkennis is gebaseerd op de idee dat het gedrag van mensen in een bepaalde context (ook spellinggedrag) bepaald wordt door hun vroegere gedrag in sterk gelijkaardige contexten. Vervolgens werd de groep woorden die het meest op de inputuitspraak leken, geanalyseerd. Dat leidde tot de output: de percentages van woorden die eindigden op *d*, *dt* en *t*, d.w.z. de drie mogelijke spellingen van de eindklank [t] in een werkwoordvorm.

We verkregen de meest optimale statistische analyse als de hierboven genoemde output voorspeld werd op basis van (a) de spellingregel en (b) homofoon dominantie. De spellingregel voorspelde 70% spellingvormen in de steekproef uit de *Netlog* data (die waren dus allemaal correct gespeld). Hoewel dit percentage zeker een overschatting is omdat het snelle opschrijven van de HF vorm meestal ook de correcte spelling oplevert (de HF vorm komt immers het vaakst voor), blijft het regelgebruik hoog voor een medium waarin snel geschreven wordt en spellingregels niet zo belangrijk zijn. Een significante proportie van de resterende (foute) vormen werd door homofoon dominantie voorspeld. Het computationeel model koos bij een homofoon significant vaker voor de spelling van de HF vorm dan voor die van de LF vorm (omdat de HF vormen vaker voorkwamen in het databestand en hun spelling dus in de meerderheid was). De

statistische analyse liet zien dat deze voorspellingen (homofoon dominantie) zeer goed overeenkwamen met de spellingvormen van de *chatters*. Hieruit blijkt dat het effect van homofoon dominantie ecologische validiteit heeft; het is geen overdreven ‘laboratoriumeffect’ dat in het reële leven nauwelijks een rol speelt.

3.2 Perceptie-experimenten

Waarom blijven d/t-fouten vaak staan, ook als men ervan mag uitgaan dat de tekst is nagelezen (bijvoorbeeld: teksten van professionele schrijvers)? Kan het dat dominante homofoonintrusies ook het minst opvallen tijdens het lezen? Dan zou eenzelfde risicofactor spellers twee keer parten spelen: intrusiefouten veroorzaken tijdens het spellen en diezelfde fouten minder doen opvallen tijdens het lezen. Die hypothese klinkt aannemelijk. Omdat de HF homfoonspelling tevens de meest vertrouwde vorm is, zal ze er niet ‘verdacht’ uitzien en om die reden vaker geaccepteerd worden als een correcte spelling, ook als ze incorrect is. In haar doctoraatsthesis testte Verhaert (2015) die hypothese in een reeks perceptie-experimenten, die ze in samenwerking met Sandra opzette. We focussen opnieuw op werkwoorden waarvan de stam op *d* eindigt.

Eerst demonstreerden we in een experiment zonder grammaticale context of de geselecteerde homfoonvormen een representatie in het mentale lexicon hadden. Dat is uiteraard de voorwaarde om de predictie te testen dat intrusies van de HF vorm het minst storen en daarom minder snel worden opgemerkt. Dat kan enkel als die vorm kan worden geactiveerd, m.a.w. een lexicale representatie heeft. In een woordbeslissingstaak (“Is dit een bestaand woord of niet?”) bleek dat ppn inderdaad sneller reageerden op de HF vorm van een homofonenpaar, zowel bij ‘d-dominante werkwoorden’ als bij ‘dt-dominante werkwoorden’. Onze werkwoordhomofonen (in elk geval de HF vormen) waren dus opgeslagen in het mentale lexicon.

In een eerste experiment met een minimale grammaticale context, waarin ppn expliciet moesten oordelen of woordgroepen als *hij wordt* of *hij word* correct gespeld waren, reageerden ze sneller op de correcte vormen als de dominante homfoonvorm werd aangeboden, zowel voor de ‘d-dominante werkwoorden’ als voor de ‘dt-dominante werkwoorden’. Als de homfoonintrusie (incorrecte spelling) werd aangeboden, reageerden ze trager op de dominante homofonen. Die vertraging demonstreert ook dat de ppn heel snel de HF vorm activeerden. Daardoor wilden ze eerst ‘ja’ antwoorden (‘correct’) terwijl ze bij nader inzien ‘neen’ moesten antwoorden (‘incorrect’), een responsconflict dat tot tragere responsen leidde. Dezelfde tweewoordcombinaties werden aangeboden in een fonologische decisietaak waarin ppn moesten beslissen of de uitspraak van een woordgroep als correct Nederlands zou klinken. Hier vereisten *hij wordt* en *hij word* dus beide een ‘ja’-respons. De ppn reageerden altijd sneller op de HF vorm, zowel wanneer het een correcte als een foute spellingvorm was. Omdat een fout

gespelde HF vorm de ‘ja’-respons suggereert (hier ook de correcte respons), ontstond hier immers geen responsconflict. Beide experimenten ondersteunen de hypothese dat lezers een HF vorm heel snel herkennen, ook als het een spellingfout is, waardoor de kans reëel is dat ze de spelling van die vorm zullen accepteren.

Drie reactietijdexperimenten met een echte zinscontext (meer natuurlijke leestaken) leverden hetzelfde effect van homofoon dominantie op bij de verwerking van (enkel) incorrect gespelde werkwoordhomofonen. In een oogbewegingsexperiment, waarin werd nagegaan hoe lang ppn een woord of woordregio fixeerden (waarbij fixatietijd samenhangt met verwerkingsmoeilijkheid), bleek dat de fixatietijden afnamen naarmate de homofoonintrusie dominantier werd ten opzichte van de homofone maar correcte vorm. In een zogenaamde *self-paced reading task*, waarin ppn een zin woord voor woord laten verschijnen door op een reactietijdknop te drukken, werden incorrecte d- en dt-homofonen aangeboden. De reacties voor beide homofoonvormen werden sneller naarmate de homofoonvorm dominantier werd binnen het homofonenpaar. De snellere reacties op intrusies van de HF vorm impliceren wellicht dat zulke intrusies minder opvallen dan die van de LF vorm. In een laatste reactietijdexperiment werden de zinnen opnieuw woord voor woord aangeboden, maar moesten ppn de zin als het ware zelf opbouwen door op elke woordpositie een keuze te maken tussen een woord dat in de voorgaande context paste en een afleider. Wanneer ze moesten kiezen tussen de incorrecte spelling van een werkwoordhomofoon en een afleider waren hun keuzetijden opnieuw sneller voor HF indringers (zowel voor ‘d-dominante werkwoorden’ als voor ‘dt-dominante werkwoorden’).

Alle perceptie-experimenten tonen aan dat intrusies van de HF homofoonvorm sneller verwerkt worden. Dit suggereert dat ze, omwille van hun orthografische vertrouwdheid, vaker onopgemerkt zullen blijven bij het nalezen van een tekst. Die plausible implicatie is echter niet bewezen. Daarom gaven we een groep ppn een expliciete naleestaak. Onder tijdsdruk moesten ze alle spellingfouten in de tekst omcirkelen: fouten tegen de spelling van homofone werkwoordvormen met een stamfinale *d*, maar ook tegen andere moeilijke woorden (*defibrillator*). De resultaten pasten perfect bij de uitkomsten en conclusies van alle reactietijdexperimenten: ppn misten significant vaker intrusies van de HF homofoonvorm (bij ‘d-dominante werkwoorden’ en ‘dt-dominante werkwoorden’) dan intrusies van de LF vorm, een duidelijk effect van homofoon dominantie.

De perceptie-experimenten tonen aan (a) dat intrusies van de HF homofoonvorm sneller herkend worden dan die van de LF vorm en (b) dat ze daarom vertrouwd en dus minder verdacht overkomen, waardoor ze vaker niet gedetecteerd worden in een naleestaak. Dit consistente patroon is helemaal in overeenstemming met het effect van homofoon dominantie in de spellingexperimenten.

4. Conclusie van het experimenteel onderzoek

Om zeker te zijn dat de spelling van een homofone werkwoordvorm correct is, moet men een bewust en relatief traag analytisch proces uitvoeren. Zowel de spellingexperimenten als de perceptie-experimenten laten zien dat dat vaak het geval is, maar dat er tevens een sterke stoorzender aan het werk is: de snelle beschikbaarheid van de HF homofoonvorm in het mentale lexicon. Die stoorzender doet twee keer zijn werk: tijdens het spellen en tijdens het nalezen. Dominante homofonen worden sneller opgeschreven dan hun LF concurrent. Ze worden, omwille van hun vertrouwde orthografische patroon, ook sneller herkend tijdens het nalezen. Daardoor komen ze vertrouwd over en worden ze dus sneller als correcte vorm geaccepteerd, zodat intrusies van de HF homofoonvorm minder opvallen dan intrusies van de LF vorm. Het is die stoorzender die verantwoordelijk is voor de hardnekkigheid van d/t-fouten – én het feit dat hij twee keer operationeel is.

5. Is een verklaring een synoniem voor tolerantie?

Het antwoord is simpel: onze resultaten kunnen de ‘tolerantievraag’ niet beantwoorden. Onderzoeksresultaten kunnen nooit discussies oplossen wanneer het probleem een waardeoordeel betreft. Onderzoek kan enkel aantonen hoe het probleem veroorzaakt wordt en daardoor de waarnemingen verklaren, niet legitimeren. Genetici begrijpen de genetische code, maar dat geeft hen geen belangrijker stem in het debat over de wenselijkheid van genetische manipulatie of klonen. Het begrijpen van een fenomeen staat per definitie los van waardeoordelen over dat fenomeen.

Bovendien kunnen onze inzichten gebruikt worden om twee tegengestelde stellingen te verdedigen. Voor sommigen laten de resultaten zien dat d/t-fouten onvermijdelijk zijn en dat we er dus veel toleranter moeten tegenover staan. Voor anderen zal het inzicht dat ons mentale lexicon als een stoorzender fungeert er net op wijzen dat we die stoorzender bewust moeten tegenwerken, namelijk door zeer sterk te focussen op homofone werkwoordvormen tijdens het spellen en nalezen.

Ons theoretisch kader laat wel toe om een onderscheid te maken tussen types spellers, namelijk op basis van het aantal d/t-fouten dat ze maken. Schrijvers die de spellingregels niet kennen, ze niet kunnen toepassen omwille van een te laag grammaticaal bewustzijn, of zeer nonchalant zijn, zullen veel homofoonintrusies maken omdat ze het bewuste en tijdrovende analytische proces niet kunnen of willen toepassen. In de regel zal de HF vorm zich bij hen opdringen en dus tot spellingfouten leiden als ze de LF vorm moeten spellen. Schrijvers die hun best doen om zoveel mogelijk de spellingregels toe te passen, zullen echter ook occasioneel ten prooi vallen aan die stoorzender. Zij kunnen de stoorzender, die twee keer zijn werk doet, niet uitschakelen. Bovendien

is de aandachtscapaciteit van hun werkgeheugen permanent verdeeld over diverse facetten van het schrijven ('coherentie', 'formulering', 'zinsbouw', 'woordkeuze', 'spelling'...). Daardoor kan de HF homofonvorm af en toe intrusies veroorzaken als de LF gespeld moet worden en kunnen die intrusies om dezelfde reden niet opgemerkt worden tijdens het nalezen. De beruchte d/t-fouten kunnen inderdaad het gevolg zijn van een gebrek aan kennis of nonchalance maar dat is niet altijd het geval. Eén d/t-fout maakt het type speller niet, het verschil tussen een klein en een groot aantal d/t-fouten echter wel.

Referenties

- Assink, E.M.H. (1985). "Assessing spelling strategies for the orthography of Dutch verbs". In: *British Journal of Psychology*, 76, p. 353-363.
- Bonin, P. & M. Fayol (2002). "Frequency effects in the written and spoken production of homophonic picture names". In: *European Journal of Cognitive Psychology*, 14, p. 289-313.
- Fayol, M., P. Largy & P. Lemaire (1994). "Cognitive overload and orthographic errors: When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language". In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47, p. 437-464.
- Forster, K.I. & S.M. Chambers (1973). "Lexical access and naming time". In: *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 12, p. 627-635.
- Frisson, S. & D. Sandra (2002). "Homophonic forms of regularly inflected verbs have their own orthographic representations: A developmental perspective on spelling errors". In: *Brain and Language*, 81, p. 545-554.
- Jescheniak, J.D. & W.J.M. Levelt (1994). "Word frequency effects in speech production: Retrieval of syntactic information and of phonological form". In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, p. 824-843.
- Marslen-Wilson, W.D. (1987). "Functional parallelism in spoken word-recognition". In: *Cognition*, 25, p. 71-102.
- Rayner, K. (1977). "Visual attention in reading: Eye movements reflect cognitive processes". In: *Memory & Cognition*, 5, p. 443-448.
- Sandra, D. (2003). 'Spelling errors with a view on the mental lexicon: frequency and proximity effects in misspelling homophonous regular verb forms in Dutch and French'. In: R.H. Baayen & R. Schreuder (eds.). *Trends in linguistics: morphological structure in language processing*. The Hague: De Gruyter, z.p.
- Sandra, D. (2010). "Homophone dominance at the whole-word and sub-word levels: Spelling errors suggest full-form storage of regularly inflected verb forms". In: *Language and Speech*, 53, p. 405-444.

- 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, p. 277-283.
- Sandra, D. & L. van Abbenyen (2009). “Frequency and analogical effects in the spelling of full-form and sublexical homophonous patterns by 12 year-old children”. In: *Mental Lexicon*, 4, p. 239-274.
- Verhaert, N. (2015). *Rules or regularities? The homophone dominance effect in spelling and reading regular Dutch verb forms*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. [doctoraal proefschrift].
- Verhaert, N., B. Vandekerckhove, W. Daelemans & D. Sandra (in voorbereiding). “Errors in the wild: The effect of Homophone Dominance in a naturalistic writing context”.

Ronde 8

Guido Cajot & Patricia Huion
UC Leuven-Limburg
Contact: Guido.cajot@ucll.be
Patricia.Huion@ucll.be

Uit fouten kan je leren

1. Inleiding

‘GuLL’ (*Guerilla Literacy Learning*) is een internationaal Erasmus+ KA2-project met 10 partners uit verschillende landen. Taaldocenten, bibliotheekverantwoordelijken en gemeenschapswerkers gaan in verschillende Europese talen op zoek naar taalfouten die leerlingen, studenten en cursisten (= leerders) maken in hun mondeling en schriftelijk taalgebruik. Door over eigen fouten na te denken en hiervoor oorzaken te zoeken, krijgen leerders via narratieve coaching inzicht in hun fouten. Dat wordt voor hen de basis voor een duurzaam verbeteringstraject¹.

Guerrilla/**guer-ril-la** (niet: gu-errilla)/erilja/, in België ook: /erilja/zelfstandig naamwoord; de (m); meervoud: guerrilla’s(1824) Spaans, verkleiningsvorm van guerra (oorlog)

1. (verzamelnaam) geheel van (para)militaire operaties in vijandelijk of door de vijand bezet gebied, uitgevoerd door ongeregelde, veelal inheemse strijdkrachten

2. Guerilla Linguistics

In de traditionele taalverwerving zijn er talloze regels die moeten voorkomen dat leerders fouten maken. *Guerilla Literacy* wil taalleerders ertoe brengen eigen fouten uit te leggen, eigen foutenpatronen te ontdekken en zichzelf, maar ook medeleerders, te helpen. Voor de foutenanalyse die ze maken, hanteren taalleerders niet de gebruikelijke grammaticale uitleg aan de hand van regeltjes. Vaak hebben deze leerders al vaak regels aangeleerd gekregen, maar slagen ze er nog steeds niet in om zichzelf te verbeteren. *Guerilla Literacy Learners* formuleren voor hun fouten een uitleg en doen dat op een weinig orthodoxe manier. Ze maken gebruik van hun eigen mondelinge en schriftelijke vermogens, proberen zo hun fouten te begrijpen en zoeken strategieën om fouten in de toekomst te vermijden. *Guerilla Literacy Learners* hebben immers vaak weinig grammaticale kennis. De taaldocent begeleidt de leerders en gebruikt hiervoor een narratieve coaching. Naast het voorkomen van eigen fouten, zullen leerders ook andere leerders helpen. Hiervoor worden digitale instrumenten ontwikkeld, zoals Facebookpagina's met kennisvideo's, een MOOC, een blog...

3. Please make mistakes

De taaldocent in het reguliere onderwijs krijgt te maken met een brede waaier aan fouten, zowel in het lager en secundair als in het hoger onderwijs. Maar ook buiten het onderwijs stelt hij vast dat taalfouten in allerlei vormen van communicatie, mondeling en schriftelijk, voorkomen. Voor grammaticale fouten heeft 'Taalwinkel', het online taaladviespunt van de Hogeschool van Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam, een top tien samengesteld².

In de onderstaande zinnen staan tien veelvoorkomende grammaticale fouten, gerangschikt volgens 'ergernis'. Zijn ze herkenbaar?

1. Hun komen morgen pas om 11 uur.
2. Het cadeau wat je voor me hebt gekocht, vind ik heel mooi.
3. We hebben er heel veel aandacht aan besteed en willen we daarom ook dat je er goed naar kijkt.
4. Het merendeel van de mensen die in Afrika wonen, hebben geen elektriciteit of stromend water.
5. Zij kan beter leren als haar zusje.
6. We hoeven ons niet zorgen te maken over geld.
7. Haar dochter heeft me opgebeld en is in verwachting.
8. Het dorp dankt haar charme aan de vele oude boerderijen die er nog zijn.
9. Hopend op een betere toekomst werd het land gemoderniseerd.
10. Jij kunt beter koken dan mij.

Op 1 staat de zin ‘Hun komen morgen pas om 11 uur’. In zinnen als ‘hun hebben’ en ‘hun zeggen’ wordt in de spreektaal in Nederland ‘hun’ als onderwerp bij een vervoegd werkwoord gebruikt. In *Onze Taal* schreef Peter-Arno Coppen, de Taalprof, in 2010 het artikel “Heibel om hun. Hoe het omstrede hun hebben even een mediahype werd”³. Hij had het hierin over de mediahype die werd gelanceerd door voormalig Nederlands onderwijsminister Ronald Plasterk in een column in *Nrc.next* met als kop “Hun zijn laat ik mooi niet toe”. Dat leidde tot een bijzonder vermakelijke discussie tussen de minister en de taalkundige Helen de Hoop op 9 februari 2010 in *De Wereld draait door*⁴.

4. De Guerrilla-leerder

Op basis van een brede verkenning van fouten wil het project de verschillende foutenmakers identificeren. Maar er zijn anderzijds ook taalgebruikers die geen fouten maken. Wie zijn ze en wat doen ze?

1. *De Grammatica Nerd* bestudeert de grammatica omwille van zijn liefde voor de systematiek. Volgens hem is grammatica een normatief instrument: er zijn regels en definities en als de taalgebruiker die toepast of volgt, worden geen fouten meer gemaakt. Hij kan dan ook fouten die gemakkelijk worden gemaakt, koppelen aan grammaticale regels om correcties te suggereren.
2. *De Grammatica Nazi* kent de grammatica zeer goed, maakt zelf geen fouten en houdt ervan om fouten op te sporen en te verbeteren (vooral bij andere taalgebruikers). Hij straft fouten onherroepelijk af.

Interessant wordt het pas als de profielen van de foutenschrijvers beschreven worden. Hier volgt een eerste en nog onvolledige poging tot inventarisatie:

1. *De Taalwiskundige* gebruikt wiskundige principes om de taal zo correct mogelijk te gebruiken. Statistisch weet hij dat het werkwoord *worden* het meest gebruikt wordt in de 3^{de} persoon enkelvoud (*hij wordt*) en dus schrijft hij steeds als uitgang *-dt*, ook bij **ik wordt*.
2. *De Taalvermijder* gebruikt zowel in mondeling als in schriftelijk taalgebruik andere woorden of zinsconstructies, omdat hij het juiste woord niet kent. Vooral bij het spreken of schrijven van een vreemde taal is dat zo. Deze techniek wordt door vreemdetaaldocenten als een pluspunt beschouwd.
3. *De Cultuurmixer* mengt verschillende talen en culturen. Zeker de toenemende invloed van het Engels is in vele talen merkbaar. Dat is duidelijk zichtbaar bij de vervoeging van de Engelse werkwoorden, bv. in *heeft gepierced*.
4. *De Creatieve Mixer* gebruikt de regel op de verkeerde manier. Zo schrijft hij vormen als **hij leefd*. ‘Leefd’ is de persoonsvorm, tegenwoordige tijd, derde persoon

enkelvoud. De stam is infinitief min ‘-en’, dus *lev*. De ‘v’ komt niet voor niet in ‘t Kofschip. Dus is het volgens deze taalgebruiker *hij leefd* met een ‘-d’.

5. *De Esthetische leerder* heeft een linguïstisch oor of oog. Hij weet dat er regels bestaan, maar vertrouwt op de eigen intuïtie. Volgens zijn eigen aanvoelen moet een woord op een welbepaalde manier geschreven worden. Dat is bijvoorbeeld het geval in de vorm **hij antwoord*. Hij schrijft dat als volgt, omdat hij meer vertrouwd is met het woordbeeld ‘antwoord’ dan met ‘antwoordt’. In feite gebruikt hij de taalvorm die in zijn geheugen opgeslagen zit. Jammer genoeg is deze vorm niet altijd de correcte vorm.

Het laatste voorbeeld toont aan dat leerders in hun denken geregeld meerdere foute denkprocessen met elkaar combineren. Zo kan de fout **hij antwoord* zowel door de Taalwiskundige als door de Esthetische leerder gemaakt worden.

5. De Guerillatechnieken

Het identificeren van de foutenmakers is in feite het startpunt voor een verbetertraject. Met behulp van videoclips worden de taalfouten verduidelijkt. Enerzijds gaat het om instructiefilmpjes waarin een bepaalde taalfout besproken wordt en de taalgebruiker de grammatica op een onderhoudende manier krijgt aangeboden. Anderzijds gaat het om filmpjes waar taalgebruikers het hebben over eigen fouten en verwoorden hoe ze hebben geleerd om specifieke fouten te vermijden. Daarnaast wordt er ook een MOOC ontwikkeld die taalgebruikers zelfstandig doorlopen om taalvaardiger te worden.

De GuLL-projectgroep werkt de Guerillatechnieken verder uit vanuit het geloof dat leerders door de aandacht voor fouten en het creëren van inzichten geholpen worden in het eigen leerproces. De leerder wordt immers individueel aangesproken, denkt hardop na, zoekt naar oplossingen en is dus in staat om zichzelf te verbeteren.

Noten

- ¹ Voor meer informatie over het project, surf naar <http://www.pleasemakemistakes.eu/> en word lid van de GuLL-Facebookgroepen voor leerkrachten in Vlaanderen en/of Nederland.
- ² Zie: <http://www.taalwinkel.nl/spelling-en-grammatica/top-tien-grammaticafouten/>.
- ³ Zie: https://onzetaal.nl/uploads/editor/1004_hun.pdf.
- ⁴ Zie: <https://www.youtube.com/watch?v=ahERo5iuel4>.

9. Hoger onderwijs

Stroomleiders

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)

Tine Van Houtven (Thomas More Hogeschool, Antwerpen)

Pieter 't Hart (a) & Gerhard Wentink (b)

(a) Sobit, Succes met taal

(b) Hanzehogeschool, Groningen

Contact: p.hart@sobit.nl

g.c.wentink@pl.hanze.nl

Succes met taal(beleid)

Op het instituut voor Communicatie, Media & IT van de Hanzehogeschool in Groningen is een steeds grotere groep docenten overtuigd van het belang van het verbeteren van de taalvaardigheid van studenten. In kleine kring wordt in dat kader ook beleden dat een geïntegreerde aanpak van taalvaardigheid, gedragen door zowel de communicatiedocenten als de vakdocenten, de voorkeur heeft. In de praktijk is echter van een integrale aanpak nog geen sprake. Het instituut, en met name de docenten 'communicatieve vaardigheden', staan dus voor de uitdaging om deze integrale aanpak te promoten en vorm te geven.

Een van de instrumenten om de hierboven omschreven geïntegreerde aanpak te implementeren, is het programma *Succes met Taal* (SmT). Het instituut voor Communicatie, Media & IT probeert met SmT als instrument stapsgewijs te bewerkstelligen dat taal een geïntegreerd onderdeel wordt van het curriculum.

De implementatie van het programma, en daarmee uiteindelijk een geïntegreerde aanpak van taalvaardigheid, verloopt in fases. De eerste fase die inmiddels als voltooid beschouwd kan worden, is de acceptatie van het idee door de communicatiedocenten en het management van de opleiding om SmT als *tool* bij de lessen 'communicatieve vaardigheden' in te voeren.

Een andere belangrijke factor bij het proces van implementatie blijkt de acceptatie van het programma door de studenten. Simpel eisen dat werkstukken ingeleverd worden via *Succes met Taal* is niet voldoende.

De laatste fase in de implementatie van een geïntegreerde aanpak van taalvaardigheid is de bewustmaking van vakdocenten van het belang van deze aanpak en hun rol daarin.

In deze presentatie laten we zien welke stappen genomen zijn om SmT te implementeren, wat daarbij wel en niet gelukt is en welke stappen nog genomen moeten worden.

Kees de Glopper, Nynke Hogeveen & Thea Nicolai
 Rijksuniversiteit Groningen
 Contact: c.m.de.glopper@rug.nl
 n.e.hogeveen.1@student.rug.nl
 T.J.Nicolai.1@student.rug.nl

Overtuigingen van masterstudenten over academisch schrijven

1. Inleiding

In onze presentatie op HSN-29 doen we verslag van een onderzoek naar *writing beliefs* van masterstudenten. We maken een studie van deze overtuigingen, omdat subjectieve opvattingen over schrijven, blijkt eerdere onderzoek, van invloed zijn op de aanpak en opbrengsten van de schrijftaken die leerlingen of studenten verrichten. In het beschikbare onderzoek wordt gebruikgemaakt van vragenlijsten met stellingen waarop de respondenten moeten reageren, door hun antwoord op een schaal uit te drukken. De validiteit van deze instrumenten is niet boven twijfel verheven. Zo is het onduidelijk of de vragenlijsten de overtuigingen van leerlingen en studenten wel adequaat representeren. Verder bestaat het risico dat de gesloten vragen respondenten op ideeën brengen. Om meer licht te werpen op de inhoudsvaliditeit en de reactiviteit van vragenlijstmetingen van *writing beliefs* houden we interviews met masterscriptieschrijvers en hun begeleiders. In het onderstaande lichtten we de onderzoeksliteratuur over *writing beliefs* kort toe en introduceren we ons onderzoeksprobleem.

2. Theorievorming over en onderzoek naar overtuigingen over schrijven

Het hedendaagse onderzoek naar *writing beliefs* bouwt voort op eerdere studies naar de ontwikkeling van epistemologische overtuigingen van studenten. Zo rapporteerde Perry in 1968 over een interviewstudie naar ontwikkelingen in de ideeën die studenten over wetenschappelijke kennis hebben en deed Schommer in 1990 verslag van onderzoek naar de relatie tussen vragenlijstgegevens en prestaties op cognitieve toetsen.

Uit die studies en uit het onderzoek dat daarop volgde, ontstond het volgende beeld van de epistemologische ontwikkeling van studenten. Bij entree aan de universiteit zien studenten kennis als een discreet en onbetwistbaar goed waarvan het beheer en de

overdracht zijn toevertrouwd aan autoriteiten: geschreven bronnen en docenten. Die kijk wordt getypeerd als *transmissional*. In de loop van hun studie veranderen de overtuigingen van studenten. Hun standpunt ten aanzien van kennis wordt relativistischer: studenten gaan kennis beschouwen als iets voorlopigs, als een constructie die afhangt van het theoretische standpunt van de onderzoeker en die ter discussie staat; een discussie waaraan zij zelf kunnen en moeten bijdragen. Hun persoonlijke epistemologie wordt daarmee *transactional*. De epistemologische overtuigingen van studenten en de veranderingen daarin zijn van belang, omdat *beliefs* invloed hebben op de wijze waarop studenten academische taken opvatten en uitvoeren.

Het onderzoek van Perry (1968) en Schommer (1990) heeft ook een vervolg gekregen door studies binnen specifieke leerdomeinen. Zo bestudeerden Schraw & Bruning (1996; 1999) *reading beliefs* en White & Bruning (2005) *writing beliefs*. Ook in dat onderzoek staat het onderscheid tussen ‘transmissie’ en ‘transactie’ centraal. Bij lezen komt de transmissieopvatting neer op het geloof dat de betekenis van teksten vaststaat, dat de lezer die betekenis in de tekst moet zoeken door te lezen wat er staat, om zo de bedoeling van de auteur te achterhalen. Volgens de transactieopvatting is de inbreng van de lezer van belang en spelen bij de interpretatie van de tekst achtergrondkennis en emoties een belangrijke rol. Bij schrijven draait de transmissieopvatting om het doorgeven van informatie uit gezaghebbende bronnen aan de lezer. Dat moet zorgvuldig gebeuren en de opvattingen van de schrijver zijn daarbij van ondergeschikt belang. Bij de transactieopvatting over schrijven staat de eigen inbreng van schrijvers centraal: schrijvers moeten op kritisch wijze omgaan met hun informatie en bij de constructie van teksten hun persoonlijke ideeën inbrengen.

Behalve White & Bruning (2005) verrichten bijvoorbeeld ook Sanders-Reio, Alexander, Reio & Newman (2014) onderzoek naar overtuigingen over schrijven. In hun studie naar *writing beliefs* figureren naast ‘transmissie’ en ‘transactie’ nog vier andere typen overtuigingen. Het eerste *belief* betreft de schrijver zelf, in het bijzonder diens ‘*self-efficacy*’ (Pajares 2003). Schrijvers koesteren ideeën over hun eigen bekwaamheid. De overige drie *beliefs* hebben schrijven als object en houden in dat schrijven een aangeboren vaardigheid is en dat schrijven vraagt om een recursief proces en om publieksbewustzijn. De veronderstelling is dat overtuigingen over schrijven effect hebben op de manier waarop schrijvers hun taken opvatten en uitvoeren.

In de bovengenoemde studies naar *writing beliefs* wordt gebruikgemaakt van vragenlijsten die stellingen bevatten met bijgaande antwoordschalen waarop respondenten kunnen aangeven in hoeverre zij het met de gedane beweringen eens zijn. In de onderstaande tabel geven we voorbeelden van zulke stellingen, afkomstig uit de studie van Sanders-Reio, Alexander, Reio & Newman (2014).

Belief	Stelling
Transmissie think	Good writers include a lot of quotes from authorities in their writing. The most important reason to write is to report what authorities about a subject.
Transactie	Writing is a process involving a lot of emotion. Writing helps me understand better what I'm thinking about.
Recursief proces	Writing requires going back over it to improve what has been written. Good writing involves editing many times.
Publieksbewustzijn	Good writers make complicated information clear. Good writers are sensitive to their readers.

Tabel 1 – Voorbeelden van stellingen waarmee *writing beliefs* worden gemeten (Sanders-Reio, Alexander, Reio & Newman 2014).

De validiteit van deze instrumenten is niet boven twijfel verheven. Zo is het onduidelijk of de vragenlijsten de overtuigingen van leerlingen en studenten wel adequaat representeren. Zijn de verschillende overtuigingen allemaal relevant? Deze *beliefs* worden door onderzoekers aan studenten toegeschreven, maar maken ze wel deel uit van hun subjectieve theorieën over schrijven? En koesteren studenten misschien nog andere overtuigingen, *beliefs* die zich met gesloten vragenlijsten niet laten betrappen? Behalve over de inhoudsvaliditeit van de vragenlijsten, kunnen ook vragen over hun reactiviteit worden gesteld. *Beliefs* worden in de literatuur gekarakteriseerd als ideeën die veelal impliciet zijn. In de expliciete formulering die *writing beliefs* in vragenlijsten krijgen, kunnen studenten hun eigen overtuigingen herkennen, maar de stellingen kunnen hen ook op nieuwe brengen. Reactiviteit is in vragenlijstonderzoek immers geen denkbeeldig risico.

Om meer licht te werpen op de inhoudsvaliditeit en de reactiviteit van vragenlijstmetingen van *writing beliefs* houden we interviews met masterscriptieschrijvers en hun begeleiders. De interviews hebben tot doel de overtuigingen over academisch schrijven van studenten op het spoor te komen door deze eerst door de geïnterviewden zelf te laten formuleren. Aan het slot van de interviews leggen we concepten en items uit bestaande instrumenten ter verificatie aan de studenten en hun begeleiders voor.

Referenties

- Pajares, F. (2003). "Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature". In: *Reading & Writing Quarterly*, 19, p. 139-158.
- Perry, W.G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*. Cambridge, MA: Bureau of Study Council, Harvard University.

- Sanders-Reio, J., P.A. Alexander, T.G. Reio & I. Newman (2014). “Do students’ beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance?”. In: *Learning & Instruction*, 33, p. 1-11.
- Schommer, M. (1990). “Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension”. In: *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), p. 498-504.
- Schraw, G. & R. Bruning (1996). “Readers’ implicit models of reading”. In: *Reading Research Quarterly*, 31 (3), p. 290-305.
- Schraw, G. & R. Bruning (1999). “How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement”. In: *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), p. 281-302.
- White, M.J. & R. Bruning (2005). “Implicit writing beliefs and their relation to writing quality”. In: *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2), p. 166-189.

Ronde 3

Ilse Mestdagh, Gerti Wouters & Bregt Vermeulen
Hogeschool West-Vlaanderen
Contact: Ilse.mestdagh@howest.be

Taal en inhoud zijn één. Hoe werk je concreet aan schrijfvaardigheid met je studenten?

1. Het kader

De opleiding ‘Journalistiek’ aan Howest is als het ware een proeftuin voor het taalbeleid van de hogeschool. De opleiding werkt sinds vijf jaar aan een breed en integraal taalbeleid op maat (Mestdagh & Wouters 2012). Dat taalbeleid stimuleert docenten uit eender welke opleiding of vakgebied om aan de slag te gaan met taal in functie van studie en beroep en om daartoe diverse instrumenten op een efficiënte manier in te zetten. Zo geraakt het taalbeleid geïntegreerd in een curriculum van opleidingen.

Opleidingen ontwikkelen leerlijnen ‘schrijven’ en ‘spreken’, ‘lezen’ en ook ‘luisteren’. Via de leerlijnen worden vakoverschrijdende samenwerkingsmogelijkheden tussen docenten zichtbaar en ontstaan er opportuniteiten om taken voor studenten te bundelen. Op die manier worden taal en inhoud één geheel en kunnen ze samen worden beoordeeld. Het gaat daarbij niet alleen om taal als gegeven op zich (traditioneel ‘spelling’ of ‘werkwoorden’), maar om een totaalaanpak van allerhande mondelinge en

schriftelijke vaardigheden, waarin ‘structureren van tekst’, ‘vormelijke aspecten in functie van leesbaarheid’ en ‘formuleren’ aan bod komen.

We focussen in deze tekst op een intensief schrijfproject bij eerstejaarsstudenten ‘Journalistiek’, waarin een vak- en een taaldocent door nauw samenwerken studenten stapsgewijs een paper leren schrijven over een wereldthema. De ondersteuning is de eerste stap van de leerlijn ‘wetenschappelijk schrijven’ in de opleiding. Deze leidt naar een professioneel uitgewerkte *bachelor*proef in het laatste jaar. Door de integrale aanpak wordt taal verweven aangepakt met inhoudelijke kennis en met onderzoeksvaardigheden.

Voor de schrijfondersteuning werd de handleiding *Schrijfvaardig in het Hoger Onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase* van Tine Van Houtven en Elke Peeters (Peeters & Van Houtven 2013) als uitgangspunt gebruikt. De strategieën die daarin aan bod komen, hebben we aangevuld met eigen inzichten en geadapteerd aan onze noden. Het project blijft niet eenmalig, maar blijft in de toekomst geïntegreerd in de opleiding als basis voor de leerlijn ‘schrijven’.

2. De opdracht

Belangrijk is alvast dat de studenten voor dit samenwerkingsverband tussen docenten geen extra schrijfofdracht in de opleiding hebben gekregen. Wel hebben de docenten een bestaande schrijfofdracht herbekeken in het kader van het vak ‘Nieuws en Duiding’. Dat partim zet binnen- en buitenlandse actualiteit in een breder perspectief, opdat studenten de draagwijdte van actuele gebeurtenissen beter zouden leren begrijpen.

Elke student kiest een land uit een meegegeven lijst en maakt in een paper een korte, maar goed gedocumenteerde situatieschets van dat land in de afgelopen vijf jaar. In de schrijftaak gaat het in de eerste plaats om de politiek-maatschappelijke ontwikkelingen, maar ook ingrijpende gebeurtenissen van andere aard die een invloed hebben op de maatschappelijke realiteit (natuurrampen, economische crisis, hongersnood, cruciale gebeurtenissen in de buurlanden...) kunnen mee opgenomen worden.

Historische feiten op een coherente manier beschrijven, met aandacht voor inzichten en verbanden, is een vaardigheid die impliciet in de opdracht opgenomen is. Docenten en studenten staan niet altijd stil bij de moeilijkheid van die competentie. Nochtans is het voor beginnende *bachelor*studenten niet vanzelfsprekend om diverse betrouwbare bronnen te vinden, de informatie daaruit kritisch door te nemen, de meest essentiële gegevens te selecteren en te analyseren en die op een samenhangende manier over te

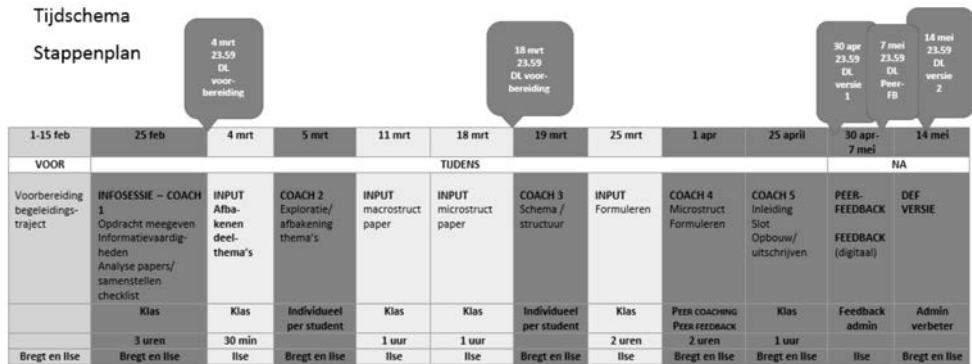
brengen in een beknopte, goed gestructureerde en vlot geschreven tekst van 11000 tekens.

De opdracht werd begeleid en geëvalueerd in twee vakken ('Nieuws en duiding' en 'Redactievaardigheden – Nederlands'). Om de studenten bewust te maken van de samenhang van inhoud en taal, hebben we de evaluatie niet opgedeeld per expertisegebied, maar wel in functie van het traject: het proces werd geëvalueerd bij 'Redactievaardigheden' (wat ook bij de inhoud van het vak past) en het eindproduct bij 'Nieuws en duiding'.

3. De begeleiding

De groep die aan dit proefproject heeft deelgenomen bestond uit twintig studenten – een gepast aantal om hen individueel te laten werken. De ondersteuning duurde een volledig semester (het tweede semester van het eerste jaar) en kende drie fasen, een dubbele input (namelijk van twee docenten) en vijf vaste coaching-momenten.

In de eerste fase waren enkel de docenten betrokken: vak- en taaldocent bereidden de opdracht tot in detail voor. Tijdens de tweede, uitvoerende fase bereidden de studenten de paper voor en werkten ze die uit. De derde fase focuste op de nazorg die de studenten in de afwerkingsfase konden gebruiken. Het onderstaande schema verduidelijkt de verschillende stappen.



Figuur 1 – Tijdschema schrijffondersteuning 2014-15.

3.1 Begeleiding vóór de schrijffondersteuning

Tijdens de voorbereidende fase was het zaak dat beide docenten op één lijn gingen staan over alle aspecten van de opdracht. De criteria voor 'inhoud', 'structuur', 'formu-

lering' en 'vorm' werden op punt gesteld. Ook de details over timing van de input- en coachingmomenten werden in dat stadium ingevuld.

Concreet resulteerde de voorbereidende fase in een ondubbelzinnige opdrachtoomschrijving en in een eenduidige criterialijst voor feedback en evaluatie, zowel op het vlak van inhoud als op het vlak van taal- en onderzoeksvaardigheden. Om de omschrijving zo transparant mogelijk te maken, pasten we de 'Richtlijnen voor richtlijnen' toe zoals Peeters & Van Houtven (2013) die omschrijven. Daarnaast gebruikten we onze eigen checklist voor *bachelor*proeven in de opleiding 'Journalistiek' als uitgangspunt. Het is namelijk belangrijk dat de basiscriteria voor de paper – weliswaar in een beginnersfase – overeenstemmen met die voor onze derdejaarsstudenten, in functie van de leerlijn 'wetenschappelijk schrijven' in de opleiding. Om de criteria zo concreet mogelijk te formuleren, hebben we ook de papers van de voorbije jaren van onze studenten nauwgezet geanalyseerd en onze feedback daarbij herbekeken. Zo legden we bepaalde instructies duidelijker vast dan in de opdracht van het jaar voordien of legden we andere of sterkere klemtonen.

3.2 Begeleiding tijdens de schrijfondersteuning

De tweede fase bestond uit vier input- en vijf coachingmomenten waarvoor de studenten telkens een welomschreven opdracht voorbereidden en waarbij de docenten hen begeleidden. Omdat het om eerstejaarsstudenten ging, kozen we voor een strikte planning. De studenten moesten telkens een afgebakende deelopdracht af hebben.

Voor elke coachingsessie hebben we precies omschreven wat de studenten moesten voorbereiden, wat ze aan materiaal moesten meebrengen en wat hen tijdens de sessie te doen zou staan. Eenduidige instructies en doelstellingen bij deelopdrachten als 'een thema afbakenen en motiveren' (wat later bruikbaar was voor de inleiding van hun paper) of 'een schema opstellen voor een deelthema' (wat later een paragraaf zou worden) bleken geen overbodige luxe.

De aanpak van de sessies verschilde naargelang van de doelstelling: ofwel kwamen studenten afzonderlijk langs bij de docenten voor feedback over hun voorbereiding, ofwel bestond de sessie uit een begeleide werksessie in groepjes, waarbij studenten bijvoorbeeld elkaars tekst gericht becommentarieerden via de functie 'opmerkingen' in *Word* en daarna met elkaar de commentaren bespraken.

Bij elke begeleidingssessie zetten de lectoren specifieke instrumenten in. Voorbeelden van instrumenten zijn: een checklist met bevattelijke criteria voor de paper, voorbeeldpapers van het jaar voordien en een analyse daarvan, *research*methodieken om aan informatie te komen, taalwebsites, een handboek over wetenschappelijk schrijven met

bijhorende informatiebundel, een website over leren plannen, een *tool* om nieuwe woordenschat bij te houden, de leesbuddy, een lijst met tips voor *peerfeedback*... Fundamenteel is evenwel dat de begeleiders elk instrument en het efficiënte gebruik ervan helder hebben toegelicht.

3.3 Begeleiding na de schrijfondersteuning

In de eindfase lieten studenten hun eerste versie door elkaar nalezen. Die versie moest tegen een bepaalde datum ingeleverd zijn bij een medestudent. De 'leesbuddy' gebruikte de mogelijkheid in *Word* om opmerkingen in te voegen met suggesties. Die konden zowel over inhoudelijke als over talige aspecten gaan.

Een van beide docenten nam in deze fase nog eens alle tussentijdse versies door. Uit de commentaren via de opmerkingenfunctie in *Word* bleek echter dat het gros van de studenten al heel wat geleerd had op het vlak van feedback geven: ze merkten de belangrijkste tekorten in de tussentijdse versies van medestudenten zelf ook op en gaven zinvolle tips om hun werk bij te sturen.

4. De balans

Voor het eerst een gezamenlijke opdracht opstellen van dit formaat vergt nogal wat voorbereiding. In de fase 'voor de begeleiding' (zie: 3.1) ging meer tijd zitten dan we hadden voorzien. Wel hebben we die tijd in een latere fase teruggewonnen. Door tijd te investeren in ondubbelzinnige instructies, doordachte instrumenten en een duidelijke planning en communicatie, hadden de studenten weinig vragen bij de opdrachten zelf. De vragen die ze wel hadden, hebben we meteen bijgehouden om onze instructies voor de volgende keer aan te passen.

Na afloop van het semester hebben we de studenten bevraagd over de begeleiding. Daaruit bleek dat sommige sessies voor hen langer hadden mogen duren (zoals de sessie waarin ze elkaar intensief feedback gaven op een stuk tekst). Sommigen haalden de tussentijdse deadlines niet, waardoor ze ook het juiste spoor misten om bij te blijven.

Studenten zijn er zich bij de start niet van bewust dat schrijven een proces vormt. De verschillende stappen, van de voorbereidingsfase tot het reviseren van het eindproduct, werden hen gaandeweg duidelijk gemaakt. Vooral de bewustwording van eerst te structureren vooraleer te beginnen schrijven, vonden ze nuttig.

De ingezette instrumenten beoordeelden de studenten als zinvol. De combinatie van een checklist en de analyse en rangschikking van voorbeeldpapers scoorden hoog in

appreciatie. Feedback geven vinden studenten tijdrovend, maar ze geven wel aan dat ze hieruit veel geleerd hebben over hun eigen schrijfkwaliteiten: ze zagen enerzijds hoe andere studenten het deden en transfereerden kwaliteitsvolle aspecten naar hun eigen dossier of zagen via anderen hoe het niet moest. Een aantal onder hen gaf aan de methodieken die ze bij ons hadden geleerd ook toe te passen voor een andere paper in hetzelfde semester.

De begeleiders besteedden ook aandacht aan feedback leren geven. Dat een oordeel meer waard is met de juiste argumentatie, bijvoorbeeld, of dat feedback zinniger is onder de vorm van een tip geven (in plaats van een oplossing geven) bleken interessante aanwijzingen. Sommige studenten slaagden erin tips zo te formuleren dat ze ook van belang zijn voor nog andere schrijftaken in de toekomst en begaven zich daarmee op het pad van taalontwikkende feedback. Wat dat laatste betreft: als docent hadden wij ons die taak ook toegeschreven. We hebben geprobeerd om feedback te geven waar de student echt mee aan de slag kon (Van der Westen 2012). Op die manier hoopten we meer te kunnen betekenen voor de taalontwikkeling van de student. We durven ook allebei stellen dat de ervaring met dit project ons als docent rijker heeft gemaakt. Waar de vakdocent zich na een semester al aardig uit de slag kon trekken als het om talige begeleiding gaat, heeft de taaldocent relevante inhoudelijke kennis opgedaan en nieuwe *research*methodieken geleerd. Beide docenten nemen de kennis en ervaring mee naar hun lespraktijk voor andere lesonderdelen, wat de opleiding ten goede komt.

Zonder meer hebben onze studenten betere papers geschreven. Dat komt enerzijds door de planning en bijsturing, maar zeker ook doordat ze zelf aan de slag zijn gegaan met de papervoorbeelden, de criterialijst en de tips om feedback te geven. Soms stonden we versteld van wat ze zelf in een tekst van een medestudent fout zagen lopen. Een extra meerwaarde van het project is dat we dit meenemen naar het vervolg van de opleiding, richting de *bachelor*proef.

Referenties

- Mestdagh, I. & G. Wouters (2012). “Taal op maat van de New Young Professional: van visie naar praktijk in Howest”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 102-108.
- Mestdagh, I. & G. Wouters (2013). “Journalist worden door journalist te zijn. Een motto als startpunt voor een taalbeleidsverhaal”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 155-159.
- Mestdagh, I. & G. Wouters (2014). ‘Digitale Woordentrainer’. Online raadpleegbaar op: www.digitalewoordentrainer.be.

- Peeters, E. & T. Van Houtven (2013). *Schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase*. Leuven: Acco.
- Valcke, M. (2014). ‘Probleemgestuurd, casusgebaseerd, taakgericht, handelingsgericht, onderzoeksgericht... leren. Wat staat centraal bij deze “alternatieve” aanpakken van hoger onderwijs?’ Lezing. Kortrijk.
- Westen, W. van der (2009). *Goed geschreven*. Bussum: Coutinho.
- Westen, W. van der (2012). “Al het goede in drieën: naar taalontwikkellende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 199-205.

Ronde 4

Folkert Kuiken & Ineke Vedder
Universiteit van Amsterdam
Contact: f.kuiken@uva.nl
i.vedder@uva.nl

Toetsing van taalvaardigheid en studiesucces in het hoger onderwijs

De taalvaardigheid in het Nederlands van studenten in het hoger onderwijs staat sinds een aantal jaren volop in de belangstelling (o.a. Eerden & van Es 2014; Kuiken & Van Kalsbeek 2014; Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren 2015). Aan de Universiteit van Amsterdam (UvA) is in 2008, binnen de Faculteit der Geestswetenschappen (FGw), de Commissie Taalbeleid FGw geïnstalleerd. Uit een door de commissie uitgevoerde enquête (Commissie Taalbeleid FGw 2009) kwam naar voren dat de taalproblemen waarmee een aantal van de eerstejaarsstudenten kampt, liggen op de volgende gebieden:

- incorrecte spelling, grammaticale fouten en het niet volgen van stijlregels;
- spreektaal en informeel taalgebruik waar dat niet passend is;
- onbeholpen formuleringen;
- moeite met bondig, neutraal en zakelijk schrijven;
- zwakke structuur en samenhang, ontoereikende argumentatie.

Op initiatief van de Commissie Taalbeleid FGw is in 2010 een Diagnostische Toets Schrijfvaardigheid (DTS) ontwikkeld. De toets is in het studiejaar 2011-2012 bij een aantal opleidingen gepilot, gekoppeld aan drie *small scale feasibility studies* bij respectievelijk ‘Geschiedenis’ (Meuffels 2012a), ‘Media & Cultuur’ (Meuffels 2012b) en ‘Theaterwetenschap’ (Meuffels 2013) en gericht op de constructvaliditeit van de toets en de intercodeursbetrouwbaarheid bij het scoren. Sinds 2013-14 wordt de DTS afgenomen bij alle eerstejaarsstudenten FGw.

De toets bestaat uit acht schrijfp opdrachten van in totaal ongeveer 750 woorden, aan de hand van twee van tevoren bestudeerde vakgerelateerde teksten van ongeveer 3500 woorden (verschillende versies, afgestemd op de betreffende opleiding). Gevraagd wordt om in passend en correct Nederlands (a) fragmenten in eigen woorden weer te geven en (b) beargumenteerde standpunten te verwoorden. De criteria op basis waarvan teksten worden beoordeeld zijn:

- *inhoud* (weergeven van een fragment in eigen woorden en formuleren van een standpunt en dat onderbouwen),
- *begrijpelijkheid/duidelijkheid* (aangeven van duidelijke en correcte verbanden en bondig en duidelijk formuleren)
- *correctheid* (lexicale en grammaticale correctheid, spelling en interpunctie).

Studenten die onvoldoende op de DTS scoren, nemen deel aan een (verplicht) remediëringstraject dat, afhankelijk van de resultaten op de toets, bestaat uit de cursus ‘Beter schrijven’ (voor Nederlandstalige studenten) of ‘Schrijven: spelling en grammatica’ (voor anderstalige studenten). Studenten die een voldoende halen (AVV: aan eisen voldaan), maar niettemin op enkele onderdelen matig of onvoldoende scoren, worden doorverwezen naar ‘de Taalwinkel’ (www.taalwinkel.nl), de workshop ‘Beter Spell en’ of het ‘Schrijfcentrum FGw’ (<http://tinyurl.com/informatiefilm-schrijfcentrum>).

De resultaten op de DTS over de afgelopen twee studielichtingen (2013-14 en 2014-15) laten een vrij consistent beeld zien (Tabel 1 – De Bakker, Meuffels, Muris & Rietstap, in druk): (ruim) de helft van de eerstejaars scoort voldoende (AVV), een kwart eindigt net boven de streep (AVVm – waarbij de ‘m’ staat voor ‘matig’) en meer dan één op de vijf scoort onvoldoende (NAV – niet aan eisen voldaan).

Lichting	AVV	AVVm	NAV
2013-14	53.9	24.4	21.7
2014-15	50.4	26.8	22.8

Tabel 1 – Resultaten 1^{ste} -jaars studenten FGw op de DTS (in %).

Bij het (voormalige) departement ‘Taal- en Letterkunde’ is gekeken naar de relatie tussen de resultaten van de DTS en de vooropleiding. Van de studenten met een hbo-propedeuse of een colloquium doctum zakt bijna de helft, tegenover iets minder dan een kwart van de studenten met een vwo-diploma. Studenten met een buitenlandse vooropleiding scoren bijna allemaal onvoldoende op de toets (Tabel 2 – De Bakker, Meuffels, Muris & Rietstap, in druk).

Vooropleiding	N	AVV	AAVm	NAV
Vwo	213	43.2	33.3	23.5
hbo-propedeuse	57	28.1	21.1	50.1
colloquium doctum	17	29.4	23.5	47.1
Buitenlands	13	0	7.7	92.3
univ. Propedeuse	8	37.5	12.5	50.0
hbo-diploma	3	33.3	33.3	33.3
univ. Diploma	3	66.7	33.3	0
Anders	6	66.6	16.7	16.7

Tabel 2 – Relatie 1^{ste}-jaars ‘Taal- en Letterkunde’ 2013-14 DTS – Vooropleiding (in %).

Daarnaast zijn de resultaten op de DTS van de eerstejaars ‘Taal- en Letterkunde’ in verband gebracht met het cijfer voor Nederlands op het vwo-diploma. Het blijkt dat daartussen een duidelijke relatie bestaat. Van de studenten met een eindcijfer lager dan 6.5 scoort bijna 45% onvoldoende. Opvallend is dat dat ook geldt voor een kwart van de studenten met een eindcijfer tussen de 6.5 en 7.5 (Tabel 3 – Van Meeteren 2015).

Cijfer	N	AVV	AAVm	NAV
≤ 6.5	103	25.2	30.1	44.7
6.5-7.4	147	43.5	31.3	25.2
7.5-8.4	50	62.0	28.0	10.0
≥ 8.5	7	42.9	42.9	14.3
≠ vwo-diploma	33	21.2	12.1	66.7

Tabel 3 – Relatie 1^{ste}-jaars Taal- en Letterkunde 2013-14 DTS – Eindexamen Nederlands (in %).

Uit onderzoek onder studenten ‘Media & Cultuur’ blijkt dat de toets een goede voor-spellende waarde heeft: studenten die onvoldoende (NAV) op de DTS hebben gescoord, behalen gemiddeld een 5.6 op drie tentamens in het eerste studiejaar, terwijl dat voor degenen die met de hakken over de sloot slagen 5.9 bedraagt (AAVm) en voor de ruim geslaagden (AVV) 6.6 (Tabel 4; Meuffels 2014).

Vak	AVV	AVVm	NAV
Inleiding Analyse I	7.4	7.0	6.7
Inleiding Media & Cultuur I, deel A	6.0	5.7	5.1
Inleiding Media & Cultuur I, deel B	6.3	5.1	5.0

Tabel 4 – Studieresultaten 1^{ste}-jaars ‘Media & Cultuur’ 2013-14 (in cijfers).

Uiteraard ontwikkelt een slechte schrijver zich niet van de een op de andere dag tot een goede schrijver. Tijdens de remediëring wordt veel nadruk gelegd op het verwerven van een juiste studieattitude. Studenten worden zich bewust van hun problemen en leren waar en hoe ze die kunnen oplossen. Ook leren ze plannen, omgaan met deadlines en zelf verantwoordelijkheid nemen. Hoewel het nog niet duidelijk is wat de effecten op de langere termijn zijn, stemmen de eerste resultaten optimistisch. Studenten geven aan dat hun schrijfvaardigheid op de volgende punten is verbeterd: ‘het structureren van de tekst’, ‘het maken van een stappenplan’, ‘spelling’, ‘formuleren’, ‘toegenomen zelfvertrouwen’, ‘grotere motivatie om te schrijven’, ‘beter inzicht in wat het schrijfproces behelst’ en ‘bereidheid om de tekst door iemand ander te laten controleren’ (Kuiken & Van Kalsbeek 2014).

Resumerend stellen we vast dat één op de vijf eerstejaarsstudenten ‘Geesteswetenschappen’ niet de minimumnorm haalt op de DTS. Voor één op de vier studenten geldt dat de schrijfvaardigheid hooguit matig is. Meer dan de helft van de studenten met een eindexamencijfer voor Nederlands lager dan 7.5 scoort matig of slecht op de DTS. Ten slotte is er sprake van een significante relatie tussen de score op de DTS en de in het eerste jaar behaalde studieresultaten, en lijken de getroffen maatregelen voor remediëring hun vruchten af te werpen.

Referenties

- Bakker, I. de, B. Meuffels, M. Muris & E. Rietstap (in druk). “Diagnose en remediëring van schrijfvaardigheidsproblemen bij eerstejaarsstudenten”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*.
- Commissie Taalbeleid FGw (2009). ‘Taalvaardigheid in de FGw: Wel kwaliteitsbeleid, geen centrale toets’. Amsterdam: UvA (intern rapport).
- Commissie Taalbeleid FGw (2010). ‘Taalvaardigheid Nederlands in de FGw: Concretisering en uitwerking van doelen’. Amsterdam: UvA (intern rapport).
- Eerden, A. van & M. van Es (2014). *Metten en maximaliseren van basale schrijfvaardigheid bij eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie).

- Kuiken, F. & A. van Kalsbeek (2014). “Taalbeleid en wetenschappelijk onderwijs, in het bijzonder aan de Universiteit van Amsterdam”. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 3 (2), p. 155-170.
- Meeteren, M. van (2015). *Determinanten van succesvol taalleren. Onderzoek naar de voorspellers van studiesucces bij eerstejaars studenten Taal- en letterkunde*. Amsterdam: UvA.
- Meuffels, B. (2012a). ‘Pilot diagnostische toets schrijfvaardigheid geschiedenis. Enkele psychometrische gegevens’. Amsterdam: UvA (intern rapport).
- Meuffels, B. (2012b). ‘Pilot diagnostische toets schrijfvaardigheid Media en Cultuur’. Amsterdam: UvA.
- Meuffels, B. (2013). ‘Pilot diagnostische toets schrijfvaardigheid theaterwetenschappen. Enkele psychometrische gegevens’. Amsterdam: UvA (intern rapport).
- Meuffels, B. (2014). ‘Pilot diagnostische toets schrijfvaardigheid Media en Cultuur. Concurrente validiteit’. Amsterdam: UvA.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 6

François Staring
Vrije Universiteit Brussel
Contact: Francois.Staring@vub.ac.be

Met of zonder Engels door het hoger onderwijs: even taalvaardig aan de finish?

Zoals vastgelegd in de *Europese Culturele Conventie* van 1954, houdt de Europese Raad zich via de Taalbeleidswaardigheidsdivisie in Straatsburg en het in 1995 opgerichte Europees Centrum voor Moderne Talen in Graz inmiddels al meer dan vijftig jaar bezig met de promotie van meertaligheid (Europese Unie 2001: 2; Martyniuk 2008: 16). Om dat uitgesproken doel van meertaligheid bij elke Europese burger te bereiken, is het ontwikkelen en aanreiken van betere leermethodes voor taalverwerving, zoals CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) dan ook een absoluut speerpunt in de taalpolitiek van de Europese Raad. CLIL betekent: met het oog op impliciete taalverwerving wordt “niet meer de vreemde taal zelf bestudeerd, maar wordt er aan de hand van de vreemde taal gestudeerd, m.a.w. de vreemde taal wordt het studie-instrument om andere dan talige materie te bestuderen” (Van de Craen 2001: 162). De nadruk wordt

hierbij gelegd op de beheersing van de nationale en aangrenzende landstalen alvorens het Engels als *lingua franca* aan te leren (Van de Craen 2001: 164).

De Europese taalbeleidspolitiek berust echter op het subsidiariteitsprincipe. Dat stelt dat elke Europese lidstaat vrij is in de mate waarin zij de Europese aanbevelingen met betrekking tot onderwijs doorvoert. Dat heeft ertoe geleid dat de aanbeveling van Europa om meertaligheid te ontwikkelen bij elke Europese burger, zich in de onderwijspraktijk eerder vertaald heeft in een vorm van tweetaligheid. Naast de eerste landstaal is namelijk vooral het Engels als *lingua franca* prominent aanwezig in de onderwijspraktijk, en dat met name aan hogescholen en universiteiten. Het Bolognadecreet van 1999, dat de Angelsaksische bachelor-masterstructuur in Europa invoerde, heeft deze verengelsing van het hoger onderwijs alleen nog maar versneld (Ruijsendaal 2010: 170; Vandenbussche 2006: 10). Tussen 2002 en 2008 verdubbelde het aantal Engelstalige opleidingen aan universiteiten en hogescholen met ruim 168%. En ook tussen 2011 en 2013 kende het aantal volledig Engelstalige opleidingen (42%) en deels Engelstalige opleidingen (19%) nog een opmerkelijke groei (Brenn-White & Van Rest 2012: 7; Brenn-White & Feathe 2013: 4).

Toch bestaan er sterke verschillen in de manier waarop verschillende taalgebieden vreemdetaalonderwijs – ofwel onderwijs in het Engels – ontvangen. Als we bijvoorbeeld kijken naar de taalsituatie binnen het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland, dan valt in eerste instantie op dat Nederland een veel lakser beleid voert dan Vlaanderen t.a.v. vreemdetaalonderwijs. Ten tweede is ook het Vlaams-Nederlandse taalgedrag erg verschillend. Biedt Nederland namelijk al bijna tien jaar met ruime voorsprong het meeste aantal Engelstalige opleidingen aan in heel Europa, dan volgt België pas op een tiende plaats (Brenn-White & Feathe 2013: 5). Wat betreft de taalattitudes is de houding van Vlaamse en Nederlandse studenten en docenten tegenover de verengelsing van het hoger onderwijs daarentegen over het algemeen positief. Toch staan Vlamingen nog steeds net iets vijandiger tegenover vreemde talen dan Nederlanders (Leest & Wierda Boer 2011; Nederlandse Taalunie 2011; Van Splunder 2010). Naast deze regionale verschillen is er ook nog een groot verschil tussen de verschillende opleidingen zelf. De exacte en economische wetenschappen zijn namelijk veel sterker verengelsd dan de mens- en kunstwetenschappen (Brenn-White & Feathe 2013: 9).

Naast klachten over de mogelijke gevolgen die de verengelsing van het hoger onderwijs met zich mee zou brengen (o.a. kwaliteitsverlies van het onderwijs, functie- en taalverlies van het Nederlands en drempelverhoging voor studenten), laten de media en publieke sfeer steeds vaker verontrustende signalen horen over de slechte Nederlandse taalvaardigheid van de huidige en toekomstige generatie studenten (Berckmoes & Rombouts 2009: 5; Bonset 2010a: 16; Bonset 2010b: 4; De Wachter & Heeren 2011: 3). Bestaat er tussen beide fenomenen echter ook een oorzakelijk ver-

band? Opvallend is dat met de achteruitgang van Nederlandse taalvaardigheid bijna uitsluitend op die van de schrijfvaardigheid gedoeld wordt. Bovendien beperken de empirische studies naar de taalvaardigheid van studenten – die vaak uitspraken doen over alle studenten – zich hoofdzakelijk tot de taalvaardigheid van de instroom. Daarin wordt ook nergens gekeken naar de eventuele invloed van het Engels op de verwerving van een academische taalvaardigheid in het Nederlands (Herelixka & Verhulst 2014: 18). Maar hoe taalvaardig zijn onze eindejaarsstudenten nog in het hoger onderwijs? En heeft het Engels als onderwijstaal een invloed op de ontwikkeling van hun Nederlandse taalvaardigheid?

Om deze vragen te beantwoorden, heb ik, in overleg met de Nederlandse Taalunie (NTU), de Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (CVN) en diverse experts een exploratief onderzoeksmodel opgezet waarin ik de schrijfvaardigheid van studenten uit twee masteropleidingen van de Vrije Universiteit Brussel (VUB) – één Nederlandstalige ('Rechten') en één Engelstalige ('Geografie') – met elkaar kon vergelijken. De schrijfproducten werden vergeleken op drie aspecten: 'tekstlengte' (het aantal woorden per tekst), 'lexicale rijkdom' (het percentage aan verschillende woorden in de hele tekst) en 'schrijffouten' (onderverdeeld in zeven categorieën). De belangrijkste bevinding uit het onderzoek is dat het aantoonde dat Engelstalig onderwijs de kennis van de moedertaal niet negatief beïnvloedt. Het aantal en de aard van de gemaakte taalfouten zijn daarentegen wel erg verontrustend voor studenten die weldra de arbeidsmarkt opgaan.

In de hoop om de deelnemers van deze sessie te kunnen overtuigen van de nood voor meer onderzoek naar de taalvaardigheid van uitstromende studenten en om ze aan te sporen om nieuwe en verbeterde onderzoeksmodellen te ontwikkelen, zal ik mijn lezing beginnen met een gedetailleerde uiteenzetting en bespreking van de resultaten van dit empirisch onderzoek. Daarbij zullen concrete voorbeelden uit de onderzochte schrijfproducten aan bod komen. Vervolgens leg ik de beleidsaanbevelingen voor die gekoppeld kunnen worden aan de resultaten van dit experiment, in de hoop om achteraf, met de feedback van de deelnemers, tot gezamenlijke standpunten te kunnen komen.

Referenties

- Berckmoes, D. & H. Rombouts (2009). 'Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Bonset, H. (2010a). "Deel 1. Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan?". In: *Levende Talen Magazine*, 3, p. 16-22.
- Bonset, H. (2010b). "Deel 2. Nederlands in het voortgezet onderwijs: hoe sluit dat aan?". In: *Levende Talen Magazine*, 4, p. 4-9.

- Brenn-White, M. & E. Feathe (2013). *English-Taught Master's Programs in Europe: A 2013 Update*. Institute of International Education.
- Brenn-White, M. & E. van Rest (2012). *English-Taught Master's Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand*. Institute of International Education.
- Craen, P. Van de (2001). 'Naar een Europese taalpolitiek of taalbeleid als breekijzer'. In: *Handelingen*, 14. Brussel: Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis, p. 155-165.
- Europese Unie (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Straatsburg: Taalbeleidswaardigheidsdivisie.
- Herelixa, C. & S. Verhulst (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende studie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Leest, B. & H. Wierda-Boer (2011). *Talen in het hoger onderwijs*. Nijmegen: IOWO.
- Martyniuk, W. (2008). 'CLIL – At the core of plurilingual education?'. In: R. Wilkinson & V. Zegers (eds.). *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University, p. 13-18.
- Nederlandse Taalunie (2011). *Engels in het hoger onderwijs: Rapportage*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ruijsendaal, E. (2010). 'Het Nederlands en het hoger onderwijs'. In: A. Oosterhof, W. Martin, J. Roukens & E. Ruijsendaal (red.). *Het Nederlands in het hoger onderwijs en wetenschap?* Gent: Academia Press, p. 167-175.
- Splunder, F. Van (2010). *English as a Medium of Instruction in Flemish Higher Education. Language and Identity Management in a Dutch-Speaking Context*. Lancaster: Lancaster University.
- Vandenbussche, W. (2006). "Geen Engels, geen diploma? Engels als onderwijs- en onderzoekstaal in onze universiteiten". In: *De Nieuwe Gemeenschap*, 1, p. 11-13
- Wachter, L. De & J. Heeren (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Leuven: KU Leuven.

Wilma van der Westen
De Haagse Hogeschool
Contact: wilmavanderwesten@hotmail.com

Vier op een rij: triggeren, motiveren, leren en resulteren. De autonome taalleerder in het hoger beroepsonderwijs

1. Inleiding

Bij het opzetten van een taalbeleid bij De Haagse Hogeschool (vanaf 1993), en meer specifiek bij het vormgeven van ‘het Voortraject Meertalige Studenten’ (vanaf 1995), een eenjarig traject waarin studenten met een buitenlands diploma de Nederlandse taal leren en zich voorbereiden op een Nederlandstalige hbo-opleiding, bleek het concept van ‘de autonome taalleerder’ goed inzetbaar en tot goede resultaten te leiden (Van der Westen 2010; Alladin & Van der Westen 2010). In deze bijdrage wordt het concept in verband gebracht met de (super)diversiteit in en voor het hoger onderwijs. Het doel van zowel deze bijdrage als van de presentatie op de HSN-conferentie is om het leerproces van studenten, die hun taal als autonome taalleerders tijdens hun opleiding tot ontwikkeling brengen, te exploreren. Daarbij is eveneens aandacht voor de rol die docenten hierin spelen.

2. Intratalige en intertalige diversiteit in het hoger onderwijs

De taalachtergrond van studenten is divers en varieert naargelang hij of zij moedertaalspreker, tweedetaalleerder of twee- of meertalige student is (intertalige diversiteit). Ook binnen die drie groepen zijn er verschillen. De taalbeheersing van moedertaalsprekers, tweedetaalleerders en meertalige studenten verschilt ook onderling (intratalige diversiteit). Uitgaande van een brede visie op taal(vaardigheid) zijn die verschillen niet alleen terug te voeren op de vormelijke aspecten van taal of taalvaardigheid, maar ook op verschillen in ‘vooropleiding’, ‘kennis’ en ‘ervaring’. De vooropleiding van de studentenpopulatie is eveneens divers en ook dat brengt verschillen in taalgebruik en taalgedrag met zich mee. Onderbroken schoolloopbanen en wisselingen van school(soort) gaan in toenemende mate gepaard met een *switch* in de onderwijstaal. Een voorbeeld hiervan is de voortrajectstudent die op zeer jonge leeftijd naar Nederland kwam, in het Arabisch opgevoed werd en pas Nederlands leerde op de basisschool. Hij had in Nederland de volledige basisschool doorlopen en was een goede leerling. De periode van voortgezet onderwijs heeft hij vervolgens in Jordanië,

zijn geboorteland, doorgemaakt. Met zijn buitenlandse diploma moest hij eerst het Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal behalen. In het voortraject kwam 'zijn Nederlands' snel terug. De academische of abstracte taal, de taal die tussen het twaalfde en achttiende levensjaar verworven wordt, maar ook de informele taal van die leeftijdperiode, miste hij. Naast de aanwijsbare woordkennis miste hij nog 'iets', iets dat zich moeilijker liet vangen. Hij sloeg tijdens de les, wat betreft 'stijl' of 'register', vaak de plank mis. Hij kwam soms onbeleefd over en gebruikte kinderachtige spreektaalbeoordelingen die niet pasten bij zijn postuur en lengte, en ook niet binnen de communicatieve situatie. Hij had moeite met de juiste woorden en de juiste toon. Een dergelijk 'tekort' laat zich niet goed vangen in een taaltoets of in een analyse van 'taalfouten' in een schrijfpodricht.

3. Kennis en ervaring, (linguïstisch) bewustzijn en multiculturele en meertalige competenties

De (taal)diversiteit van studenten betreft niet alleen de inter- en intratalige diversiteit in de taalachtergrond (moedertaalspreker, tweedetaalleerder, meertalige student) van inkomende studenten, maar gaat gepaard met een verschil in 'kennis', 'linguïstische kennis' (en 'linguïstisch bewustzijn') en 'kennis en ervaring van de wereld', waardoor het referentiekader verschilt. Hoe je de wereld ziet, is vaak sociaal en cultureel bepaald; hoe je die verwoordt of betekenis geeft, is dus ook divers. In veel onderzoeken wordt de sociaaleconomische status (SES, zie het onderzoek van Lacante et al. 2007) genoemd als factor voor studiesucces. Dat reikt verder dan een 'achterstand in vormelijke taalaspecten' en vraagt erom om tijdens de studie, behalve 'taal', ook aanverwante 'taalzaken' aan bod te laten komen, bijvoorbeeld:

- pragmatische kwesties (wat zeg ik in welke situatie, met welk doel en welk effect?);
- kennis van taalverwerving (hoe kan ik mijn taalvaardigheid ontwikkelen? Hoe kan ik mijn woordenschat vergroten);
- linguïstisch bewustzijn, in combinatie met multiculturele en meertalige sensitiviteit (hoe komt mijn boodschap over? Wat kan ik doen als ik merk dat de communicatie stroef verloopt of niet het gewenste effect heeft? Hoe kan ik mijn taal(gedrag) bespreekbaar maken en aanpassen aan de situatie? Waar moet ik dan op letten? Welke vragen zou ik dan moeten stellen?);
- kennis van en ervaring met de wereld van de studie (wat is een conferentie? Hoe leg ik contact met docenten? Hoe zit het met plagiaat?).

Het doel van taalbeleid in het hoger onderwijs is dat taal tijdens de opleiding geen belemmering vormt voor de studie en dat studenten tijdens de studie de taal verwerven die zij nodig hebben voor hun toekomstig beroep. Het gaat dus niet zozeer om het behalen van een bepaald taalniveau of een bepaalde taaltoets. Het besef dat studenten

opgeleid worden voor ‘burgerschap’ en ‘beroepsuitoefening’ in een maatschappij die, behalve talig, ook nog eens materieel/economisch, sociaal, cultureel, politiek, religieus en referentieel/semantisch (verschil in referentiekader en de betekenis die aan zaken wordt gehecht) divers is en steeds diverser wordt, dringt langzaam door tot het onderwijs, maar kent nog geen onderwijskundig kader of een didactische vertaling voor (situaties in) het hoger onderwijs. (Super)diversiteit in taalvaardigheid hangt samen met verschillen in denken, handelen, voelen en betekenis geven en dan is meer nodig dan een module ‘academische schrijfvaardigheid’. Studenten moeten kunnen samenwerken met mensen:

- die de taal minder machtig zijn en mogelijk ook een ander referentiekader hebben;
- die de taal veel beter machtig zijn;
- in een taal die voor alle groepsleden een vreemde is en waarbij ook de referentiekaders verschillen;
- ...

Voor dergelijke situaties bestaan geen recepten of vaste procedures. Daar komt bij dat de taal zich binnen elk van deze taalsituaties ook zelf ontwikkelt: welk taalgedrag geaccepteerd wordt en welk tot het bedoelde effect leidt en/of als positief wordt beschouwd, staat niet vast, maar is voortdurend in beweging. Was enige tijd geleden het gebruik van *emoticons* in professionele mails *not done*, inmiddels zie ik ze regelmatig en lijkt dit ook ingeburgerd.

De toenemende heterogeniteit van de studentenpopulatie in het hoger onderwijs leidt dus niet alleen tot uiteenlopende taalbehoeften van studenten voor wat betreft ‘vormkwesties’ (fonologie, orthografie, morfologie en syntaxis) en ‘woordenschat’ (omvang en domein). De (taal)behoeften van studenten betreffen ook semantische/pragmatische kwesties: wanneer zeg je ‘u’, ‘ge’ en ‘jij’? Kan ik informele spreektaal in mijn presentatie gebruiken of niet? Wat voor betekenis hecht ik aan het woord *huwelijk* of *religie* en welke betekenis hechten mijn communicatiepartner(s) eraan? Ook deze vragen lopen sterk uiteen en kunnen niet eenduidig beantwoord worden. Een ander effect van (super)diversiteit is dat er steeds meer (taal)vragen ontstaan waarvoor geen eenduidige antwoorden bestaan en dat de omgeving, die continue aan verandering onderhevig is, ook leidt tot veranderingen in de taal, het taalgebruik en het taalgedrag. De andere bewoordingen, andere taalvormen, veranderde taalnormen en acceptatie van bepaalde vormen van taalgedrag zijn niet ‘ergens’ te vinden en worden niet ‘ergens’ geregistreerd. Enerzijds duidt dit op de noodzaak van maatwerk en de onmogelijkheid van uniforme taalprogramma’s, anderzijds laat dit zien dat (taal)docenten geen eenduidige antwoorden kunnen geven of de grens tussen ‘goed’ of ‘fout’ kunnen afbakenen. Twee actuele discussies op de *mailinglist* van docenten academisch schrijven in Europa zijn hier een mooi voorbeeld van. De ene gaat over het gebruik van de passieve vorm en de andere over de persoonlijke voornaamwoorden ‘I’ en ‘we’ in academisch Engels. De

oplossing ligt in een onderzoekende houding en in een bepaalde (taal)sensibiliteit; in het ‘aanvoelen’ van wat in een bepaalde communicatieve gemeenschap geaccepteerd wordt. Dat betekent dat ook de hoogst presterende studenten op een taaltoets op dit punt iets te leren hebben: communiceren in een wereld waar het taalgedrag (en de acceptatie daarvan binnen professionele en maatschappelijke functies) voortdurend ontwikkelt, vraagt om een onderzoekende en open leerhouding en een bepaalde sensitiviteit.

Deze bijdrage en de presentatie/workshop tijdens de conferentie trachten grip te krijgen op het (taal)leren van studenten en de rol van docenten hoger onderwijs in het ontwikkelen van succesvol taalgedrag binnen (super)diverse (taal)situaties. Dat gaat verder dan de vormelijke aspecten van taal of taalcorrectheid. Het gaat om het ontwikkelen van succesvol taalgebruik en taalgedrag in nieuwe genres, binnen meertalige en interculturele communicatieve situaties. Het concept ‘autonome taalleerder’ is bij uitstek geschikt voor het (taal)leerproces van studenten hoger onderwijs die, op een onafhankelijke wijze (*independent learning*), grotendeels impliciet, maar met expliciete ondersteuning van de docent, een taalleerhouding verwerven die hen in staat stelt om tijdens hun opleiding in het hoger onderwijs succesvol taalgedrag te ontwikkelen en een hoog niveau van mondeling en schriftelijk taalgebruik te verwerven.

4. De autonome taalleerder

4.1 Het concept ‘autonome taalleerder’

De ‘autonome taalleerder’ is een concept van Holec (1979; 1981). Het vindt zijn oorsprong in het vreemdetalenonderwijs en vormt een belangrijke basis voor het *Europees Referentiekader* (ERK). Tijdens meerdere trainingen en presentaties vonden (taal)docenten dit concept abstract en hadden ze er moeite mee om zich er een voorstelling van te maken. Gevraagd werd hoe je studenten zo ver krijgt en hoe realistisch het is om van studenten te vragen om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen taalleerproces. Maar aan de andere kant is een ander concept voor deze nieuwe situatie niet voorhanden.

Autonoom taal leren kan niet via instructief leren. Volgens Benson (2001) is een autonome leerder iemand die zelf kennis construeert op basis van eigen ervaringen, in plaats van door te doen wat iemand anders zegt. Autonome taalleerders in het hoger onderwijs:

- beschikken over voldoende achtergrondkennis (‘linguïstisch bewustzijn’, ‘kennis van taal en talige communicatie in brede zin’ en ‘kennis van taalverwerving’) die hen in staat stelt om expliciet aandacht te hebben voor het impliciet verwerven van

de taal en het gewenste taalgedrag – hiervoor beschikken ze over linguïstische kennis en kennis van de succesfactoren van taalverwerving en bovendien kennen ze de factoren die het studiesucces in het hoger onderwijs en het professioneel handelen binnen het (toekomstig) beroep positief beïnvloeden;

- weten deze kennis te incorporeren in hun taakaanpak tijdens de studie;
- beschikken over taalleerstrategieën om tijdens de opleiding als onafhankelijke leerders expliciet aandacht te besteden aan het impliciet verwerven van de taal die ze nodig hebben voor hun studie en hun (toekomstig) beroep.

Een open en onderzoekende leerhouding, in combinatie met een intrinsieke leermotivatie, is een belangrijke voorwaarde. De aanpak van het taalleerproces vereist expliciete aandacht en een bepaalde mate van metacognitieve en meta-talige kennis en bewustzijn. Het leerproces verloopt grotendeels expliciet, maar de taaluitingen worden voornamelijk impliciet verworven. De autonomie van de taalleerder staat hierbij voorop, zowel bij het expliciete plannen en vormgeven van leren als bij de impliciete taalverwerving en -ontwikkeling.

In het proces van uitdagen, confronteren en stimuleren van studenten om op autonome wijze het (taal)leren op te pakken, vallen vier aspecten van elkaar te onderscheiden:

1. triggeren;
2. motiveren;
3. leren;
4. resulteren.

Deze aspecten vormen de vier fasen van een cyclisch (leer)proces; fasen die achtereenvolgens doorlopen moeten worden. Daarnaast kenmerken die aspecten zich door het grillige karakter van het (taal)leerproces van een onafhankelijk lerende – autonome – taalleerder, door gelijktijdigheid, schier onontwarbaarheid en een dynamiek die de lineaire volgtijdelijkheid tegengaat.

In de workshop verkennen de deelnemers, taaldocenten en taalbeleidsmedewerkers, met de aanwezige Bachelorstudenten van verschillende hbo-opleidingen, per fase, wat een student hoger onderwijs nodig heeft om op een autonome wijze de taal te leren. Daarna wordt bepaald welke docentrol of docentcompetenties daarbij horen.

4.2 Triggeren

Holec (1981) noemt ‘verantwoordelijkheid nemen’ het belangrijke idee achter de autonomie van leerders. Voordat een leerder ertoe komt om verantwoordelijkheid te nemen voor taalverwerving tijdens zijn opleiding in het hoger onderwijs, moet hij

weten dat hij iets te leren heeft en wat dat dan precies is. ‘Triggeren’ is dan ook de eerste fase waarin een student zich bewust wordt van zijn eigen taalgebruik of taalgedrag en zich realiseert dat hij aan de ontwikkeling van zijn taalvaardigheid moet werken. Tijdens de workshop gaan we op zoek naar situaties waarin een student kan ervaren dat hij tekortschiet. Vervolgens is het nodig dat een student er achter komt waar hij concreet aan moet werken en hoe hij zijn leerproces kan aanpakken.

Vaak worden toetsen ingezet ter signalering van taalproblemen. Een toets kan duidelijk maken dat er binnen de studentenpopulatie sprake is van grote verschillen, bijvoorbeeld in ‘lees- of schrijfvaardigheid’ en ‘woordenschat’. Of een toets ingezet kan worden voor de doelen die hier onder ‘triggeren’ vallen, is een van de vragen waar een antwoord op gevonden moet worden.

4.3 Motiveren

Als een student zicht heeft op wat hij moet leren of welke taal/welk taalgedrag hij moet verwerven of ontwikkelen, en als hij weet hoe hij dat het beste kan aanpakken, dan is de motivatie bepalend voor het volhouden van het leerproces. De motivatie om te (blijven) leren stoelt op een viertal factoren:

1. intrinsieke motivatie om een doel te bereiken en zich daarvoor in te zetten;
2. voldoende kennis en ervaring om te weten wat te doen/te ondernemen om tot leren te komen;
3. voldoende succeservaringen om door te zetten en het leren vol te houden;
4. ervaringen op grond waarvan vooruitgang zichtbaar wordt.

4.4 Leren

Een autonome taalleerder weet hoe hij zijn leerproces kan aanvangen, weet grip te krijgen en te houden op zijn eigen (taal)leerproces, kent de verschillende leerstappen (*pathways*) en weet die te plannen en uit te voeren. Dat veronderstelt kennis en een bepaald bewustzijn: weten wat je kunt doen om je taalvaardigheid tot op een hoger niveau te brengen en beseffen dat voldoende input en voldoende contact met doeltaalgebruikers in doelsituaties daarvoor voorwaardelijk is. De student zorgt zelf voor een rijk en veelzijdig taalaanbod. Hij weet (a) hoe en waar hij bronnen kan zoeken, vinden en selecteren, (b) hoe hij de input kan analyseren, verwerken en eigen maken, (c) hoe situaties te organiseren om met anderen te oefenen en (d) hoe hij het verworvene kan toepassen. Bovendien vraagt hij om feedback (Harmer 2007). Alleen enkele vormelijke taalvragen zijn via (digitale) oefeningen aan te pakken.

Iedere student is in de eerste plaats zelf verantwoordelijk voor zijn leren: hij coacht zijn eigen leren al doende, reflecteert regelmatig op zijn studeergedrag, wisselt hierover met medestudenten van gedachten en roept hun feedback op het leerproces in.

4.5 Resulteren

Tot slot, de fase van ‘resulteren’, waarin de student de taal daadwerkelijk gebruikt. Waarin hij “voor het echie” handelt in situaties en het geleerde toepast 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. Dat brengt ons terug bij het ‘triggeren’ en daarmee is de cirkel rond. De rol van feedback is hierin doorslaggevend: van *peers*, een begeleider of een docent. Gericht feedbackvragen leiden tot meer effect dan globale. En omgang met feedback is cruciaal: in de weerstand gaan of zichzelf verdedigen, leidt niet tot leren; een open vragende houding wel.

5. Docentrol en docentvaardigheden

Tot slot verwoorden we in de workshop gewenste docentrollen en docentcompetenties. Autonomie van leerders vrijwaart docenten immers niet van hun verantwoordelijkheid voor het leerproces van studenten en voor de resultaten. Met de aandacht op het leren van studenten heeft de docent de rol van “*facilitator, counsellor and resource*”. Reinders (2010) ziet een belangrijke docentaak in het stimuleren van leren buiten het klaslokaal en het zorgen voor de noodzakelijke *skills* daarvoor. Benson (2001) benadrukt de taak van docenten om *learning opportunities* te creëren. Eén ding is duidelijk: in het kwartet van ‘triggeren’, ‘motiveren’, ‘leren’ en ‘resulteren’, vormen ‘reflectie’, ‘motivatie’ en ‘interactie’ de sleutelwoorden.

Referenties

- Alladin, E. & W. van der Westen (2010). “Voortraject Meertalige Studenten: Sterk in taal, sterk in studie. Taalleerstrategieën en een zelfstandige en actieve studiehouding”. In: *Les*, 28 (165), p. 14-16.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.

- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). New York: Longman.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lacante, M., M. Almaci, R. Van Esbroeck, W. Lens & M. De Metsenaere (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs. Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studieresultaten bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*. Brussel/Leuven: VUB/KULeuven.
- Reinders, I. (2010). "Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills". In: *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (5), p. 40-55.
- Westen, W. van der (2013). "Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkelen: lesgeven: identiek of verschillend?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 166-171.
- Westen, W. van der (2010). 'Met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding: taalbeleid aan de Haagse Hogeschool'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 177-191.

Ronde 8

Pieterjan Bonne (a) & Joke Vrijders (a), i.s.m. Beatrijs Vandekerckhove (b)
 (a) Arteveldehogeschool, Gent
 (b) Universiteit Gent
 Contact: pieterjan.bonne@arteveldehs.be
joke.vrijders@arteveldehs.be

Zet studenten weer aan het denken! Het belang van de docent voor een geslaagd taalbeleid

1. Inleiding

Bij taalbeleid en taalondersteuning wordt in eerste instantie vaak gedacht aan het extracurriculair ondersteunen van studenten die achterophinken. Dat kan heel zinvol en effectief zijn, maar het biedt geen duurzame oplossing. Het kost elk academiejaar opnieuw energie, en die energie wordt niet hernieuwd. Als je echter een vakdocent taalbewuster maakt en leert om taalontwikkelen les te geven, doe je een duurzame investering met rendement op lange termijn voor heel veel studenten.

In deze bijdrage en de daarbij behorende lezing lichten we de resultaten toe van twee onderzoeken, waarvan ‘taalbeleid via de docent’ deel uitmaakt. Een eerste onderzoek rond luisteren, noteren en *PowerPoint* werd uitgevoerd bij meer dan 1000 studenten. Met de resultaten hebben studenten en docenten 6 tips ontworpen, *ear openers*, om de luistervaardigheid van studenten aan te scherpen. Deze tips passen binnen het kader van taalontwikkelen lesgeven.

In het tweede onderzoek bekijken we de effectiviteit van taalontwikkelen lesgeven. Na een intensieve coaching gedurende een semester van een docent in de didactiek van taalontwikkelen lesgeven, onderzochten we met kwalitatieve data het effect op de resultaten van de studenten.

Met een gestoffeerd betoog willen we deelnemers motiveren om taalontwikkelen les te geven én de didactiek te promoten en te verdedigen.

2. Onderzoek naar luistervaardigheid

De Arteveldehogeschool onderzocht, samen met Howest en CVO Kisp, het luistergedrag, de notitievaardigheid en de perceptie van *PowerPoint* van meer dan 1000 studenten. Via een combinatie van een vragenlijst (kwantitatief onderzoek) en focusgroepen (kwalitatief onderzoek) wilden de onderzoekers zicht krijgen op de knelpunten die studenten ervaren en hoe je er als docent een antwoord op kunt geven. Uit de resultaten (zie o.a. Bonne, Van Kerckhove & Vrijders 2014a; Bonne & Kuggelijien 2014) kwamen drie algemene conclusies naar voren.

2.1 Drie algemene conclusies

Het meest cruciaal is de rol van de docent (cf. Hattie 1987). Studenten verwachten dat de docent op een boeiende manier vertelt over het vak en hen met concreet materiaal doorheen de leerstof gidst (cf. Hattie e.a. 1996).

Ook voor de tweede algemene conclusie, het belang van structuur, kijken studenten naar de docent. Die structuur moeten studenten aanwenden in hun notities, voor meer dan 90% van de studenten een noodzakelijke neerslag voor hun studies (Armbruster 2000). Studenten die noteren, plukken meerdere vruchten: ze herwerken hun notities vaker achteraf (58,3%) (Hom e.a. 1993), ze blijven langer aandachtig (64%) (Di Vesta & Gray 1972) en ze onthouden de leerstof beter (87,1%) (Kiewra, DuBois, Christian & McShane 1988).

Tot slot is het noodzakelijk om in te zetten op de eerstejaarsstudent. Voor nieuwe studenten is het hoger onderwijs nog echt een uitdaging: de helft vindt dat hoorcolleges

te snel gaan (46,5% tegenover 26,8% van de oudere studenten) en heeft moeilijkheden om tegelijk te noteren en te luisteren (49,8%). De nieuwe studenten vinden zichzelf ook niet voorbereid op het hoger onderwijs: meer dan 60% zegt niet te hebben geleerd om te noteren in het secundair onderwijs. Toch kan je net bij deze groep grote resultaten bereiken. Veel meer dan ouderejaars zijn eerstejaars ontvankelijk voor strategieën en willen ze het echt goed doen in het hoger onderwijs: ze vinden hoorcolleges minder saai (-31%), hebben minder problemen om op te letten (-15,9%; -25%) en nemen vaker notities (+18%).

2.2 Zes 'Ear openers' of tips voor docenten

Gebaseerd op de resultaten van de vragenlijst formuleerden focusgroepen van studenten en docenten tips om de tekorten aan te pakken. De tips werden gebundeld in zes *ear openers*. Hieronder leest u de zes categorieën met een korte toelichting. Alle *ear openers* passen in de drie pijlers van taalontwikkelen lesgeven: 'context', 'interactie' en 'taalsteun' (zie ook: Bonne, De Moor, Van Hoyweghen & Vrijders 2014). Een uitgebreid overzicht met de categorieën, tips en data vindt u op de steekkaart (Bonne, Van Kerckhove & Vrijders 2014b), ook te downloaden op www.arteveldehogeschool.be/taal.

Ear opener 1: expliciteer en oriënteer

Studenten luisteren aandachtiger en gericht als ze weten wat de doelstellingen zijn en wat van hen verwacht wordt. Maak expliciet waarom het vak of de les relevant is en oriënteer waar het zich bevindt in hun opleiding, het beroep, de maatschappij...

- *Ear opener 2: concretiseer*

Verbind de theorie met het werkveld aan de hand van voorbeelden, taken en oefeningen uit de praktijk (stage, eigen ervaring, originele cases...). Werk met levensecht, aanspouwelijk materiaal en visualiseer de inhoud met tijdslijnen, schema's en grafieken.

- *Ear opener 3: zorg voor interactie*

Interactie rendeert maximaal als je iedereen aan het denken zet. Dat betekent niet dat iedereen per definitie aan het woord moet komen. Interactie kan zowel tussen docent en student als tussen studenten onderling. Let wel: studenten die willen noteren, participeren minder. Laat iedereen stoppen met noteren en laat daarna studenten recapituleren of vat zelf samen.

- *Ear opener 4: bied structuur*

Studenten verwachten in een hoorcollege een overzichtelijke structuur van de te verwerken leerstof. Bied een duidelijke (visuele) structuur aan en verwijst er geregeld naar terug. Heb ook oog voor variatie. Ga ervan uit dat de aandacht na 20 minuten is weg-

geëbd. Met tussentijdse conclusies, interactie of kleine gevarieerde verwerkingsopdrachten kan je de aandacht weer aanzwengelen.

- *Ear opener 5: heb aandacht voor noteren*

Zorg ervoor dat je studenten noteren. Maak expliciet dat je dat verwacht en geef studenten de tijd om te noteren. Doordat docenten zelf minder op het bord schrijven, vergeten ze soms hoeveel tijd schrijven in beslag kan nemen.

- *Ear opener 6: werk aan je (PowerPoint)presentatie*

Visuele ondersteuning is erg belangrijk, zeker voor de structuur. Een (PowerPoint)presentatie kan daarbij een goed hulpmiddel zijn. Geef de dia's op voorhand vrij, zodat studenten daarop kunnen noteren tijdens de les. Werk desnoods met een studentenversie (\neq je eigen versie).

3. Onderzoek naar taalontwikkeld lesgeven

Naast hulpmiddelen ontwikkelen, zet de Arteveldehogeschool ook in op ondersteuning en coaching van docenten. In het academiejaar 2013-2014 werden vier vakdocenten 'Verpleegkunde' begeleid om de didactiek van het taalontwikkeld lesgeven, inclusief de *ear openers*, in hun lessen toe te passen. In het vak 'Preventie en gezondheidsvoorlichting' koppelden we een effectonderzoek aan de begeleiding.

Het gaat om een quasi-experimenteel onderzoek: de helft van de studenten 'Preventie en gezondheidsvoorlichting' ($n = 104$) volgde les bij een docent die gecoacht werd in taalontwikkeld lesgeven (interventiegroep). De andere helft ($n = 106$) volgde les bij een docent die niet vertrouwd was met deze methodiek (controlegroep). Voor het onderzoek gaan we uit van de veronderstelling dat de eerste docent meer taalontwikkeld lesgeeft dan de tweede.

Voor het effectonderzoek vergeleken we de examenscores van de interventiegroep met die van de controlegroep. Het schriftelijk examen bestond uit 3 hoofdvragen en 25 deelvragen en werd afgenomen in januari 2014, na de lessenreeks van het 1^{ste} semester. De vragen peilden zowel naar kennis van de theoretische begrippen als naar de concrete toepassing van preventieprogramma's in de praktijk. De examenscore weerspiegelt dus de mate waarin de leerstof diepgaand werd verwerkt en niet de taalvaardigheid van de student.

Uit de analyses blijkt dat de gemiddelde score in de interventiegroep (13,93/20) hoger is dan de gemiddelde score in de controlegroep (13,04/20). Dat verschil blijkt significant (t-toets voor onafhankelijke steekproeven $t = 2,40$; $p < .05$).

	aantal studenten N	gemiddelde examenscore M (SD)
Interventiegroep	104	13,93/20* (3,103)
Controlegroep	106	13,03/20 (2,181)

* $p < .05$

Taalontwikkelen lesgeven gaat uit van een betere verwerking van de materie naarmate de taalvaardigheid toeneemt. Om uit te sluiten dat de interventiegroep toevallig een betere taalvaardigheid had dan de controlegroep, voerden we hierop een controle uit. Ook na controle blijkt het effect significant ($F = 6,33$; $p = 0,01$). Er is dus een eerste indicatie dat de didactiek inwerkt op de cognitieve taalvaardigheid van de student. Deze resultaten liggen in de lijn van ander onderzoek naar het effect van taalontwikkelen lesgeven (Elbers 2013).

De positieve resultaten bevestigen in elk geval het gevoel van de gecoachte docenten. Zij geven aan dat ze merkten dat studenten meer gestructureerd antwoorden, vaker vakjargon gebruiken en bovenal beter “weten waarover ze spreken” (Bonne, De Moor, Van Hoyweghen & Vrijders 2014 – opname VPK; interview 2).

Merk ook op dat de uitkomstmaat (de score op het examen) niet direct gelinkt is aan taalvaardigheid. Met taalontwikkelen lesgeven willen we namelijk vooral de verwerking van de vakspecifieke inhoud bevorderen door – en niet in plaats van – de taalvaardigheid te verbeteren. Hiermee willen we ook niet-taaldocenten overtuigen van het belang van deze didactiek.

Natuurlijk kent deze verkennende studie veel beperkingen, waardoor we zeer omzichtig moeten omspringen met de resultaten. Elbers (2010: 321) formuleert het als volgt: “Het is [...] nooit overtuigend vast te stellen of de effecten die worden gevonden afkomstig zijn van de interventie met taalgericht vakonderwijs of van andere factoren, bijvoorbeeld van verschillen in samenstelling van de schoolbevolking in de experimentele en controlegroep, van verschillen in de kwaliteit van docenten [...]”. In een vervolgstudie is het belangrijk het effect van ‘vooropleiding’, ‘motivatie’ en ‘studievaardigheden’ van de studenten te neutraliseren, net zoals het effect van andere docentkenmerken.

4. Conclusie

In het eerste onderzoek kwam het belang van de docent duidelijk naar voren. Uit het onderzoek vloeiden zes *ear openers* voort om ‘luistervaardigheid’, ‘noteren’ en ‘presentaties’ te verbeteren. Deze ingrepen passen in het kader van taalontwikkelen lesgeven,

het onderwerp van het tweede onderzoek waarin we sterke indicaties kregen van het effect van deze didactiek.

De aandacht voor taalontwikkelen lesgeven, ook in het hoger onderwijs, focust op wat docenten en studenten verbindt en delen: de onderwijstaal. De positieve invloed van de ingrepen door (*ear openers*) en op (coaching in taalontwikkelen lesgeven) de docent onderbouwen de keuze van de Arteveldehogeschool om in te zetten op onderwijsinnovatie, professionaliseringsinitiatieven en coachingstrajecten voor de docent. Het is een duurzame investering; ze zal lange tijd in de instelling voortleven en de effecten ervan zullen op veel studenten overgedragen worden.

Referenties

- Armbruster, B. (2000). 'Taking notes from lectures'. In: F.F. Rona & D.C. Caverly (eds.). *Handbook of college reading and study strategy research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonne, P., A. De Moor, D. Van Hoyweghen & J. Vrijders. (2014). *Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs. Hoe doe je dat?* Gent: Academia Press.
- Bonne, P. & M. Kuggeleijn (2014). "Openbare bijeenkomst van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *28^{ste} Conferentie het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 103-105.
- Bonne, P., A. Van Kerckhove & J. Vrijders (2014a). *Ear Openers voor lerarenopleiders en hun studenten – resultaten*. Gent/Brugge: Arteveldehogeschool/Howest. [Onuitgegeven intern document].
- Bonne, P., A. Van Kerckhove & J. Vrijders (2014b). *What you hear is what you get! 6 ear openers voor docenten om studenten aan het luisteren te krijgen*. Gent/Brugge: Arteveldehogeschool/Howest. [Onuitgegeven intern document].
- Boye, A. (2012). *Note-taking in the 21st century: tips for instructors and students*. USA: Texas Tech University.
- Di Vesta, F. & S. Gray (1972). "Listening and note taking". In: *Journal of Educational Psychology*, 63 (1), p. 8-14.
- Elbers, E. (2010). "Hoe zeker weten we dat taalgericht vakonderwijs ook werkt?" In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 319-323.
- Elbers, E. (2013). "Iedere les een Nederlandse taalles? Taal- en vakonderwijs in het beroepsonderwijs". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (4), p. 14-28.

- Hom, C., R. Bruning, G. Schraw, E. Curry & C. Katkanant (1993). "Paths to success in the college classroom". In: *Contemporary Educational Psychology*, 18 (4), p. 464-478.
- Hattie, J.A. (1987). "Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses". In: *International Journal of Educational Research*, 11, p. 187-212.
- Hattie, J.A., J.C. Clinton, M. Thompson & H. Schmitt-Davis (1996). *Identifying expert teachers*. Chapel Hill, NC: North Carolina Association for Research in Education.
- Kiewra, K.A., N.F. DuBois, D. Christian & A. McShane (1988). "Providing study notes: Comparison of three types of notes for review". In: *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), p. 522-532.
- Kobayashi, K. (2006). "Combined effects of note-taking/-reviewing on learning and the enhancement through interventions: a meta-analytical review". In: *Journal of Educational Psychology*, 26, p. 459-477.

10. Hoger onderwijs, lerarenopleiding

Stroomleiders

*Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)
Petra Poelmans (Fontys Hogeschool, Tilburg)*

Iris Vansteelandt, Magda Mommaerts, Ingeborg Landuyt & Deeviet Caelen
AP Hogeschool, Antwerpen

Contact: *iris.vansteelandt@ap.be*
magda.mommaerts@ap.be
ingeborg.landuyt@ap.be
deeviet.caelen@ap.be

(Graag) lezen doorheen de lerarenopleiding?!

1. Aanleiding van het onderzoek

Weinig, niet goed of niet graag lezen hebben op termijn negatieve gevolgen voor de ontwikkeling van de lees- en taalvaardigheid en voor het schoolsucces van een leerling (o.a. Mol & Bus 2011; Sullivan & Brown 2013). Uit de PIRLS-onderzoeken (2006) en PISA-onderzoeken (2009) naar het leesplezier van kinderen in respectievelijk het vierde leerjaar en 15-jarigen bleek dat Vlaamse kinderen en jongeren niet graag lezen. Wat betreft het percentage leerlingen met een zeer positieve houding ten opzichte van lezen, staat Vlaanderen tussen de West-Europese landen zelfs op de laatste plaats (De Meyer & Walrop 2010; Vanhee e.a. 2007).

Gerelateerd aan deze vaststelling kan de vraag gesteld worden of de leerkrachten van die leerlingen wel graag lezen. Leerkrachten geven immers niet alleen kennis door aan hun leerlingen, maar ook meer affectieve aspecten, zoals bijvoorbeeld de mate waarin ze zelf iets graag doen. Aangezien de attitude van leerkrachten een belangrijke rol speelt in het schoolsucces van leerlingen, is een positieve leesattitude van leerkrachten dan ook belangrijk (o.a. Hattie 2012; Steele 2009). Studies wijzen er op dat leerkrachten die vaak en graag inzetten op lezen tijdens de lessen zorgden voor een hogere intrinsieke leesmotivatie van hun leerlingen (De Naeghel et al. 2014). De persoonlijke leesgewoontes van leerkrachten spelen bovendien een rol in hun manier van lesgeven en in de voorbeeldfunctie die ze vervullen (McKool & Gespass 2009).

2. Doelstellingen van het onderzoek en methodologie

In het academiejaar 2012-2013 is aan de Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen een start gemaakt met een driejarig onderzoek waarbij de leesattitude en het leesgedrag van studenten van de lerarenopleiding 'Kleuteronderwijs', 'Lager Onderwijs' en 'Secundair Onderwijs' die in het academiejaar 2012-2013 aan hun opleiding zijn begonnen, in kaart werden gebracht.

We formuleerden de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe is het gesteld met de leesattitude van aspirant-leerkrachten (kleuter-, lager of secundair onderwijs) en is er een evolutie merkbaar tijdens hun opleiding (nulmeting jaar 1 en opvolging jaar 2 en jaar 3)?
2. Is er een samenhang tussen 'gender', 'keuze lerarenopleiding', 'inschatting leesvaardigheid', 'leesgedrag' en 'leesattitude' en kunnen we op basis daarvan lees(attitude)profielen van de aspirant-leerkrachten opstellen?
3. Hoe ervaren aspirant-leerkrachten participatieve leesacties (zoals bijvoorbeeld actieonderzoek) tijdens hun opleiding?

Op basis van een literatuurstudie werd een conceptueel kader ontwikkeld dat als basis diende voor drie schriftelijke bevestigingen en focusgroepgesprekken (OV1). De data werden en worden statistisch geëxploreerd en via clustering worden leesprofielen in kaart gebracht (OV2). Er werden leesattitudeversterkende acties (zoals een actieonderzoek) ontwikkeld en uitgevoerd, gebaseerd op actueel motivatie-/participatieonderzoek (OV3).

3. Resultaten

Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie zal dieper worden ingegaan op de resultaten van het onderzoek, met focus op de evolutie in leesattitude en leesgedrag tijdens een volledige bacheloropleiding en op de impact van de participatieve leesacties. De aspirant-leerkrachten werden aan het einde van hun opleiding een tweede keer bevraagd (juni 2015). De verwerking van die gegevens is nog volop aan de gang.

4. Naar een leesbeleid?

In de loop van het onderzoek werd de nood aan een leesbeleid duidelijk. Willen leesattitudeversterkende initiatieven duurzaam zijn, dan moeten ze ingebed worden (Van Petegem e.a. 2006). Een leesbeleid kan hier een antwoord bieden: leesbevordering structureel aanpakken om onder andere het leesplezier te vergroten.

Een sterk leesbeleid veronderstelt ook een geïntegreerd beleid (Vanhoof & Van Petegem 2006). En waarin kan dat beter dan in een taalbeleid? Lezen in al zijn aspecten hoort immers bij taal. Deze integratiegedachte wordt trouwens ondersteund door beleidsdocumenten, zowel in Vlaanderen als in Nederland (o.a. Broekhof 2013; Gatz 2014; Stichting Lezen & ITTA 2014).

Uitgaande van de kenmerken, voorwaarden en processen van taalbeleid (Bogaert & Van den Branden 2011), maakten we als een soort denkoefening een aanzet tot ver-

taalslag voor onze lerarenopleiding. Tijdens onze sessie zullen we dieper ingaan op de krijtlijnen van deze denkoefening.

Referenties

- Bogaert, N. & K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Broekhof, K. (2013). *Meer lezen, beter in taal VMBO: effecten van lezen op de taalontwikkeling*. Amsterdam: Kunst van lezen.
- Gatz, S. (2014). 'Beleidsnota 2014-2019: cultuur'. Brussel: kabinet van Sven Gatz, Vlaams minister van Cultuur, Media, Jeugd en Brussel.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.
- McKool, S.S. & S. Gespass (2009). "Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices". In: *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), p. 264-276.
- Meyer, I. De & N. Walrop (2010). *Pisa. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20101207-PISA.pdf>.
- Mol, S.E. & A.G. Bus (2011). "To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from Infancy to early adulthood". In: *Psychological Bulletin*, 137 (2), p. 267-296.
- Naeghel, J. De, M. Valcke, I. De Meyer, N. Warlop, J. van Braak & H. Van Keer (2014). "The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation". In: *Reading and Writing*, 27, p. 1547-1565.
- OECD (2010). 'PISA 2009 results: Learning to learn – student engagement, strategies and practices (volume III)'.
Petegem, P. Van, G. Devos, P. Mahieu, T. Dang Kim & V. Warmoes (2006). *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Steele, C.F. (2009). *The inspired teacher: How to know one, grow one, or be one*. Alexandria, VA: ASCD.
- Stichting Lezen & ITTA (2014). *Leesbevordering en leesvaardigheid in het vmbo: noodzaak en kansen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Sullivan, A. & M. Brown (2013). *Social Inequalities in Cognitive Scores at Age 16: The Role of Reading*. London: Institute of Education, University of London.

Vanhee, L., E. Baeten & J. Van Damme (2007). *PIRLS 2006: Vlaanderen in de wereld*. Online raadpleegbaar op: http://fac.ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/pirls/resultaten/internationaal/attitude_1ln.html.

Vanhoof, J. & P. Van Petegem (2006). *Peilijzen naar succesvol schoolbeleid. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Wolters/Plantyn.

Ronde 4

Mariette van Dam (a), Anne Kerkhoff (a), Mieke Lafleur (b) en José Beijer (b)

(a) Fontys Lerarenopleiding Tilburg

(b) Instituut Archimedes, Hogeschool Utrecht

Contact: m.vandamhelmig@fontys.nl

a.kerkhoff@fontys.nl

mieke.lafleur@hu.nl

jose.beijer@hu.nl

Samen opleiden voor het beroepsonderwijs

1. Inleiding

In 2016-2017 zullen de eerste leraren Nederlands afstuderen die de nieuwe afstudeerrichting ‘beroepsonderwijs’ hebben gevolgd. De vakgroepen Nederlands van Instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht en van Fontys Lerarenopleiding Tilburg zijn druk doende met het vormgeven van die afstudeerrichting.

In deze tekst bespreken we de inhoud van onze initiële opleidingen en onze activiteiten in het kader van voortgezette professionalisering. Ook laten we zien hoe we daarbij samenwerken met mbo-instellingen. We sluiten af met enkele vragen die we tijdens de presentatie met jullie willen bespreken.

2. De initiële opleidingen: stand van zaken voor de invoering van de afstudeerrichtingen

De meeste Nederlandse tweedegraads lerarenopleidingen waren, tot voor kort, vooral gericht op het opleiden voor het algemeen vormend onderwijs (avo). De hogere status van het avo en de onbekendheid van opleiders en studenten met het (v)mbo heeft daarbij ongetwijfeld een rol gespeeld.

De invoering van een aparte afstudeerrichting voor het beroepsonderwijs moet verandering brengen in deze focus op het avo. Het is één van de maatregelen die het

Ministerie van OCW heeft genomen om ervoor te zorgen dat leraren beter beslagen ten ijs komen als ze in het vmbo of het mbo aan het werk gaan.

Gelukkig is het beroepsonderwijs voor ons geen totaal nieuw terrein. We hebben immers al langer te maken met instroom van studenten vanuit mbo-4 die in het beroepsonderwijs willen gaan werken: van deeltijdstudenten die al on(der)bevoegd werken in het mbo en van studenten die ontdekken betere arbeidsperspectieven te hebben in het beroepsonderwijs.

Ook de invoering van de referentieniveaus van Meijerink – waarin het mbo vooropliep – en de komst van de centrale examens Nederlands in het mbo zetten ons ertoe aan om onze aandacht te richten op het beroepsonderwijs. Het is dan ook niet zo dat de studenten die we de afgelopen jaren als ‘startbekwaam’ hebben afgeleverd, helemaal geen kennis hebben van het beroepsonderwijs. We willen daarom eerst kort beschrijven wat we nu al doen.

Zowel in Tilburg als in Utrecht wordt studenten dringend geadviseerd om gedurende de opleiding met alle onderwijssoorten in het tweedegraadsgebied kennis te maken door voor variatie in hun stageplaatsen te kiezen. Daartoe werken de lerarenopleidingen samen met opleidingsscholen in de eigen regio en daaronder zijn ook steeds meer mbo-opleidingen te vinden.

Ook schoolprojecten en het afstudeeronderzoek richten zich op de eigen (opleidings)school en – mede onder invloed van bovengenoemde instroom – steeds vaker op het (v)mbo.

In Tilburg volgen alle studenten in het derde jaar een verplichte module ‘Nederlands in het mbo’. Ze maken kennis met de specifieke eisen die het mbo stelt aan de docent Nederlands en leren welke rol het vak speelt binnen het competentiegericht opleiden in een mbo-opleiding. Er is ook aandacht voor de rol die de docent Nederlands vaak toebedeeld krijgt: ‘initiator van taalbeleid’, ‘taalcoach voor collega’s van andere vakken’ en ‘ondersteuner bij het taalgericht inrichten van lessen van deze collega’s’.

In Utrecht richten steeds meer cursussen binnen het curriculum Nederlands de aandacht op de ontwikkelingen in het avo- en het (v)mbo-gebied van het betreffende vakonderdeel en bestaat de mogelijkheid om keuzeopdrachten uit te voeren, specifiek gericht op avo of op (v)mbo.

Sinds de jongste aanpassing van het curriculum, gebaseerd op de ingevoerde kennisbasis Nederlands, hebben sommige cursussen een nog duidelijkere focus op het beroepsonderwijs: in de module ‘Mondelinge taalvaardigheid’ wordt vooral gewerkt met situaties uit de beroepspraktijk en in de cursus ‘Taalcoach’ is er veel aandacht voor ‘werken’, ‘taalbeleid in het mbo’ en ‘het coachen van studenten van andere vakken in taalgericht vakonderwijs en taaldidactiek’.

3. De initiële opleidingen: naar een afstudeerrichting beroepsonderwijs

Het Ministerie heeft op 18 december 2012 een brief verstuurd naar de Tweede Kamer, waarin aangegeven wordt hoe de afstudeerrichtingen ingericht moeten worden. Lerarenopleidingen zijn op dit moment bezig de afstudeerrichtingen volgens deze richtlijnen vorm te geven, waarbij het niet alleen gaat om de invulling van de afstudeerrichting zelf, maar ook om het aanbod dat studenten in de voorafgaande jaren de gelegenheid moet geven om kennis te maken met het beroepsonderwijs en een weloverwogen keuze te maken voor een afstudeerrichting.

In Utrecht maken de studenten aan het einde van het tweede jaar een keuze voor één van beide afstudeerrichtingen. De eerder genoemde variatie in stageplekken en de keuzemogelijkheden binnen cursussen helpt hen om een gefundeerde keuze te maken. Vanaf studiejaar 3 volgen studenten vervolgens het programma van de afstudeerrichting dat in jaar 3 en 4 in totaal 60 ECTS omvat.

Studenten in Tilburg maken op een vergelijkbare manier hun keuze voor een afstudeerrichting, maar dan pas in hun derde jaar. Ze doen het programma van de gekozen afstudeerrichting van 60 ECTS in jaar 4. Het verschil tussen Utrecht en Tilburg heeft vooral te maken met de verschillen in inrichting van de curricula.

In grote lijnen heeft de invoering van de afstudeerrichting in Tilburg en Utrecht dezelfde consequenties:

1. studenten lopen stages in een onderwijstype van een afstudeerrichting naar keuze;
2. hun beroepsproducten en/of afstudeeronderzoek hebben betrekking op het betreffende onderwijstype en worden in opdracht van de stageschool uitgevoerd;
3. studenten volgen voor het resterende deel een programma dat specifiek betrekking heeft op de gekozen afstudeerrichting. In Utrecht betekent dat bijvoorbeeld dat studenten die de richting 'beroepsonderwijs' kiezen, verplicht de cursus 'Docent in het beroepsonderwijs' volgen en daarnaast kortere gerichte cursussen 'vak' en 'vakdidactiek' doen.

4. Nascholing Nederlands voor beroepsonderwijs

In lijn met de eisen die het Ministerie stelt aan de competenties van leraren in het beroepsonderwijs is er binnen het mbo zelf ook behoefte aan meer deskundige en vakbewaarde docenten, zeker nu Nederlands centraal geëxamineerd wordt. Zowel in Tilburg als in Utrecht worden we benaderd met vragen vanuit het werkveld om zittende docenten Nederlands beter toe te rusten.

Hierna beschrijven we hoe we in die behoeftes voorzien en hoe we daarin samenwerken met de scholen.

4.1 Voortgezette professionalisering in Utrecht

ROC Midden Nederland (Utrecht en omstreken) heeft bekwaamheidseisen opgesteld voor docenten Nederlands die niet in het bezit zijn van een tweedegraads bevoegdheid. Op grond van die eisen heeft de lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool Utrecht, samen met ROC Midden Nederland, een traject ontwikkeld dat ervoor moet zorgen dat alle docenten eind 2017 aan deze bekwaamheidseisen voldoen.

Het traject bestaat uit zes modules die deel uitmaken van de reguliere lerarenopleiding Nederlands. Ze zijn op maat gemaakt voor het ROC: de input en leervragen uit de praktijk van het ROC staan centraal, de afrondende producten kunnen meteen worden ingezet in de eigen lessen en de colleges worden *in-company* verzorgd door docenten van de Hogeschool Utrecht, in samenwerking met expertdocenten van het ROC. Aangezien de modules dezelfde afrondingseisen kennen als de modules in de reguliere lerarenopleiding en beoordeeld worden door docenten van de HU, kunnen ze op termijn eventueel worden gebruikt voor het aanvragen van vrijstellingen, mochten ROC-docenten in een latere fase alsnog hun volledige bevoegdheid willen behalen.

Docenten kunnen de modules volgen op een manier die het beste aansluit bij hun eigen leerstijl of omstandigheden. De Hogeschool biedt alle modules namelijk in *blended*-vorm aan: een combinatie van contactonderwijs en afstandsleren. Docenten kiezen zelf voor een voor hen passende verhouding tussen beide. Het traject biedt de mogelijkheid om dat per module en docent flexibel in te vullen.

Docenten werken samen in leerteams en worden daarin begeleid door de expertdocenten. In de leerteams maken ze steeds weer de koppeling naar hun eigen leerbehoeften en naar hun eigen lespraktijk. Het traject volgen kost weliswaar tijd, maar levert ook onmiddellijk input voor de eigen lessen. Daar hebben deelnemende docenten ook duidelijk een eigen inbreng in.

4.2 Voortgezette professionalisering in Tilburg

In Tilburg hebben de vakgroep Nederlands van de lerarenopleiding, het lectoraat ‘Taalbeleid en Diversiteit’, ROC Tilburg, ROC Ter AA in Helmond en het Koning Willem I College in Den Bosch in 2013 een overeenkomst gesloten, waarin ze hebben vastgelegd dat ze de kwaliteit van het onderwijs Nederlands in de drie ROC's willen verbeteren door samen te werken aan:

- de vormgeving en uitvoering van de afstudeerrichting ‘beroepsonderwijs’;
- de ondersteuning en voortgezette professionalisering van docenten Nederlands die werkzaam zijn in de drie ROC's;
- de professionalisering van lerarenopleiders op het terrein van het mbo.

De ‘Academie voor mbo-taaldocenten’ (AMT), zoals de samenwerking is genoemd, is in 2013 gestart met het verkennen van de scholingsbehoeftes van de docenten Nederlands in de drie ROC’s en met het ontwikkelen van een ‘beroepsprofiel van de docent Nederlands in het mbo’ dat moest dienen als basis voor te ontwikkelen activiteiten. Uitgaande van de gesignaleerde behoeftes hebben vervolgens teams van twee docenten – één docent werkzaam bij één van de drie deelnemende ROC’s en één lerarenopleider van Fontys – nascholingsmodules ontwikkeld. Met het oog op het Lerarenregister hebben die modules een studielast van 1 of 2 studiepunten. De modules worden door de ontwikkelaars uitgevoerd in één van de vier deelnemende instellingen. De deelnemers sluiten hun module af met een zelf te ontwikkelen ‘product’ waarmee ze hun verworven competenties kunnen aantonen als ze zich – bijvoorbeeld – melden voor een intake bij een tweedegraads opleiding Nederlands. Naast de modules, organiseert de AMT een keer per jaar een studiedag voor alle docenten en studenten van de betrokken instellingen. Doel van die studiedag is naast ‘kennismaking’, ‘netwerken’ en ‘nieuwe kennis opdoen’, ook snuffelen aan het aanbod van de AMT en gemotiveerd raken om deel te nemen aan het aanbod. Het aanbod van de AMT is ook toegankelijk voor studenten van Fontys en voor docenten die in andere ROC’s werken.

5. Bespreekpunten

Met het ontwikkelen van al deze initiatieven lopen we tegen een aantal vragen aan:

- Wat is de beste plaats voor het vmbo? Nu wordt het ondergebracht in de uitstroomrichting ‘beroepsonderwijs’, maar doen we dan nog wel recht aan de onmiskenbaar ook aanwezige avo-elementen?
- Het Ministerie kiest nu voor gericht opleiden in de initiële opleiding, maar we vragen ons af of het niet de voorkeur zou hebben om breed op te leiden in de initiële opleiding en gericht op te leiden in nascholingsactiviteiten, zoals specialisatie in het kader van een leven lang leren.
- Moeten we onderscheid maken in een aanbod voor voltijders en voor deeltijders? De laatste groep heeft immers vaak al een keuze voor een richting gemaakt.
- Is er met deze uitstroomrichtingen nog wel sprake van een brede bevoegdheid? En is er dan sprake van een smalle bekwaamheid? Wat betekent dat in de praktijk?

Deze vragen – toegespitst op het vak Nederlands – willen we graag met de deelnemers aan onze workshop bespreken.

Referenties

Vereniging van Hogescholen. Online raadpleegbaar op: <http://www.vereniginghogescholen.nl/hbo-sectoren/pedagogisch/1122-aparte-opleiding-voor-docenten-beroeps-onderwijs>.

Ronde 5

Esther Hol & Anne Kerkhoff
Fontys Hogeschool, Tilburg
Contact: E.hol@fontys.nl
A.kerkhoff@fontys.nl

“Omdat ik dat vind!” Kritische studenten argumenteren

1. Inleiding

In de zoektocht naar een manier waarop lerarenopleidingen hun studenten kunnen opleiden tot leraren met een ‘kritisch-onderzoekende houding’, is het nog niet tot een algemeen geldende definitie van dat alom zo belangrijke geachte onderwijsdoel (Onderwijsraad 2013) gekomen. Wat in ieder geval opvalt, is dat het begrip ‘argumentatievaardigheden’ ontbreekt in de discussie en dat er ook al jaren geen onderzoek meer is gedaan naar de argumentatievaardigheden van studenten. Toch lijkt argumenteren een wezenlijk onderdeel van kritisch denken en van onderzoekend werken. Je moet immers kunnen onderbouwen wat je stelt en beargumenteerd keuzes maken in je onderzoek. Een bekwame leraar kan niet volstaan met “omdat het nu eenmaal zo is” of blijven hangen in de frase: “omdat ik dat vind!”. Toch?

2. Achtergrond

Het is belangrijk om stil te staan bij wat we eigenlijk vragen van onze studenten. We verwachten bijvoorbeeld dat studenten kritisch kunnen lezen en bronnen kunnen beoordelen en dat ze bovendien kunnen reflecteren op hun werkwijze. Argumenteren is daar onlosmakelijk mee verbonden. Je moet namelijk onderbouwen waarom je een bron afkeurt en benoemen op basis van welke argumenten je besluit dat iets gewerkt heeft of niet. Maar in de Generieke Kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen (Romkes 2011) staat weinig expliciet over argumenteren en ook in de vakspecifieke Kennisbases van de diverse lerarenopleidingen is er weinig aandacht voor dit onderwerp. Bij de vakken ‘Gezondheidszorg en Welzijn’, ‘Economie’, ‘Wiskunde’ en

‘Biologie’ worden deelaspecten van taalvaardigheid benoemd die je, met wat goede wil, tot het argumentatieve domein zou kunnen rekenen. Het gaat dan voornamelijk om een logische bewijsvoering en onderbouwing van theorie of om het kunnen verantwoorden van adviezen en keuzes. ‘Nederlands’ kent de meest uitgebreide beschrijving en ook bij ‘Spaans’ moeten studenten standpunten kunnen onderbouwen en tegenargumenten kunnen weerleggen.

Het is mogelijk dat we het ontbreken van expliciete aandacht voor argumentatievaardigheden in de Kennisbases voor de lerarenopleidingen (en in de SBL-competenties van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren) moeten verklaren doordat de samenstellers ervan argumentatievaardigheden beschouwen als ‘basisvaardigheden’ die studenten geacht worden te beheersen op het moment dat ze de lerarenopleiding binnenkomen. In die redenering passen in elk geval de ‘talige startcompetenties hoger onderwijs’ (Bonset e.a. 2009) die inderdaad wel beschrijvingen van argumentatievaardigheden bevatten en die op dat punt aansluiten bij de eindtermen van havo en vwo. Domein D van die eindtermen stelt immers: “De kandidaat kan een betoog:

- analyseren;
- beoordelen;
- zelf opzetten;
- presenteren, schriftelijk en mondeling”.

Volgens Van Eemeren (2011: 31) is een betoog “het totaal van alle argumentatie die ter verdediging van een standpunt wordt aangevoerd”. Daarmee is argumentatievaardigheden een belangrijk onderdeel van de eindtermen. De vraag is natuurlijk of studenten de verwachtingen die we daardoor van ze hebben, kunnen waarmaken. Wie wat ervaring heeft met het onderwijs aan studenten in de propedeuse van de lerarenopleidingen zal onze twijfels wellicht herkennen. En hoe zit het eigenlijk met de argumentatievaardigheden van studenten die het hoger onderwijs instromen met een mbo-4-diploma? Zou aandacht voor argumentatieve vaardigheden niet een belangrijk aspect van onderwijs in een kritisch onderzoekende houding moeten zijn?

3. Onderzoek

Om meer zicht te krijgen op de argumentatieve vaardigheden van studenten, zijn we een onderzoek gestart naar de productieve argumentatievaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding van Fontys in Tilburg (FLOT). Wij willen nagaan in hoeverre onze studenten inderdaad in staat zijn om een mening te formuleren en te onderbouwen. Beheersen ze ‘de talige startcompetenties’ of moeten we er in het hbo aan werken? Onze hypothese is dat veel studenten de argumentatievaardigheden die horen bij de doelen van havo en vwo nog niet beheersen en dat Bruggink & Harinck

(2012: 50) gelijk hebben waar ze schrijven: “Studenten hebben er moeite mee uiteenlopende perspectieven in te nemen, raken in de war als bronnen elkaar tegenspreken en hebben allerlei overtuigingen die onvoldoende gefundeerd zijn”.

Ons onderzoek moet leiden tot argumenten in de discussie over de aansluiting tussen vo, mbo en hbo, en over de taken van vo en hbo. Moeten de ingangseisen omhoog en moeten we aan de poort de studenten selecteren die voldoen aan de norm zoals die in de eindtermen is gesteld, of vullen we onze leerlijn ‘onderzoeksvaardigheden’ aan met nadrukkelijker training in argumentatieve vaardigheden?

4. Workshop

Tijdens onze workshop gaan we dieper in op de opzet van ons onderzoek. We presenteren de betoogtaak die we de studenten hebben voorgelegd en het instrument dat we ontwikkeld hebben om het werk van de studenten te analyseren. Na een inleiding over de opzet van ons onderzoek en een korte instructie bij het analyse-instrument (met onder andere een toelichting op enkele begrippen) zal het publiek met werk van onze studenten en het instrument aan de slag gaan. Aan de hand van de opgedane ervaring gaan we vervolgens dieper in op het begrip ‘argumentatievaardigheden bij studenten’, op de betekenis daarvan voor een ‘kritisch onderzoekende houding’ en op manieren om studenten te helpen om die vaardigheden te ontwikkelen. Uiteraard is er ook ruimte om de schrijftaak, het analyse-instrument en de gekozen deelvaardigheden ter discussie te stellen.

Referenties

- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bruggink, M. & F. Harinck (2012). “De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan?”. In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 33 (3), z.p.
- Eemeren, F. van & F.S. Snoeck-Henkemans (2011). *Argumenteren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Innovatieplatform-VO (2015). ‘SBL-competenties’. Online raadpleegbaar op: <http://www.leermiddelenvo.nl/files/sblcompetenties.pdf>.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/leraar-zijn/volledig/item175>.
- Romkes, G. (2011). *Generieke Kennisbasis. Tweedegraads Lerarenopleidingen*. Den Haag: Vereniging van Hogescholen.

José Beijer (a) & Rick de Graaff (b)
 (a) Instituut Archimedes, Hogeschool Utrecht
 (b) Hogeschool Inholland
 Contact: rick.degraaff@inholland.nl
 jose.beijer@hu.nl

Leren regisseren in de les. De ontwikkeling van professionele communicatieve vaardigheden voor het sturen van leerprocessen door docenten-in-opleiding

1. Praktijkvoorbeeld

“[...] Tijdens een uur lang les geven kan er een hoop gedaan worden, om te zorgen dat leerlingen betrokken zijn bij de les. [...] Ik merkte dat ik lesonderdelen wel goed kon uitvoeren, maar dat het niet lukte van die les een geheel te maken. Tijdens het wisselen van lesonderdelen ging de aandacht verloren en kwamen relaties niet uit de verf. [...] Voor de leerling is het belangrijk om te weten wanneer hij wat kan doen. Dat betekent dat er uitstekende communicatie moet zijn over wat de leerling moet doen en wanneer die het moet doen. Conclusie: de enige manier om dit te leren is door veel te oefenen en goed te reflecteren. Omdat er elke les wel weer een onderdeel kwam waar ik onvoldoende communiceerde moest ik elke les weer aan de slag met dit leerpunt. Ik geloof wel dat ik daardoor veel ben gegroeid” (uit een stageverslag 3^{de}-jaars student lerarenopleiding Hogeschool Utrecht).

2. Aanleiding

De student in dit praktijkvoorbeeld merkt in de terugblik op zijn les op dat communicatie een belangrijke rol speelt om de les tot een geheel te maken. Hij is zich ervan bewust dat hij daar als leraar-in-opleiding veel mee moet oefenen.

Als stagebegeleider van Bachelorstudenten op de lerarenopleiding is het mij opgevallen dat studenten in de voorbereiding en uitvoering van hun lessen vooral veel aandacht besteden aan het overdragen van leerstof, maar niet aan de manier waarop ze de leerlingen aan het leren krijgen en houden. Als coördinator taalbeleid op de lerarenopleiding houd ik me al een aantal jaren bezig met de taalvaardigheid van aankomende leraren. Op de opleiding gaat alle aandacht uit naar de academische taalvaardigheid: het schrijven van reflectie- en onderzoeksverslagen, papers, betogen... Voor de ontwikkeling van de professionele vaardigheid, de taalvaardigheid op school en in de klas is

er nog nauwelijks aandacht. Met dit onderzoek beoog ik een antwoord te vinden op de vraag hoe leraren-in-opleiding kunnen leren om hun professionele communicatieve vaardigheden te gebruiken om de leerlingen in de les in de modus van leren te krijgen en te houden. De deelvragen daarvoor zijn:

- Hoe zien de professionele communicatieve vaardigheden van docenten eruit waarmee zij hun leerlingen in de modus van leren krijgen gedurende de les?
- Hoe kunnen leraren-in-opleiding begeleid worden bij de ontwikkeling van die professionele communicatieve vaardigheden?

In dit onderzoek is de les als geheel het uitgangspunt voor professionele communicatieve vaardigheden van docenten.

3. Professionele communicatieve vaardigheden van leraren

Er is inmiddels een breed gedragen consensus dat taalvaardigheid een belangrijke competentie is voor leraren (Paus e.a. 2003; Cinop 2012; SBO 2009). Maar wat wordt er verstaan onder professionele communicatieve vaardigheden van docenten op de werkvloer?

Communicatieve vaardigheden voor de beroepspraktijk zijn door Gunnarsson (2009) uitgewerkt in het concept '*professional discourse*'. In dit concept, dat is gebaseerd op het concept 'communicatieve competentie' van Hymes (1972), gaat het om gesproken en geschreven teksten en non-verbale communicatie die het gereedschap zijn voor professionals die werken in een professionele context en aan professionele doelen. Taalverzorging en taalgebruik maken deel uit van dit concept en worden beïnvloed door de context. In mijn onderzoek is de context de les waarin de leraar leerlingen aan het leren moet krijgen en houden.

Hoewel de ontwikkeling van kennis en vaardigheden de belangrijkste lesdoelen zijn, kan een docent daar in de les (bijna) nooit zomaar mee starten. De leerlingen komen meestal niet de klas in om meteen met leren te beginnen; het is de taak van de docent om hen in de juiste 'modus' te krijgen en te houden tijdens de les. Daarbij speelt interpersoonlijk, pedagogisch, (vak)didactisch en organisatorisch handelen (Wet BIO 2006) een belangrijke rol en "[...] the teacher uses language effectively to set academic learning tasks and ensure that students clearly perceive what social participation is expected from them during this tasks. [...] Thus teachers must be able to read our students' anxieties and resistance and try to figure out why they may not be tuned into the academic task he/she is trying to set" (Farell 2009: 37; 40).

Er is veel onderzoek gedaan naar *classroom discourse* (Sinclair & Coulthard 1975; Ehlich Rehbein 1986) en taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa 2015). Daarbij gaat het vooral om interactiepatronen en communicatieve vaardigheden om leerinhouden over te dragen. Met mijn onderzoek richt ik me op de docent-leerling-interactie die voorwaardelijk is om leerlingen aan het leren te krijgen en te houden in de les. Christie (2000: 186-190) onderscheidt daarvoor twee registers: het regulatieve en het instructieve register, die ze omschrijft als: “[r]egulative register: how teachers and students manage the social world in the classroom. Instructional register: role of language in building the knowledge and the skills relevant to the subject studied”. Ze merkt daarbij op dat “the instructional register can only take place through the regulative register” (Christie 2002: 24-25). Dalton-Puffer (2007: 29) heeft het regulatieve register verder onderscheiden in “utterances which have immediately to do with the pedagogical activity, connected to the topic of the lesson, like instructions for tasks, request to start and utterances which refer to more general personal or physical working conditions, personal needs and well-being. Etc.”.

4. Professionele communicatieve vaardigheden ontwikkelen op de lerarenopleiding

Situaties op de werkplek zijn verschillend van die op de opleiding en hebben daarom aparte aandacht nodig (Baartman & De Bruijn 2011). Dat geldt ook voor de taalvaardigheid die deel uitmaakt van het functioneren op de werkplek.

Hoewel er voor communicatieve vaardigheden van docenten lesmateriaal ontwikkeld is door onder andere Berends (2007) en Van Dijk & Boves (2011), is daarin niet een hele les het uitgangspunt, maar de taalcompetenties (Berends 2007) of de communicatie en het contact in losse situaties in een les. In de veelgebruikte handboeken op de lerarenopleidingen, zoals die van Geerts & Van Kralingen (2011: 128 e.v.), van Teitler (2011) en van Slooter (2013) krijgt de student veel nuttige informatie over het handelen van leraren in de klas. Maar lessen verlopen bijna nooit zoals de student of docent ze voorbereidt: “From time to time elements will emerge spontaneously and give classroom interaction the character of ‘negotiated convention’ (Dalton-Puffer 2007: 27). Het zijn die momenten waarop leraren de professionele communicatieve vaardigheden moeten inzetten om hun leerlingen aan het leren te krijgen en te houden.

5. Uitvoering en relevantie van het onderzoek

Het onderzoek vond plaats op een vmbo-school en een mbo-school. Per school namen twee studenten en hun begeleiders deel. Ze werden gefilmd en geïnterviewd. Met dit

onderzoek beogen we een antwoord te vinden op de deelvragen (a) hoe professionele communicatieve vaardigheden van docenten eruitzien waarmee ze hun leerlingen in de modus van leren krijgen gedurende de les en (b) hoe leraren-in-opleiding begeleid kunnen worden bij de ontwikkeling van die professionele communicatieve vaardigheden.

De docent dient een regulatief register te ontwikkelen dat gericht is op zowel het creëren van een werkklimaat in de klas als op het uitvoeren van de taak. Bij beide regulatieve registers gaat het om zowel ‘structuur bieden’ als om ‘contact maken en houden’ die voorwaardelijk zijn voor het instructieve register: de leerlingen met de inhoud van hun taak aansturen.

Om aankomende leraren op de werkplek te kunnen begeleiden, is in dit onderzoek een instrument ontwikkeld waarin de les het uitgangspunt is met daarin het gebruik van het regulatieve en instructieve register (Christie 2000; Dalton-Puffer 2007; Boves & Van Dijk 2011). Zie Figuur 1 voor een deels ingevulde versie van het instrument.

De les	Regulatief – Personal or Physical working conditions		Regulatief – Pedagogical activity connected to the topic of the lesson		Instruction
	Structuur bieden	Contact	Structuur bieden	Contact	
	1.2 regels 1.3 onmiddellijke reactie 1.4 consequent 1.5 belonen/straffen	2 sfeer bewaken 3 uitstraling	1.1 heldere lesstructuur 1.6 heldere communicatie	2 sfeer bewaken 3 uitstraling	
Voor de les 8.30 uur 00.00 – 08.05	Regels (jas aan kapstok, op plaats gaan zitten) Gebaart af en toe dat er iets zachte gepraat moet worden.	Hand geven, Kijkt lln aan met glimlach Persoonlijke gesprekjes Relaxte houding Vriendelijke gezicht	Ppt staat klaar op het bord Spreek: Keep calm you can do it Pak je boek	Relaxte houding Vriendelijk gezicht	

		Kijkt steeds de klas in; houdt tegelijkertijd ook de klas in de gaten Blijft rondlopen en staat lln. te woord			
--	--	--	--	--	--

Figuur 1 – Begin van de les van een 3^{de}-jaars student, geanalyseerd volgens het instrument voor professionele communicatieve vaardigheden in de les.

De eerste ervaringen met het instrument zijn dat het als een microscoop lijkt te werken: het laat concreet zien hoe (non-)verbaal handelen eruit kan zien bij interpersoonlijke, pedagogische en organisatorische vaardigheden. Begeleiders geeft het handvatten om hun veelal routinematig (non-)verbale handelen te benoemen, zodat studenten ervan kunnen leren. Het helpt studenten om zich bewust te worden van de rol van hun eigen (non-)verbale gedrag en het effect daarvan op het klimaat in de klas en op de leerlingen.

Referenties

- Baartman, L. & E. De Bruijn (2011). "Integrating knowledge skills and attitudes. Conceptualizing learning processes towards vocational competence". In: *Educational Research Review*, 6, p. 125-134.
- Berends, R. (2007). *De leraar taalvaardig. 13 praktische doelen voor studenten aan de pabo*. Assen: Van Gorcum.
- Boves, T. & M. van Dijk (2011). *Contact maken op school. Motiveren, leidinggeven en samenwerken in het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Christie, F. (2000). 'The language of classroom interaction and learning'. In: R. Unsworth (ed.). *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*. London: Cassell, p. 184 -205.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London: Continuum.
- Cinop (2012). *Taal voor de klas. Een verkenning van de stand van zaken van taalbeleid op tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Bosch: CINOP.

- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and language integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Ehlich, K. & J. Rehbein (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Farell, Th. (2009). *Talking, Listening, and Teaching. A guide to Classroom Communication*. California: Corwin.
- Geerts, W. & R. Van Kralingen (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho.
- Gunnarsson, B. (2009). *Professional discourse*. London/ New York: Continuum International Publishing Group.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hymes, D.H. (1972). 'On Communicative Competence'. In: J.B. Pride & J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, p. 269-293.
- Llinares, A., T. Morton & R. Whittaker (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onderwijs Coöperatie (z.j.). 'Herijking. Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen'. 22 mei 2012. Online raadpleegbaar op: <http://www.onderwijscooperatie.nl/onderwijscooperatiebekwaamheid.html?onco&artikelen&408>.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2003). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- SBO (2009). *Taalvaardig voor de klas. Literatuurstudie naar taalcompetenties voor autochtone en allochtone leraren*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School.
- Sinclair, J. & M. Coulthard (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Slooter, M. (2013). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.
- Teitler, P. (2011). *Lessen in orde*. Bussum: Coutinho.
- Wet Beroepen in het Onderwijs. Online raadpleegbaar op: <http://www.wet-bio.nl/competenties.html>.

11. Onderwijsinnovatie

Stroomleiders

*Jeroen Clemens (Universiteit van Amsterdam / Helen Parkhurst
Daltonschool)*

Jordi Casteleyn (Universiteit Antwerpen)

Jaap van der Molen & Martin Thijs
Hogeschool Windesheim
Contact: j.van.der.molen@windesheim.nl
mjg.thijs@windesheim.nl

De Odyssee, het verhaal van een game

1. Inleiding

De komische film *O brother, where art thou?* uit 2000 gaat over de zwerftocht van drie ontsnapte gevangenen in Mississippi. De film staat bol van verwijzingen naar het klassieke verhaal van Homerus over de omzwervingen van Odysseus die na de Trojaanse oorlog terugkeert naar huis. Ook zonder kennis van dat verhaal is de film te volgen, maar wie *de Odyssee* kent, kan verschillende scènes waarschijnlijk beter plaatsen en waarderen. Een *game* kan een middel zijn om jongeren van nu te laten kennismaken met dat wereldberoemde verhaal dat na bijna 3000 jaar de westerse kunst blijft inspireren.

2. Serious gaming

Games nemen een belangrijke plaats in het leven van leerlingen, en in toenemende mate ook in het leven van ouderen. Sommige opvoeders maken zich zorgen om de veronderstelde gevaren ervan. In dat verband worden bijvoorbeeld ‘verslaving’, ‘sociaal isolement’ en ‘agressief gedrag’ als mogelijke gevolgen genoemd. De andere kant van de medaille is echter dat *games* mensen ook plezier verschaffen, aanzetten tot actie en samenwerking met anderen. De Griekse historicus Herodotus beschrijft 2500 jaar geleden al hoe het volk van Lydia een periode van achttien jaar hongersnood overleeft door een dag eten af te wisselen met een dag *games* te spelen: de dobbelsteen en het balspel zijn toen uitgevonden (McGonigal 2011). Een *game* kan ook een waardevol instrument zijn voor het onderwijs en dan spreken we van een *serious game*: het doel is niet alleen vermaak te bieden, maar ook het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden. In deze tekst komt theorie over *serious gaming* aan de orde, daarna de beschrijving van de ontwikkeling van een *game* door studenten en ten slotte enkele suggesties voor gebruik van de *game* in het onderwijs.

Uit onderzoek blijkt niet direct dat leerlingen meer of beter leren door een *serious game* te spelen. Wel staat vast dat *serious games* een positieve invloed hebben op de motivatie en de betrokkenheid van leerlingen, door onder meer de structuur van beloning en

onmiddellijke feedback op hun acties (Kapp 2012). Bovendien zijn ze geschikt voor het aanleren van vaardigheden die jongeren in de 21^{ste} eeuw nodig hebben, zoals ‘kritisch denken’, ‘probleemoplossend vermogen’ en ‘samenwerking’.

Voor met name neerlandici is de theorie van de Amerikaanse taalkundige James Paul Gee interessant. Hij beschouwt *gaming* namelijk als een nieuwe vorm van geletterdheid (Gee 2007) die verschilt van traditionele teksten, omdat betekenissen niet alleen via woorden, maar ook via beelden, gebaren, symbolen, grafieken en geluiden worden gecommuniceerd. In zijn visie leert een mens door *games*, vooral omdat hij betekenis koppelt aan concrete ervaringen (*situated meaning*).

3. De Odyssee-game

Studenten van de lerarenopleiding Nederlands van Hogeschool Windesheim ontwikkelen, samen met studenten van Nanyang Polytechnic, *School of interactive and digital media* in Singapore, een *serious game* over *de Odyssee* van Homerus. Waarom deze klasieker? In het literatuuronderwijs is van oudsher traditioneel veel aandacht voor *close reading*. Jaap Goedegebuure (2006) pleit ervoor om daarnaast ook meer aandacht te besteden aan intertekstueel lezen, dat wil zeggen: het lezen en begrijpen van literatuur tegen de achtergrond van andere teksten. Studenten en leerlingen komen zo in aanraking met de wereldliteratuur, doen nieuwe inzichten op en worden zich bewust van de rijkdom die de traditie in zich bergt. Kennis van *de Odyssee* kan niet alleen helpen bij de interpretatie van moderne literatuur, maar ook van films, muziek en beeldende kunst. Klassieke teksten maken dus deel uit van ons cultureel erfgoed. In plaats van die teksten te lezen, zouden leerlingen de verhalen ook actief kunnen reconstrueren met behulp van een *serious game*.

De *game* zal bestaan uit vijf levels en inmiddels is één level gereed, dat gaat over het verblijf van Odysseus en zijn mannen in de grot van de Cycloop en zijn ontsnapping. Doel van het project is tweeledig:

1. studenten werken aan een complexe taak waarin onderzoek, theoretische verdieping, projectmatig werken, (interculturele) communicatie en samenwerking zijn geïntegreerd;
2. studenten maken een *game* die te gebruiken is in het literatuuronderwijs.

De *game* is een zogenaamde *first-person adventure game* in 2D, waarin de speler in de rol van Odysseus zijn weg moet vinden. Door te klikken op voorwerpen, personages en teksten construeert hij actief nieuwe kennis en past hij die vervolgens toe om nieuwe taken te vervullen. Zo raakt hij bijvoorbeeld opgesloten in de grot en moet hij achtereenvolgens enkele complexe problemen oplossen: de Cycloop misleiden, uitschake-

len en ten slotte ontsnappen uit de grot met behulp van de kracht van de Cycloop. Daarvoor heeft hij voorwerpen nodig die hij eerder heeft verzameld (wijn, vuur en touw), moet hij een boomstam vinden en slijpen en moet hij, met behulp van de schapen, buiten zien te komen.

Drie leerprincipes van Gee (2007) zijn vooral leidend geweest bij de ontwikkeling. In de eerste plaats is het uiteraard de bedoeling dat leerlingen actief en kritisch leren. Een tweede principe, het tekstprincipe, houdt in dat het verhaal niet in woorden wordt begrepen, maar in de vorm van een zogenaamde *embodied experience*, omdat de speler als het ware in de huid van Odysseus kruipt en alles zelf meemaakt. Een derde principe is het intertekstuele principe, wat inhoudt dat de leerling teksten met *de Odyssee* in verband brengt nadat hij het verhaal aan den lijve heeft ondervonden.

4. Onderzoek

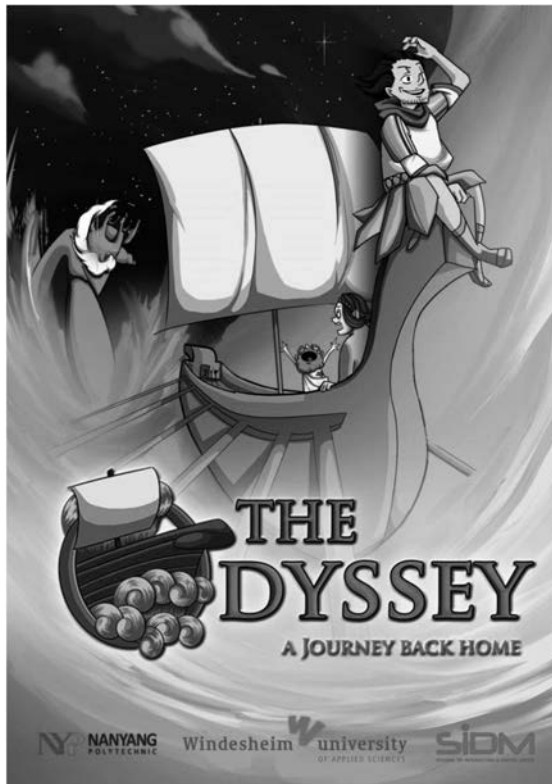
Inmiddels is de *game* gespeeld door groepen leerlingen van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs en studenten van de lerarenopleiding Nederlands. Om te onderzoeken of de *game* bruikbaar is, hebben zij vragen beantwoord over ‘betrokkenheid’, ‘motivatie’, ‘keuzevrijheid’, ‘nut’ en ‘eigen vaardigheid’. In het algemeen zijn de leerlingen en studenten gemotiveerd om het spel te spelen en vinden ze het nuttig. Op het onderdeel ‘keuzevrijheid’ scoorden ze laag en dat is ook te verwachten: de verhaallijn ligt vast en de speler heeft weinig mogelijkheden om keuzes te maken. Opvallend was dat de scores individueel niet erg verschilden, maar wel per groep. Eén groep scoorde bijvoorbeeld op alle onderdelen laag en dat kan te maken hebben met de inbedding van de *game* in de les.

5. Didactiek

De *game* kan worden gebruikt in een literatuurles. Een voorbeeld is een door studenten ontwikkelde lessenserie waarbij leerlingen de *game* speelden en daarna het verhaal opschreven. Vervolgens vergeleken ze de bewerkingen van Imme Dros en Evert Hartman met elkaar. Zo werden ze zich bewust van verschillen en overeenkomsten tussen *games* en teksten en ook tussen literaire teksten onderling. In een andere les liet de docent de *game* spelen in een meer cultuurhistorische context en gaf ze de leerlingen de opdracht om op zoek te gaan naar voorstellingen van Odysseus door de eeuwen heen. Zo kan de *game* voor verschillende leerdoelen worden ingezet.

Ondersteuning van de docent bij de interpretatie en reflectie is onontbeerlijk. Denk aan ‘het geven van achtergrondinformatie’, ‘het bespreken van strategieën’, ‘het geven van feedback’ en ‘het laten reflecteren’. Aandachtspunt hierbij is wel dat onderbrekin-

gen van de *game* nadelig kunnen zijn voor de *flow*, de staat waarin een *gamer* zo opgaat in zijn spel dat hij geen besef meer heeft van tijd of ruimte. *Flow* heeft een positieve invloed op het leren en zorgt ook voor spelplezier (ter Vrugte & de Jong 2012). In elk geval is belangrijk dat de *game* niet zonder meer een les vervangt of opvult. Alleen wanneer deze op een zinvolle en goed doordachte manier wordt toegepast, kan de leerling er echt iets van leren.



Referenties

- Dros, I. (2008). *Ilios en Odysseus*. Amsterdam: Querido.
- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goedegebuure, J.L. (2006). "Het mythische substraat. Verhaalpatronen in de Nederlandse literatuur van de twintigste eeuw". Online raadpleegbaar op: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/4481/oratie_goedegebuure.pdf?sequence=1.
- Hartman E. (1994). *De vloek van Polyfemos*. Rotterdam: Lemniscaat.

Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
McGonigal, J. (2011). *Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world*. London: Jonathan Cape.

Vrugte J. ter & T. de Jong (2012). 'How to adapt games for learning: the potential role of instructional support'. In: *Serious games. The challenge*. Berlijn: Springer, z.p.

Ronde 2

Michelle Knijff
Nieuws in de klas
Contact: m.knijff@nieuwsindeklas.nl

Nieuws in de klas. Maak tijd voor actualiteit

1. Inleiding

Nieuwsmedia bieden unieke mogelijkheden om afwisselende en betekenisvolle lessen te geven. *Nieuws in de klas* ondersteunt docenten in het primair en voortgezet onderwijs daarbij met onder meer 'de Nieuwsservice', lesmaterialen en kennis. Met 'de Nieuwsservice' hebben docenten in Nederland kosteloos toegang tot nieuwsmedia als *BNR Nieuwsradio*, *NRC Handelsblad*, *RTL Nieuws* en *Vrij Nederland*. Zowel op papier (met bezorging op school) of thuis, als digitaal en in beeld en geluid. Docenten in Vlaanderen kunnen terecht bij *Kranten in de Klas*.

2. Werken aan taal, mediawijsheid, burgerschap en 21^{ste}-eeuwse vaardigheden

Door de actualiteit in te zetten in de les werken docenten met hun leerlingen aan 'taalvaardigheid', 'mediawijsheid' en 'burgerschap'. Deze drie speerpunten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden: net zoals mediawijsheid een voorwaarde is voor burgerschap, is goede taalvaardigheid een vereiste voor mediawijsheid. Wie de taal niet goed beheerst, kan mediaboodschappen immers niet volledig doorgronden – bijvoorbeeld: het onderscheid maken tussen feiten en meningen en begrijpen wat een hoofdgedachte is. Net het analyseren, bespreken en kritisch kijken naar nieuws maakt dat leerlingen stilstaan bij datgene wat de zender werkelijk bedoelt. Deze vaardigheden zijn nu van belang, maar ook in de toekomst. Met actuele maatschappelijke bronnen worden

21^{ste}-eeuwse vaardigheden, zoals de betrokken en nieuwsgierige houding van leerlingen, gestimuleerd. Ons standpunt is dan ook dat het volgen van nieuwsmedia bijdraagt aan mediawijs burgerschap. Voor *Nieuws in de klas* is het vanzelfsprekend dat taalvaardigheid – en dus ook lees- en luistervaardigheid – daar een cruciaal onderdeel in is.

3. Nieuws leren volgen

Nieuws en berichtgeving over de actualiteit zijn zeer rijke bronnen. Ze hebben een hoge informatiedichtheid en zijn contextrijk. Actualiteit heeft veel verschijningsvormen: van korte videoreportages tot uitgebreide achtergrondartikelen en van cartoons tot columns. Leerlingen vinden het werken met actualiteit motiverend, omdat het echt is en nu speelt; het is betekenisvol. Toch gaat het volgen van nieuws niet vanzelf. Nieuwsmedia zijn niet altijd eenvoudig toegankelijk voor leerlingen, omdat:

- het taalgebruik vaak niet direct aansluit bij de eigen spreektaal;
- kennis vaak wordt verondersteld op basis van eerdere berichtgeving;
- jonge lezers zelf niet altijd direct inzien waarom de onderwerpen voor hen relevant zijn.

Leerlingen hebben daarom ondersteuning van docenten nodig die hen aanmoedigen om op een actieve manier met het nieuws aan de slag te gaan (Schwarz 2009). Een belangrijke sleutel tot leren, is om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Docenten doen dat bijvoorbeeld door te beginnen met onderwerpen uit het nieuws die leerlingen aanspreken. Dat vergroot de motivatie voor het volgen van nieuws, met name bij jongens. Uit onderzoek blijkt namelijk dat juist deze groep geïnteresseerd is in zakelijke en actuele teksten (Huysmans 2013).

Het afwisselen van tekstsoorten heeft een positieve invloed op de taalontwikkeling van leerlingen, zo staat beschreven in de publicatie *Meer lezen, beter in taal – vmbo* (Broekhof 2013). Ook uit onderzoek van Kortlever & Lemmens (2012) en uit het internationale PISA-onderzoek 2009 (OECD 2010) komt naar voren dat gevarieerd lezen (dus niet alleen boeken, maar ook kranten en tijdschriften) belangrijk is voor de taalontwikkeling. Veel leeskilometers maken in een rijke leesomgeving is essentieel voor een goede taalontwikkeling. Jongeren van vijftien jaar die gevarieerd lezen, scoren hoger op taal dan jongeren die dat niet doen. Kranten en tijdschriften blijken verder een uitstekende bron te zijn om de woordenschat uit te breiden. Dat komt doordat er veel laagfrequente woorden voorkomen in kranten en tijdschriften in vergelijking tot andere teksten (Cunningham & Stanovich 1998).

4. Toepassen van nieuwsmedia in het onderwijs

Kenmerkend voor de actualiteit is dat het nieuws zich meestal niet laat voorspellen. Dat vraagt om een flexibele houding van de docent. Wanneer docenten aan de slag gaan met actualiteit in de klas is het goed om als eerste stap een onderscheid te maken in de verschillende soorten actualiteit:

- *algemene actualiteit*: sociale problemen die regelmatig in de actualiteit worden aangekaart (bijvoorbeeld: discussies rondom discriminatie, ongelijkheid of het omgaan met privacy);
- *voorspelbare actualiteit*: actualiteit die al ruim van tevoren bekend is (bijvoorbeeld: de Boekenweek, verkiezingen, Prinsjesdag, sportevenementen – Olympische Spelen, Wereldkampioenschap voetbal...);
- *onvoorspelbare terugkerende actualiteit*: berichtgeving over natuurrampen, incidenten over bijvoorbeeld privacy, bekende Nederlanders, moord en doodslag, politiek aftreden...;
- *zich opdringende actualiteit*: nieuws waar journalisten niet omheen kunnen (bijvoorbeeld: grote rampen, oorlogen (relatief) dichtbij, familiedrama's in Nederland, de recente vluchtelingenstroom...).

De tweede stap is om te bepalen hoe de actualiteit in het curriculum van de school past. Bijvoorbeeld:

a. *in combinatie met reguliere methode*

Docenten behandelen de theorie uit de methode en vervangen de teksten uit de methode door actuele teksten;

b. *actualiteit als vertrekpunt*

Docenten starten de les met de actualiteit en gaan vervolgens over naar de methode (of: ze vervangen de les die ze hebben voorbereid door een actueel onderwerp waarvoor op dat moment veel aandacht is in de media);

c. *vakoverstijgend*

Actualiteit is ook uitermate geschikt om vakken te combineren en aan één project of opdracht te werken (bijvoorbeeld: door een onderwerp dat bij maatschappijleer wordt behandeld, te gebruiken als thema voor het schrijven van een betoog bij Nederlands).

Daarnaast bestaat het centraal examen voor een groot deel uit actuele artikelen. Door regelmatig te werken met actuele artikelen maken de leerlingen in voorbereiding hierop al leeskilometers.

5. Actualiteit combineren met didactische werkvormen

Het gebruik van de actualiteit in de les leent zich voor een zestal didactische werkvormen: ‘motiverend’, ‘informerend en analyserend’, ‘activerend’, ‘samenwerkend’, ‘producerend’ en ‘verdiepend’. Allemaal hebben ze als doel om de lesstof te verrijken, betekenisvol te maken en de stof op een afwisselende manier over te brengen. De actualiteit kan onder meer op de volgende manieren worden ingezet:

- *motiverend*
Door bij de belevingswereld van leerlingen aan te sluiten, wordt de motivatie om te leren vergroot. Dat kan bijvoorbeeld door leerlingen zelf onderwerpen te laten kiezen uit het nieuws.
- *informerend en analyserend*
Leerlingen volgen het nieuws en maken kennis met journalistiek, zoeken naar bronnen, beantwoorden 5w1h-vragen en leren kritisch omgaan met bronnen.
- *activerend*
Leerlingen discussiëren over actuele stellingen, waardoor wordt geoefend met mondelinge taalvaardigheid.
- *samenwerkend*
Leerlingen verdiepen zich in groepjes in een actueel onderwerp en presenteren dat aan de klas.
- *producerend*
Leerlingen schrijven een betoog, maken een werkstuk of schrijven zelf nieuwsberichten (bijvoorbeeld: ‘een column’, ‘een opinie’). Met ‘de Nieuwstool’ (www.nieuwstool.nl) maken leerlingen online nieuwsproducties.
- *verdiepend*
Leerlingen passen de theorie uit de methode toe op actuele nieuwsberichten, zoals het bepalen van de hoofdgedachte of samenvatten.

Naast deze werkvormen kunnen docenten ook variëren door de actualiteit in verschillende verschijningsvormen aan te bieden (‘papier’, ‘digitaal’, ‘beeld’ en ‘geluid’). Zo werken ze met de leerlingen niet alleen aan leesvaardigheid, maar ook aan spreek- en luistervaardigheid.

6. Praktijkvoorbeelden: ‘NieuwsMakers’ en ‘Technonieuws in de klas’

Nieuws in de klas biedt ook lessuggesties en -materiaal. Een voorbeeld van lesmateriaal waarin de actualiteit een rol speelt, is ‘NieuwsMakers’. ‘NieuwsMakers’ is een digitaal pakket voor de bovenbouw van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs en is beschikbaar via *KlasseTV* en *LesTV*. Leerlingen maken kennis met verschillende nieuwsgenres zoals een ‘betoog’, ‘nieuwsbericht’, ‘column’, ‘fotoreporta-

ge' en 'nieuwsvideo'. Ze leren interviewtechnieken en maken zelf nieuws. Alle nieuwsproducties worden in een redactievergadering besproken, waarbij leerlingen zelf keuzes maken over de nieuwswaarde en de presentatie van hun bericht. In hun eigen online nieuwsmedium, 'de Nieuwstool', publiceren ze de gezamenlijke producties die ze vervolgens kunnen delen en verspreiden via sociale media.

Met het lespakket 'Technonieuws in de klas' onderzoeken leerlingen wetenschaps- en techniekonderwerpen in het nieuws en presenteren ze hun bevindingen aan de klas. Zo ontdekken ze dat nieuwsmedia geschikte bronnen zijn om ontwikkelingen te volgen en leren ze kritisch te kijken naar het gebruik van wetenschap en techniek in de samenleving. Het lespakket sluit aan bij 'Nederlands', 'techniek' en 'de maatschappijvakken'.

Voor meer informatie, zie: www.nieuwsindeklas.nl.

Referenties

- Broekhof, K. (2013). *Meer lezen, beter in taal – vmbo: Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Den Haag: Sectorinstituut Openbare Bibliotheken. Online raadpleegbaar op: <http://www.lezen.nl/sites/default/files/meer-lezen-beter-in-taal-vmbo-mei-2013.pdf>.
- Cunningham, A. & K. Stanovich (1998). "What reading does for the mind". In: *American Educator*, 22 (1/2), p. 8-15.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur: De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen. Online raadpleegbaar op: http://www.lezen.nl/sites/default/files/vanwoordjesnaarwereldliteratuur_0.pdf.
- Kortlever, M. & J. Lemmens (2012). "Relatie tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen". In: *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40 (1), p. 87-105.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (vol. I)*. doi:10.1787/9789264091450-en.
- Schwarz, F. & N. Drok (2009). *Jongeren, nieuwsmedia en betrokkenheid*. Zwolle/Amsterdam: Hogeschool Windesheim/Stichting Krant in de Klas.

Ronde 3

Rutger Cornelissen (a) & Ramon Groenendijk (b)

(a) Candea College, Duiven

(b) Zwijsen College, Veghel

Contact: rutger_cornelissen@live.nl

rgroenendijk@zwijsencollege.nl

***Apps* in je les Nederlands. Bereik iedere leerling met zijn of haar mobiel**

1. Inleiding

“Boeken in de tas, telefoons op tafel!” Een wat ongewone uitspraak voor een taaldocent. Toch hoorde docent Nederlands Ramon Groenendijk het zichzelf onlangs tegen zijn vwo-3-klas zeggen.

Apps zijn leuk. Ze passen binnen de belevingswereld van de leerling en zijn van deze tijd. Maar dragen ze ook effectief bij aan het talige leerproces van de leerling? Binnen het vak Nederlands liggen zeker mogelijkheden. Als je maar wel onderscheid blijft maken tussen ‘middel’ en ‘doel’.

Wij geloven dat het inzetten van *apps* in de les Nederlands zeker als middel kan dienen om talige leerdoelen in een les te bereiken. En wij zijn niet de enigen. Uit een onderzoek van ‘Studiekring, studiebegeleiding’ (2015) blijkt dat 80% van de onderwijsprofessionals in Nederland kansen ziet voor het gebruik van *social media* en educatieve *apps* in de klas. De educatieve *apps* worden, zoals uit dat onderzoek blijkt, vooral als nuttig gezien in het kader van passend en gedifferentieerd onderwijs.

Maar waar te beginnen als je aan de slag wilt met *apps*? De hoeveelheid educatieve *apps* en *webtools* die hun waarde hebben bewezen in de afgelopen jaren, is overweldigend en enige vorm van afbakening tijdens onze workshop is onontkoombaar.

Brainstormen	<i>Padlet, Mentimeter, Answergarden</i>
Mindmap maken	<i>Mindmeister, Popplet</i>
Blog, poster, magazine maken	<i>Blogger, Wordpress, Glogster, Picozine, Zelfkrantenmaken.nl</i>
Instructievideo maken	<i>Screencast-O-Matic, PowToon, Educreations, ExplainEverything, CamtasiaStudio</i>
Video interactief maken	<i>Zaption, Edpuzzle, Educanon</i>
Quiz of formatieve toets	<i>Kahoot, Socrative, Flipquiz, Hot Potatoes, Drillster</i>
Online samenwerken	<i>Edmodo, Showbie, Google Class, Google Drive, Itslearning</i>
Vakspecifiek	<i>Beterspellen.nl, Onzetaal, Vogola, Spreekwoord, Schooltv Beeldbank</i>

Tabel 1 – *Apps* kunnen versterking bieden in alle mogelijke fasen van het leerproces.

Wij zullen ons tijdens de workshop focussen op een aantal *apps* die meerwaarde hebben in het sociale en interactieve leerproces. *Apps* kunnen, als digitaal leermiddel, namelijk juist het interactieve leren versterken, als je maar goed nadenkt over hoe je ze gebruikt.

2. Kahoot

‘Een Kahootje doen’ is inmiddels een begrip in onderwijzend Nederlands. *Kahoot* is op het puntje van je stoel zitten, gefocust naar het scherm kijken en schreeuwen en lachen met je klasgenoten. Hoe dat werkt? *Kahoot* sluit naadloos aan bij een ICT-trend, genaamd *gamification*. De docent start een quiz op getkahoot.com en geeft de bijbehorende *game pin* vrij. De leerlingen gaan op hun mobiel naar kahoot.it, geven de *game pin* en hun naam in en beantwoorden individueel de meerkeuzevragen op bijvoorbeeld hun *smartphone*. Een antwoord levert punten op als het goed is. Maar het levert ook meer punten op naarmate het antwoord sneller gegeven wordt. Dit gegeven, in combinatie met het zenuwslappende muziekje en de wegtikkende klok, zorgt ervoor dat *Kahoot* een enerverende belevenis is in je les, zowel voor de leerlingen als voor jou als docent.



Figuur 1 – Kahoot als sociale beleving.

Wel vraag je jezelf als docent soms af: leren mijn leerlingen effectief van deze *tool*? Leerlingen zijn door de competitie minder op leren gericht – dat geven ze zelf ook toe. En de feedback blijft in eerste instantie beperkt tot het goede antwoord dat enkele seconden in beeld blijft hangen. In latere instantie bieden de *learning reports* een aanknopingspunt voor terugkoppeling. Een docent kan ervoor kiezen om slecht gemaakte vragen centraal na te bespreken met de klas. Ook kan hij individuele verwerkingsopdrachten hieraan koppelen, waarin hij een leerling opdracht geeft het goede antwoord uit te leggen bij een vraag die hij fout gemaakt heeft. Of hij kan kiezen voor een vorm van *peer learning* en de leerlingen elkaar de goede antwoorden laten uitlegen. Toch moeten we eerlijk zijn: *Kahoot* doen we vooral omdat het zo leuk is en daar ligt ook echt de kracht van de *tool*.

3. Socrative

Een *app* die vergelijkbaar is met *Kahoot*, maar wat betreft didactische mogelijkheden rijker is, is *Socrative*. Ook hier betreft het een *student response system*, waarbij de docent een quiz ontwerpt, 'room number' beschikbaar stelt en de leerling inlogt op zijn *smartphone* om de quiz te maken.

Naast meerkeuzevragen is er de mogelijkheid tot *true/false*-vragen en open vragen. De leerlingen kunnen individueel of in groepen werken – gemakkelijker dan bij *Kahoot*, waar de tijdsdruk ieder overleg bij voorbaat eigenlijk in de kiem smoort.

De directe feedback is bij *Socrative* niet alleen beperkt tot het goede antwoord, bijvoorbeeld 'cafés'. Ook kan er uitleg worden ingesteld waarom een antwoord goed of fout is: "Bij café kun je de '-s' aan het woord toevoegen, zonder dat er een uitspraakpro-

bleem ontstaat. Je spelt dus: cafés”. Die feedbackmogelijkheid maakt *Socrative* tot een effectieve *tool* voor formatief toetsen.



Figuur 2 – *Socrative*: leuk en leerzaam.

Afhankelijk van de scores van leerlingen kun je gedifferentieerde leerroutes uitzetten. Leerlingen die zwak scoren, worden persoonlijk begeleid door de docent. Leerlingen die gemiddeld scoren, maken alleen of in samenwerking opdrachten uit het boek. Leerlingen die sterk scoren, mogen *zélf* een quizje, *mindmap*... maken om de lessenserie mee af te sluiten.

Vermeldenswaardig is nog de *Space Race* van *Socrative*. Leerlingen werken hierbij vaak samen in een groepje. Met iedere vraag die ze goed beantwoorden, beweegt een raketje op een *digibord* vooruit. Ieder groepje in de klas heeft zijn eigen raketje, met zijn eigen kleur. Het competitie-element zorgt ervoor dat leerlingen tot in elke vezel gemotiveerd zijn. Welk raketje bereikt als eerste de overkant? Wat hier bij de *Space Race* nog bijkomt, is het element ‘discussie’. Niet zelden hoor je leerlingen waar doorgaans weinig uitkomt, verwoed discussiëren, bijvoorbeeld over “een foutieve beknopte bijzin”.

Al met al leent *Socrative* zich meer dan *Kahoot* voor echt léren. Vakdocent Arnoud Kuijpers van het Candea College, heeft zelfs zijn examentraining gestoeld op *Socrative*. Leerlingen maken bij hem examenvragen en krijgen direct feedback via deze *app*. Na afloop zijn ook in *Socrative* de *learning reports* te downloaden, met aanknopingspunten voor centrale uitleg, individuele of coöperatieve verwerkingsopdrachten.

4. Zaption

In toenemende mate maakt het onderwijs gebruik van online video’s om het leren te faciliteren – denk aan educatieve kanalen op *Youtube* of de *MOOCs* van universiteiten.

Dat hoeft niet te verwonderen: hoe graag we ook onze kennis frontaal overdragen, uitleg is bij uitstek een fase in het leerproces die online kan plaatsvinden, terwijl het klaslokaal zich misschien juist ook leent voor directe, sociale interactie en verdieping.

Wat gebeurt er nu wanneer je het principe van online videodidactiek combineert met de mogelijkheden van digitale quizjes? Dan krijg je een *tool* als *Zaption*. In *Zaption* voeg je tekst, afbeeldingen en vragen toe aan educatieve video's. De presentatie die ontstaat, wordt een *learning tour* genoemd. Een video over grammatica kan zo tot een interactieve beleving worden. Wanneer is uitgelegd hoe je een persoonsvorm herkent, pauzeert de video en volgt een checkvraag: "wat is de PV in de volgende zin? ..." Als een leerling antwoord heeft gegeven, volgt de uitleg waarom het antwoord goed of fout is.



Figuur 3 – Vijf leerzame minuten tijdens een leertour in *Zaption*.

Ook kun je rijkere content gebruiken om bijvoorbeeld kijk- en luistervaardigheid te integreren in andere onderdelen van het vak Nederlands. In een voorbeeld van Groenendijk wordt een video van het Lagerhuisdebat afgewisseld met vragen over argumentatie. Welk argument gebruikt een spreker? Waar is dat op gebaseerd? Hoe beoordeel je de door dit meisje gegeven argumentatie?

Als docent ontwerp je een presentatie in *Zaption* en deel je de link met leerlingen, bijvoorbeeld via de elektronische leeromgeving (elo). Na afloop ontvang je *learning reports*, met alle didactische mogelijkheden van dien.

5. Nearpod

Een *app* waarmee interactief leren nog een extra dimensie krijgt, is *Nearpod*. Je zou deze *app* een interactieve variant van PowerPoint kunnen noemen. Een presentatie in *Nearpod* bestaat uit slides, die worden afgewisseld met interactieve elementen zoals ‘open vragen’, ‘meerkeuzevragen’ (in de vorm van een quiz), ‘*draw*-vragen’ (waarbij leerlingen op tekst of afbeelding allerlei bewerkingen kunnen toepassen) en ‘polls’.

Als docent heb je tijdens je presentatie via je pc, laptop of tablet de regie in handen: jij bepaalt welke slide de leerlingen te zien krijgen. Leerlingen werken individueel of samen op het scherm van hun *smartphone*, *tablet*... De docent krijgt alle antwoorden op zijn scherm te zien en kan een antwoord van een leerling selecteren dat dan vervolgens op alle leerling-schermen verschijnt.

Dan begint de verdieping die deze *app* biedt, want ze zorgt voor een podium om de antwoorden centraal te laten bespreken. Je kunt heel concreet met je klas ingaan op ‘waarom’ een leerling of groep een antwoord heeft gegeven. Je kunt heel makkelijk andere groepen laten reageren op elkaars antwoorden.

Cornelissen ontwierp met deze insteek een les ten tijde van de gebeurtenissen rondom Charlie Hebdo. Doel was om, naast het bespreken van de actualiteit, leerlingen te oefenen in examenvaardigheden. De les begint met een aantal opiniërende vragen, die later in de tekst terugkeren. Hoe geschrokken was je? Waarom komt dit nieuws harder aan dan de recente gebeurtenissen in bijvoorbeeld Nigeria? Enz.



Figuur 4 – Met *Nearpod* krijgt interactie een extra dimensie.

Vervolgens volgt een aantal tekst-analytische vragen, waarin impliciet alle voorgaande vragen besproken worden. Leerlingen moeten bijvoorbeeld een aantal kernzinnen onderstrepen (‘*draw*-vraag’), de hoofdgedachte formuleren (‘open’), het tekstdoel

benoemen ('meerkeuze') en uitleggen in hoeverre een satelliettekst van geenstijl.nl hetzelfde standpunt uitdraagt als de auteur ('open'). Nadat de vraag beantwoord is, volgt een slide met het antwoord en met nadere uitleg daarbij in beeld.



Figuur 5 – De vergaande mogelijkheden van *Nearpod*.

Nadat je de les hebt gegeven, genereert ook deze *app reports* per deelnemer in de les.

6. Tot slot

In een les Nederlands kunnen *apps* effectief gebruikt worden om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren. Ze vormen een krachtig instrument voor afwisselende didactiek van sociaal en interactief leren, dat bijdraagt aan een vooraf gesteld leerdoel. Het gebruik van *apps* hoeft dus geen vernieuwing te zijn, slechts om te vernieuwen. Het kan structureel een element zijn in de didactische aanpak van een docent Nederlands om leerlingen de verschillende vaardigheden binnen het vak eigen te laten maken, aan de hand van een rijke, afwisselende en eigentijdse didactiek.

Waar nu te beginnen? Voor de deelnemers aan onze workshop is het vooral zaak om te beginnen en niet met koudwatervrees langs de kant te blijven staan. *Apps* zijn vaak simpel en gebruiksvriendelijk. Het eigen maken van een *app* is vooral een mentale drempel die genomen moet worden. De eerste keer kan het een uur of wat kosten om bijvoorbeeld een quizje te maken, maar na enkele keren gaat het veel sneller en gemakkelijker. Van vrijwel elke educatieve *app* zijn instructiefilmpjes te vinden op *YouTube*, die demonstreren hoe de *app* werkt. Ook kan het nuttig zijn om enige inspiratie op te doen op een weblog of educatieve website. Sites die wij in het bijzonder kunnen aanbevelen zijn: eduapp.nl en reisgidsdigitaallesmateriaal.org.

Wij hopen dat jouw ervaringen leiden tot dezelfde conclusie als die van ons: leerlingen motiveren om te leren was nog nooit zo simpel als met deze apps.

Mocht u meer informatie willen over de genoemde apps of lesideeën, dan kunt u Rutger Cornelissen of Ramon Groenendijk mailen. Op de Google Drive voor Docenten Nederlands is een groot aantal linkjes gedeeld (bijv. naar quizjes op Socrative e.d.). In de meeste apps (zoals Kahoot, Zaption...) kun je ook direct zoeken naar materialen die door collega's gemaakt zijn. Veel dank ten slotte aan collega Arnoud Kuijpers (Candea College) voor zijn ideeën en inspiratie.

Ronde 4

Erika Welgraven (a), Cilla Geurtsen (b) & Jolieke Piet (c)

(a) Malmberg, Den Bosch

(b) Christelijk Gymnasium Beyers Naudé, Leeuwarden

(c) Revius College, Doorn

Contact: erika.welgraven@malmberg.nl

c.geurtsen@CGBN.NL

j.piet@reviusdoorn.nl

Samenwerken aan Nederlands: werken met teksten in vaardigheidoverstijgende opdrachten

1. Inleiding

Lezen is een belangrijke vaardigheid voor het vak Nederlands en voor het succes van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dat staat buiten kijf. Teksten staan centraal in het functioneren en communiceren van mensen. Digitale teksten, teksten op papier, geschreven teksten, te schrijven teksten... ze vormen het hart van het schoolvak Nederlands.

Veel docenten en leerlingen werken intensief met teksten. En omdat het Cito-examen het einddoel is, is het middel vaak de vertrouwde set vragen die moet garanderen dat een leerling een voldoende haalt tijdens het centraal examen.

Maar: gaat het bij een dergelijke aanpak over leesvaardigheid? Gaat het over het leren omgaan met teksten? Begrijpt een leerling de tekst als hij in drie meerkeuzevragen weet te melden dat het een betoog is, met een opsommend verband tussen alinea 3 en 4 en een verkeerde vergelijking in alinea 9? Niet dus.

2. De essentie van de tekst

Sinds anderhalf jaar werken, onder de noemer ‘Samenwerken aan Nederlands’, circa 15 docenten Nederlands havo/vwo bovenbouw, samen met Malmberg, aan een andere invalshoek, juist omdat blijkt dat leerlingen die met de Cito-vragen gewerkt hebben, aan het eind van hun noeste werk vaak nauwelijks een idee hebben van de inhoud van de tekst, van de informatie, de gedachtegang of de argumentatie van de auteur. De essentie van de tekst krijgt onvoldoende een plek. De transfer naar ‘echt lezen’ komt niet tot stand.

In ‘Samenwerken aan Nederlands’ geven de docenten vorm aan een andere manier van werken met teksten. We zoeken opdrachtvormen die focussen op de tekst en op de ‘communicatie met de tekst’, in plaats van op sets met opdrachten. We zoeken naar opdrachten die de ziel van de tekst blootleggen. Opdrachten die gaan over lezen, over schrijven (of over een andere combinatie van vaardigheden). We kiezen teksten die aansluiten bij de actualiteit. En dat vraagt om een continue doorontwikkeling. Onder onze handen groeit een waardevolle verzameling teksten en opdrachten.

3. Tekstniveau bepalen

Het zal niemand verbazen dat de referentieniveaus Taal en de verschillende tekstdoelen ten grondslag liggen (onder meer) aan de indeling van de verzameling teksten. Het inschalen van de teksten is een van de eerste zaken die we steeds onder handen nemen. We ontwikkelden een *tool* om dat te doen, maar steeds weer is het vervolgens docentenwerk om de tekst in te schalen.

4. Waar zit de crux?

Een ander opmerkelijk vertrekpunt is het gegeven dat we vooral kijken naar actuele teksten ‘in het wild’ en vervolgens bepalen wat we leerlingen met een specifieke tekst kunnen leren. Wat maakt de tekst nu zo interessant? Waar zit de crux van een tekst? ... De essentie van de inhoud speelt een rol, maar soms ook een bijzondere argumentatie, een opvallende structuur (al dan niet gelukt). Ook werken aan deelvvaardigheden schuwen we niet. Leerlingen werken in groepjes, maar soms ook individueel. Ze vergelijken teksten, speuren naar de boodschap achter de boodschap, zoeken naar ironie, schrijven een reactie of een advies naar aanleiding van een tekst, werken tegelijkertijd aan hun algemene ontwikkeling, maken korte metten met vreemde redeneringen...



© Cilla Geurtsen. Leerlingen Christelijk Gymnasium Beyers Naudé, Leeuwarden in de les Nederlands.

En: leerlingen zetten teksten in zoals ze bedoeld zijn: als vertrekpunt om eigen gedachten aan te scherpen en meningen te staven, als input voor geschreven of gesproken taal, als middel in plaats van als doel.

5. Lezen voor het leven

Het is inspirerend als docenten met elkaar richting geven aan een andere aanpak van leesvaardigheid; als ze andere opdrachten ontwikkelen die ertoe leiden dat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan op een meer zinvolle en meer voor de hand liggende manier werken met teksten. Een dergelijke focus op dieper lezen, een dieper tekstbegrip draagt sowieso bij aan het succes van leerlingen op het examen. Daar zijn we van overtuigd. En meer nog: het gaat ons om 'Lezen voor het leven'. Lezen voor een kansrijk vervolg in het wo of het hbo.

De teksten met opdrachten voor lezen en schrijven vormen de kern van de nieuwe editie van *Talent* voor havo/vwo bovenbouw. Malmberg biedt een aantal scholen de mogelijkheid om vanaf 2016-2017 kennis te maken met deze nieuwe editie van *Talent*.

Maarten Sprenger

Contact: msprenger@xs4all.nl

Zoekvaardigheden als vak? Op zoek naar begrijpelijke en betrouwbare informatie voor school op het internet: leren filteren en beoordelen in stappen

Bij het zoeken op het internet (“Google het maar even”) wordt op scholen (po/vo) vaak dit soort aanwijzingen gegeven:

- “Je moet wel de juiste zoektermen gebruiken”
- “Minstens drie bronnen raadplegen”
- “Onderzoeken of een bron betrouwbaar is”

Het inzetten van aparte zoekvaardigheden in het onderwijs geeft handen en voeten aan deze aanwijzingen. Want, wat vraag je eigenlijk en op welk moment in een schoolloopbaan zijn deze aanwijzingen ook daadwerkelijk uitvoerbaar? Dit is een pleidooi voor permanent onderwijs in zoekvaardigheden. Startend halverwege de basisschool, en met uitwerkingen voor alle aansluitende onderwijsvormen.

Te vaak wordt gedacht dat het internet bomvol staat met prima informatie voor iedereen. En dat Google je bijna automatisch de beste selectie biedt. Maar redelijk betrouwbare en leesbare informatie voor kinderen van 8-15 jaar is relatief schaars. En waar (school)bibliotheken via hun inkoopselectie voorheen een vrij heldere filter vormden op inhoud, wordt nu alles door elkaar aangeboden. Onderscheid maken tussen ‘zin’ en ‘onzin’ is lastig. Het internet is geen encyclopedie, maar eerder een overvolle winkelstraat in een onbekende stad, vol afleiding. Kent u het verschil tussen *navigational*, *transactional* en *informational search*?

Negen van de tien ondervraagden, jongeren bovenaan, zeggen dat ze goed kunnen zoeken op het internet. In de praktijk van het informatief zoeken, blijft hier vaak weinig van over. Het positieve antwoord gaat namelijk steevast over navigatievragen (*navigational search*): een video, een game of een adres; die zijn vaak niet zo moeilijk te vinden. Je wilt alleen de weg weten, het antwoord ken je al min of meer. Ook je oriënteren op een aankoop (*transactional search*) van een nieuwe *app* of een leuke gadget is niet direct een probleem. Maar nieuwe informatie kunnen beoordelen in een informatieve zoekopdracht (*informational search*) is voor de meeste mensen een wandeltocht door het moeras. Veel resultaten zijn te moeilijk of totaal niet relevant. Hoe moet je kiezen?

Nieuwe hulp is gewenst. Van alle kanten en met regelmaat. Bruikbare informatie filteren van het internet vraagt om:

1. een goede voorbereiding;
2. het leren opbouwen van een zoekopdracht, ofwel: het leren kennen van de mogelijkheden van de verschillende zoekmachines en soorten zoekopdrachten;
3. het leren beoordelen van webinformatie.

Na (of eigenlijk al tijdens) dat eerste filteren, komt meteen de volgende stap: het gebruik van de informatie. Ook hier is een nieuwe attitude ten aanzien van online informatie noodzakelijk. Jeroen Clemens noemt het “online geletterdheid”. Online lezen en schrijven is complexer dan via print: teksten staan niet meer vast, worden geüpdatet, zijn vaak aan andere publicaties gelinkt, functioneren als commentaar op commentaar... Lastig punt: het gaat hier om omgaan met snel veranderende technologie, zowel aan de kant van het zoeken als van het aanbieden. Steeds verandert er iets in wat een leerling ervan op school zou moeten leren. Zoeken op trefwoorden, bijvoorbeeld, gaat vast veranderen nu taaltechnologie binnen afzienbare tijd het zoeken met natuurlijke taalvragen mogelijk gaat maken.

Terzijde: hulp is overigens ook gewenst van de aanbodzijde. Wie levert de leerlingen bruikbare content op hun eigen niveau? Wanneer je leerlingen een zoekopdracht geeft, is het dus ook verstandig je eerst af te vragen of de gewenste informatie wel online beschikbaar is op een begrijpelijk niveau.

Waar scholen overgaan op het afschaffen van boeken en allerhande mobiele apparaten de klas in brengen, is het van groot belang een structurele aanpak te hebben om online informatie te incorporeren. Kennis van vertrouwde bronnen moet daar bijvoorbeeld een wezenlijk onderdeel van gaan vormen. Waarom hoort Wikipedia daar wel bij en Infonu.nl niet?

Gek genoeg is Wikipedia door veel scholen in de ban gedaan. ‘Iedereen kan er wat opzetten’, is een vaak gehoord bezwaar. Maar dat is net ook de kracht. Er staat bijzonder weinig onzin op Wikipedia, door de samenwerking van velen. Wel is het taalgebruik vaak erg moeilijk (waardoor Wikipedia, behalve voor jaartallen, dus helaas vaak minder geschikt is voor het onderwijs). En ja, er gaat wel eens iets mis, maar dat gebeurt ook in de wetenschap, in uw kwaliteitskrant en in de *Encyclopedia Britannica*. Echt onzinnig zijn sites als infonu.nl of infocash.nl. Die worden vol geschreven door allerhande liefhebbers, met teksten die juist nooit meer door anderen worden gecorrigeerd. Hoed u voor ‘de infoteur’ (zoals een auteur genoemd wordt op infonu.nl) en vertrouw op de gemeenschap van Wikipedianen. U bent van harte uitgenodigd om er zelf aan deel te nemen!

Het leren van zoekvaardigheden kan al beginnen in groep vijf op de basisschool (met de start van ‘wereldoriëntatie’) en misschien zelfs eerder: zonder zoekmachine navigeren over het web, zoals heel jonge kinderen al doen, is ook een vorm van zoeken. Zoekvaardighedenonderwijs loopt vervolgens door tot in het beroepsonderwijs en wetenschappelijke studies. Aandacht voor de betrouwbaarheid van bronnen blijft bovendien op elk moment belangrijk: broodje-aapverhalen vinden nog steeds gemakkelijk hun weg naar de krant en zeker naar *Facebook*, een belangrijke informatiebron voor jongeren. Lees de smakelijke verhalen van Peter Burger op ‘De gestolen grootmoeder’. Hoe vaak heeft u zelf een ‘verontrustend’ of hilarisch bericht gedeeld?

Het is vrij essentieel om het onderzoek naar de informatiekwaliteit stapsgewijs op te bouwen. Een leerling die voor het eerst iets zoekt, heeft immers zelf nog geen kennis over het onderwerp. Aan een volwassene kun je vragen om met de eigen algemene kennis zelf de eerste stappen in het onderzoek naar de betrouwbaarheid van nieuwe bronnen te doen. Voor een kind is het een *must* om bij kennismaking met een nieuw onderwerp te beginnen bij een vertrouwde bron.

Bij ‘WizeNoze’ maken we JouwZoekmachine.nl, een kindvriendelijke zoekmachine die relevante websites voor kinderen doorzoekt en de resultaten op leesbaarheid op een rij zet. Natuurlijk moeten leerlingen ook leren omgaan met reclame en andere afleiding. Maar het voortdurend wegklikken van banners, het inschatten van *phishing*-pogingen, het negeren van de eindeloze stroom aan nieuwtjes en koopsuggesties... hoort niet bij elke opdracht onderdeel te zijn van de bezigheden. Zonde van de tijd. Evenals het telkens moeten lezen van veel te ingewikkelde informatie.

In het middelbaar onderwijs is het voor docenten belangrijk om zowel zelf richting te geven aan de te gebruiken websites (dat kan via JouwZoekmachine) als om nieuwe bronnen gezamenlijk te bespreken en op zoek te gaan naar onder meer de makers van een website. Elke zoekopdracht vraagt om een eigen aanpak. Ervaring opdoen met *the whereabouts* van bruikbare online bronnen is even belangrijk als het uitbreiden van je vocabulaire of oog krijgen voor de opbouw van websites en webadressen. Evenals nadenken over de vraag: ‘wat zoek ik eigenlijk?’ Als je dat goed formuleert, heb je al veel werk gedaan! Dat laatste kan overigens heel goed offline gebeuren. Iets als een *mindmap* maken, doe je minstens zo makkelijk op papier...

Zoekvaardigheden hebben, net als informatievaardigheden, vooral relatie met onderwerpen die binnen de alfa-vakken vallen, te beginnen bij ‘Nederlandse taal’. Denk aan: ‘relevante informatie selecteren’, ‘samenvatten’ en ‘synthetiseren’. Ik zie een noodzakelijke verschuiving plaatsvinden van het overdragen van vakinhoud naar het leren hanteren van deze informatievaardigheden, inclusief online geletterdheid. Dat wordt in het ‘Hoofdlijnen advies van Onderwijs 2032’ onderschreven. Een flinke basiskennis (feiten) blijft daarbij onverminderd belangrijk om de zoekresultaten te kunnen beoor-

delen. Wat mij betreft streven we geen apart vak na, maar wel een stapsgewijze opbouw met veel aandacht voor het voortdurend reflecteren op de aanpak.

Referenties

- Andrei, M. (2014). "Study shows Wikipedia Accuracy is 97.5%". Online raadpleegbaar op: www.zmescience.com/science/study-wikipedia-25092014/.
- Association of College and Research Libraries (2015). "Information Literacy Competency Standards for Higher Education". Online raadpleegbaar op: www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency.
- Boeke, H. & L. Stiller (2014). *Dat zoeken we op – hoe kinderen en jongeren te werk gaan bij het zoeken naar informatie*. Den Haag: SIOB.
- Brand-Gruwel, S. & J. Walhout (2010). *Informatievaardigheden voor leraren*. Heerle: OU/Ruud de Moor Centrum.
- Burger, P. (2015). 'Broodje aap verhalen'. Online raadpleegbaar op: www.gestolen-grootmoeder.nl.
- Clemens, J. (2014/2015). 'Onlinegeletterdheid is hot'. Online raadpleegbaar op: jeroenclemens.nl/ict-en-leren/online-tekstbegrip-is-hot/.
- Clemens, J. (2014). "Online geletterdheid in de 21^{ste} eeuw: een nieuw uitdaging voor leraren Nederlands". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 199-202.
- Foss, E. & A. Druin (2014). *Children's Internet Search: Using Roles as Lenses to Understand Children's Search Behavior*. California: Morgan & Claypool Publishers.
- Koning, P. (2015). '#Mediawijsheid in de klas. School voor de toekomst'. Online raadpleegbaar op: www.mediawijsheidindeklas.nl/.
- Kuijk, L. van (2013). *Internet in het onderwijs: Spannend onderzoeksgebied of veredelde encyclopedie?* Utrecht: Universiteit Utrecht. Online raadpleegbaar op: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/275441/Internet%20in%20het%20onderwijs%3B%20PGO-artikel.doc?sequence=1>.
- Ons Onderwijs 2032 (2015). 'Hoofdlijn advies: Een voorstel'. Online raadpleegbaar op: <http://onsonderwijs2032.nl/advies/>.
- Sprenger, M. (2013). *Slim Zoeken op internet, voor thuis, op school en waar je ook bent*. Uitgeverij De Wereld van Bovenaf.
- Sprenger, M. (2013). "Children's Information – Who Cares?". Online raadpleegbaar op: <http://networkcultures.org/query/resources/readings/childrens-information-who-cares-by-maarten-sprenger/>.

Veen, M.P.J. van (red.) (2010). *Door de bomen het bos*. Heerle: OU/Ruud de Moor Centrum. Online raadpleegbaar op: http://www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/RdMC_door_de_bomen.pdf.

WizeNoze, zoekmachine voor 6-15 jaar met leeftijdsspecifieke resultaten. Online raadpleegbaar op: <http://jouwzoekmachine.nl/>.

Meer interessante bronnen en links zullen rond de conferentie te vinden zijn op: symbaloo.com/mix/hsn29.

Ronde 6

Jeroen Clemens

Helen Parkhurst Almere / Universiteit van Amsterdam

Contact: contact@jeroenclemens.nl

Onlinegeletterdheid: aan de slag met ontwerpen, uitvoeren en onderzoeken

Het internet is tegenwoordig de dominante omgeving voor informatie en communicatie. En de samenleving vraagt dat je goed in staat bent om online te communiceren. Ik noem dat 'onlinegeletterdheid'. Maar het internet is een oceaan van ongestructureerde informatie, rijp en groen, in allerlei multimediale formaten, die ook nog elke seconde verandert.

Gebleken is dat onze leerlingen, hoewel ze als *digital natives* zijn opgegroeid met het internet en 24/7 online zijn, vaak niet goed zijn in zoeken, bronnen beoordelen en begrijpen, goede informatie kiezen en online communiceren. Kortom: hun onlinegeletterdheid schiet tekort. Sinds een paar jaar doe ik hier onderzoek naar als promovendus aan de UvA, naast mijn werk als leraar Nederlands.

Onlinegeletterdheid is een nieuwe opdracht en uitdaging voor het onderwijs, bij alle vakken, maar zeker bij Nederlands/taalonderwijs. Vorige jaren heb ik op HSN-conferenties al gesproken over wat onlinegeletterdheid is (literatuuronderzoek) en wat leraren Nederlands hiermee kunnen en willen (een *survey* onder leraren Nederlands) (Clemens 2014b).

Wat we zien, is dat steeds meer leraren beseffen dat het nodig is om onlinegeletterdheid in hun onderwijs te betrekken, maar dat ze niet goed weten hoe (Clemens 2014a). De onderwijscontext is hen daarbij ook niet erg behulpzaam. Referentieniveaus, eindtermen en schoolboeken noemen onlinegeletterdheid niet of nauwelijks en er is een Babylonische spraakverwarring over waar we het over hebben: ‘digitale geletterdheid’, ‘informatievaardigheden’, ‘mediawijsheid’, ‘21^{ste}-eeuwse vaardigheden’ en ‘ICT-competenties’. Leraren wachten af, maar zouden in actie moeten komen.

Onlinegeletterdheid is een complex proces. Leerlingen moeten op school en daarbuiten actief, onderzoekend lezen en leren en ze gebruiken daar vooral het internet voor. Ze moeten informatie zoeken, vinden, evalueren, begrijpen en met die informatie tot kennis komen en die kennis communiceren. Maar de manier waarop informatie online wordt gedeeld, is heel anders dan via de traditionele, lineaire, papieren teksten. Teksten online zijn niet lineair, maar meestal hypertexten met heel andere kenmerken dan offline teksten. Hypertexten hebben geen inleiding, kern en slot, ze veranderen steeds en worden vaak in interactie met de lezers geschreven.

Uit onderzoek is gebleken dat je nieuwe en aanvullende vaardigheden en strategieën nodig hebt om online geletterd te zijn. De traditionele vaardigheden volstaan daar niet toe (Clemens 2014c; Coiro 2011; Leu et al. 2011). Online wordt een groot beroep gedaan op hogere-orde-vaardigheden, i.c. ‘analyseren’, ‘evalueren’, ‘synthetiseren’ en ‘communiceren’ en op nieuwe of veranderde taalvaardigheden. Voor het interpreteren van een pagina met zoekresultaten moet je nieuwe inferentivaardigheden hebben, het zoeken online vraagt andere zoekstrategieën, het beoordelen van websites vraagt een uitbreiding van kritisch lezen en de nieuwe versie van *de Volkskrant* vraagt andere strategieën dan de (papieren en online) lineaire variant van dezelfde krant. Ook moet er kennis zijn van nieuwe tekstsoorten en tekststructuren. De inleiding, de kern, het slot (oftewel: ‘de vaste structuren’) sluiten niet meer aan op nieuwe online tekstsoorten. Het onderwijs zou de leerlingen moeten leren “to use information to create new knowledge and to communicate new ideas far beyond the simple, literal understanding of a passage” (Leu et al. 2013a).

Voor het aanleren van onlinegeletterdheid is ook een nieuwe didactiek nodig. Gebleken is dat bijvoorbeeld leerlingen samen hardop laten lezen en zo strategieën expliciteren een heel goede didactiek is (Kiili 2006). De rol van de leraar verandert dan ook. Hij blijft heel belangrijk en is meer een coach die ook strategieën kan *modellen*. Dat is iets dat de meeste van ons nog moeten leren. De didactiek van teksten met vragen laten maken, voldoet in elk geval niet meer.

In het onderwijs moeten we aan het hele complexe taalvaardigheidsproces ‘Verwerven’, ‘Verwerken’ en ‘Verstrekken’ aandacht geven. Hierbij kijken we welke nieuwe vaardigheden en strategieën bij onlinegeletterdheid nodig zijn en hoe we daar les in kunnen

geven. Dat betekent niet dat wat we doen in het reguliere taalonderwijs niet meer van nut is; wel dat het niet meer voldoende is. We kunnen dat zien als een interessante uitdaging: eindelijk is het aanleren van (lees)strategieën echt relevant en interessant, is kritisch lezen echt nuttig en kunnen we goed aansluiten op grotere leertaken, met name het maken van werkstukken in alle vakken. De transfer is makkelijker te maken en misschien worden leerlingen hierdoor ook nog gemotiveerder voor ons vak, aangezien het nut nu duidelijker is.

Omdat leraren nog niet erg worden geholpen door de makers van leermateriaal, lijkt het een goed idee om zelf het voortouw te nemen. We beginnen dus zelf met het ontwerpen van lesmateriaal en didactiek voor onlinegeletterdheid. Dat is lastig en we hebben er maar beperkt tijd voor. Daarom stel ik voor dat we gaan samenwerken en elkaar aanvullen.

In deze workshop wil ik vooral bespreken hoe we op korte termijn het best aan de slag kunnen. Hierbij neem ik in eerste instantie de invalshoek van de leraar Nederlands. Hoe kan je aansluiten op je huidige lessen? Wat is heel belangrijk? Welke leermiddelen kan je gebruiken? Wat moet ik zelf maken en wat vraagt dat voor didactiek?¹ Een paar uitgangspunten hierbij:

1. We werken aan het volledige proces van onlinegeletterdheid ('Verwerven', 'Verwerken' en 'Verstrekken') en kijken naar alle vaardigheden die nodig zijn voor onlinegeletterdheid.
2. Binnen elk van die drie fasen formuleren we doelen en subdoelen. Dat kan vanuit verschillende invalshoeken:
 - a. *vanuit een probleem*: je constateert bijvoorbeeld dat leerlingen veel moeite hebben om goede bronnen te vinden bij het maken van een werkstuk; je ziet dat leerlingen niet kritisch zijn op zoekresultaten als ze online gezocht hebben...
 - b. *vanuit gestelde doelen*: je kunt kijken naar kerndoelen of eindtermen en kijken waar er uitbreiding en aanpassingen gewenst zijn.
 - c. *vanuit lesmateriaal*: je kijkt naar lacunes in je schoolboek of ander materiaal dat je nu gebruikt.
 - d. *vanuit het ontwerpschema*: je kiest een onderdeel waarvoor je het meest gemotiveerd bent.

Bijvoorbeeld: we kiezen als leerdoel 'de leerling kan op het internet efficiënt en effectief informatie zoeken en vinden, gerelateerd aan zijn leervraag'. Daarbinnen kunnen we weer kleinere doelen formuleren, bijvoorbeeld: 'de leerling kan goed zoekvragen formuleren', 'hij kan omgaan met zoekmachines en kan zoekresultaten interpreteren'...

3. In het ontwerpproces werken we samen. In mijn onderzoek werk ik al met proefscholen, en leraren uit Nederland en Vlaanderen hebben al gereageerd op mijn oproep op mijn edublog, www.jeroenclemens.nl. Binnenkort gaat deze ontwerp-groep van start. We bedenken samen hoe het proces zo goed mogelijk georgani-

seerd kan worden.

Naast het zelf ontwikkelen van lesmateriaal, is het natuurlijk ook nodig om steeds in gesprek te blijven met de officiële partners in het onderwijs: SLO, ministerie, examenmakers en uitgevers. Onlinegeletterdheid moet een officieel onderdeel worden van het onderwijs. Deze partners zijn trouwens steeds meer bereid en geïnteresseerd om serieus te kijken naar de nieuwe vaardigheden die nodig zijn in de huidige digitale netwerkmaatschappij. Het is natuurlijk ook nodig dat de lerarenopleiders onlinegeletterdheid opnemen in hun curriculum, zodat nieuwe leraren goed beslagen ter ijs komen. Ook vanuit deze hoek komen steeds meer positieve geluiden om dat te gaan doen. Deze gesprekken vinden steeds meer plaats. Zie op mijn edublog voor de stand van zaken: <http://bit.ly/1Gif0MH>.

Onlinegeletterdheid moet uiteindelijk geïntegreerd worden in de vakken en nooit een apart vak zijn. Dus: onlinegeletterdheid moet worden opgenomen in het volledige curriculum en ook worden ingepast in ons taalbeleid.

Referenties

- Clemens, J. (2014a). *Eindrapport Survey onlinegeletterdheid*. Zoetermeer: Kennisnet, p. 1-19.
- Clemens, J. (2014b). "Online geletterdheid in de 21^{ste} eeuw: een nieuwe uitdaging voor leraren Nederlands". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 199-202.
- Clemens, J. (2014c). "Online tekstbegrip en online geletterdheid. Het nieuwe lezen, anders bekeken". In: *Levende Talen Magazine*, 4, p. 4-8.
- Coiro, J. (2011). "Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge". In: *Journal of Literacy Research*, 43 (4), p. 352-392.
- Kiili, K. (2006). "Towards a Participatory Multimedia Learning Model". In: *Education and Information Technologies*, 11 (1), p. 21-32.
- Leu, D.J., J.G. McVerry, I. O'Byrne, C. Kiili, L. Zawilinski, H. Everett-Cacopardo et al. (2011). "The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (1), p. 5-14.

Noot

- ¹ Ik ben al gestart met een online ontwikkelgroep, waar ik ook over zal praten en mensen voor wil uitnodigen. Ga naar <http://jeroenclemens.nl> voor meer informatie.

Yvonne Gerridzen

Blink Educatie

Contact: yvonnegerridzen@blinkeducatie.nl

Gemotiveerd lezen in PLOT26

[...]

Ik verwacht de documenten zo spoedig mogelijk.

Met vriendelijke groet,

R.M. Knoops

Officier van Justitie district Noord-West

En ‘verstuur’. Wat een gedoe, een e-mail schrijven alsof je iemand bent die nooit fouten maakt. En nou afwachten. Het moet lukken. Als ik geen hulp had gehad, was het zeker niet gelukt.

Tim zit al de hele middag in de keuken. Iedere auto die voorbij komt, bekijkt hij van achter het gordijn. Ik word helemaal gek van hem. De hele stad is naar hem op zoek, maar op deze manier ga ik er aan onderdoor. Nog één dag en dan zet ik hem buiten. Dan heb ik gedaan wat ik kon.

Waar ben ik aan begonnen, ik ken mezelf niet terug. Normaal kom ik voor mezelf op, maar nu durf ik Tim, een jongen die ik al twee jaar niet meer gezien heb, niet eerlijk te vertellen dat ik het niet meer trek. Ik doe dingen waarvan ik mezelf gezworen had dat ik die nooit meer zou doen, zeker niet nu ik eindelijk mijn droombaan heb. Dit is echt het laatste dat ik voor hem kan doen.

‘Pieuw’ in het hoekje van m’n monitor staat dat ik een mailtje heb ontvangen van Bas Gerrits. Pfff, zou het gelukt zijn? Of hang ik... Met trillende vingers beweeg ik mijn muis naar m’n e-mail. ‘Geachte heer Knoops,...’ Gespannen lees ik de mail door. Het is gelukt! Wat een sufferd. Snel ga ik naar de bijlage. Tien documenten. De politie heeft het hele dossier doorgestuurd!

“Tim, nou ik heb het! Ik weet het! Ik heb alles gelezen! Jij kan het niet gedaan hebben. Hier! Kijk!” Ik laat het schema zien dat ik heb gemaakt.

“Wat bedoel je? Wat heb je gedaan dan?”

Tja, wat heb ik gedaan. Ik kijk op mijn horloge. Een uur heb ik erover gedaan om alles te lezen. Geen letter heb ik overgeslagen, ik heb aantekeningen gemaakt, belangrijke woorden opschreven, dingen doorgestreept, pijlen getrokken en dat terwijl er op school altijd gezegd werd dat ik me niet kon concentreren en dat het jammer was dat mijn leesniveau onder de maat was. Ik heb een heel dossier van tien documenten doorgespit en nou weet ik het zeker, Tim is onschuldig!

Als leerlingen zo ver zijn in dit verhaal hierboven, willen ze nog maar één ding: ze willen weten wie de moord gepleegd heeft. Daar komen ze achter als ze ook het dossier gaan lezen dat Caja gehackt heeft. Het overvolle politiedossier met diverse soorten documenten blijkt geen probleem te zijn voor de meeste jeugdige lezers. Wat gebeurt er in deze lessen en hoe gaat het in z'n werk?

In een serie van negen achtereenvolgende lessen maken leerlingen, via een film en een fictietekst van circa 20 bladzijden, kennis met Tim die verdacht wordt van een moord. De eerste activiteit is het bekijken van vijf getuigenverklaringen, waarvan één gedeeltelijk gelogen blijkt. Aantekeningen maken, non-verbaal gedrag signaleren, samen overleggen, conclusies trekken en die conclusies mailen naar contactpersoon Caja zijn de eerste taken. Caja kan een politiedossier hacken, maar dan moeten de leerlingen haar wel helpen door een perfecte, formele brief te schrijven aan de recherche. Tussendoor worden enkele moeilijke woorden uitgelegd op het *digibord* met tekst, beeld en film. De beste brief – docent beoordeelt en geeft later feedback – maakt kans op extra informatie. Als het allemaal lukt – dat is helemaal niet zeker aan het begin – kan de contactpersoon de hand leggen op een heus politiedossier, boordevol relevante informatie. Onder tijdsdruk (het dossier is beperkte tijd in te zien) verzamelen de leerlingen de informatie waarmee ze uiteindelijk een reconstructie kunnen maken.

Het lezen van het dossier geeft een fraaie inkijk in leesgedrag.

- Leerlingen duiken vrijwel direct in het dossier en omdat ze in groepjes werken, willen ze graag de andere groepjes voor zijn.
- Sommigen gaan eerst bladeren, anderen beginnen meteen minutieus tekst voor tekst te lezen. Oftewel: de leerlingen kiezen een strategie die hen het beste lijkt te passen.
- Voorzitters van groepjes zijn vaak zo bijdehand dat ze meteen leestaken verdelen.
- Leerlingen gaan aantekeningen maken in de kantlijn, op een los papier of gaan onderstrepen. Sommige leerlingen maken foto's van de teksten.
- Na een flinke tijd gelezen te hebben, ontstaat er overleg over de inhoud en over de volgende stappen.
- Goed samenwerkende groepjes proberen conclusies te trekken.

Wat in deze les bereikt wordt, is dat leerlingen ongemerkt kennismaken met een aan-

tal manieren om te lezen ('scannend', 'grondig'...) en met leesstrategieën ('voor', 'tijdens', 'na', 'informatie verwerken'...), waar ze in andere cursussen mee aan de slag gaan. Een tweede belangrijke punt dat leerlingen bereiken, is dat ze een voor hen vreemd samenraapsel van teksten vaak zonder problemen weten te verwerken. De bewustwording dat dat gelukt is, geeft veel leerlingen op dat moment vertrouwen en plezier in lezen. Tot slot ontstaat een zelfstandige, actieve leeshouding: leerlingen bepalen zelf – vaak intuïtief – hoe ze de informatieverwerking gaan aanpakken. Differentiatie krijgt hierdoor een andere dimensie.

Uitgangspunten van Lezen in de methode PLOT26

De bewustwording van leerlingen dat ze goede lezers kunnen worden, helpt hen uitdagende teksten te lijf te gaan. Zo wordt de basis gelegd: leerlingen merken dat goed lezen helpt bij de omgeving begrijpen en dat veel en goed lezen normaal is. Daardoor kunnen leerlingen steeds moeilijkere teksten aan en komen ze makkelijker op examen-niveau. De opbouw 'van lezen waar je zin in hebt' tot en met 'lezen voor het examen' is gebaseerd op motivatie en groei:

- Leerlingen ontdekken in de verhalen en cursussen dat lezen een leuke en nuttige activiteit kan zijn. Ze mogen teksten kiezen die ze zelf interessant en uitdagend vinden en ze leren teksten te bekijken vanop een afstand (wat maakt een tekst nu eigenlijk moeilijk?).
- Leerlingen reflecteren op wat voor lezer ze zijn en op welk niveau ze zitten. De leesmotor (<https://www.youtube.com/watch?v=LAQPtdFiUUU>) maakt inzichtelijk dat 'voorkennis', 'kennis van moeilijke woorden' en 'een steeds betere lezer worden' samenhangen. Word je een betere lezer, dan heb je daar ook wat aan bij andere vakken. In vervolgcursussen ontdekken leerlingen hoe ze zelf lezen en hoe ze daar verbetering in kunnen krijgen.
- Lezen is verweven doorheen de hele methode. In alle verhalen en in cursussen door alle leerjaren heen lezen leerlingen veel en steeds moeilijkere teksten. Ze maken uiteindelijk zoveel leeskilometers dat ze een getraind lezer worden voor wie examenteksten prima te doen zijn.

Het belangrijkste is dat leerlingen enthousiast worden en dat ze op het puntje van hun stoel gaan zitten. Om dat te bereiken, wordt altijd het volgende nagestreefd:

- leerlingen moeten maximaal gemotiveerd worden;
- leerlingen moeten een doel hebben om iets te doen;
- leerlingen mogen hun eigen aanpak/strategie/onderwerp kiezen;
- we sturen aan op reflectie naderhand: wat hebben we nu eigenlijk gedaan en wat hebben we geleerd?

Leerdoelen worden zo soepeler en ontspannener behaald. De bewustwording daarvan roepen we overigens nadrukkelijk op in afrondende PLOT-lessen. Anders komen er reacties als deze van een fantastische flapuit die, in het begin van het ontwikkeltraject van PLOT26, een van de ontwikkelaars tijdens de dossierles waarschuwde na heel hard gewerkt te hebben: “Mevrouw, we vinden dit heel leuk, we willen altijd wel zo les. Maar weet u wel, dit heeft niks met Nederlands te maken !!!!”

Ronde 8

Bart Devos
IVV Sint-Vincentius, Gent
Contact: bart.devos@ivv-gent.be

Storyboarding en leren presenteren

1. Inleiding

Als we onze leerlingen een presentatie laten geven, kiezen we in onze opdrachten vaak voor een ‘logische wetenschappelijke structuur’, net zoals we bij schrijfoopdrachten verwachten dat een vaste tekststructuur wordt gebruikt. De leerlingen brengen dan een opsomming van naakte feiten. Dat is vaak ook het probleem bij presentaties: de leerlingen sommen letterlijk uit het hoofd geleerde feiten op; de samenhang gaat daarbij verloren. Voor het publiek is zo’n presentatie heel saai. Mensen luisteren in het algemeen veel liever naar een goede verteller dan naar iemand die feiten opsomt. We zeggen leerlingen daarom ook vaak dat ze meer ‘verhaal’ in hun presentatie moeten brengen.

Samen met een masterstudente van de UGent, probeerden we om de leerlingen daarvoor een hulpmiddel te geven. *Storyboards*, de techniek die bij animatiefilms wordt gebruikt om het verhaal vorm te geven, bleek ook in een klascontext uiterst bruikbaar te zijn om leerlingen aan te leren een gestructureerd verhaal te brengen.

2. De presentatie als verhaal

Verhalen vertellen is het fundament van menselijke communicatie. We vertellen elkaar dagelijks talrijke verhalen en de meesten onder ons hebben geen enkel probleem om die verhalen op een logische manier te brengen en te structureren. Maar eenmaal dat verhaal in een presentatievorm moet worden gegoten, blijkt dat vaak veel moeilijker te zijn. Toch is een presentatie geven vergelijkbaar met een verhaal vertellen: er moet aandacht zijn voor de structuur, zodat het publiek je kan volgen. De noden van het

publiek staan voorop: het publiek heeft namelijk niet alleen nood aan logica, ook de emoties moeten worden aangesproken. En hier vinden we veel inspiratie bij digitale animatiefilms, zoals die van *Pixar*. De makers van dergelijke animatiefilms besteden namelijk eerst heel veel tijd aan het uitwerken van het verhaal alvorens over te gaan tot het eigenlijke tekenen. Het uitdenken van het verhaal is bij animatiefilms veel belangrijker om bij het publiek in de smaak te vallen dan de digitale effecten. Als het hen lukt om een publiek te boeien, kunnen we dan hun techniek ook niet vertalen naar presentaties?

3. *Storyboarding*: verhalen leren vertellen

Makers van digitale animatiefilms gebruiken een techniek voor het creëren van hun verhaal, genaamd *storyboarding*. *Storyboarding* is een manier om het verhaal te visualiseren. De techniek is bijzonder nuttig om de hele *flow* van het verhaal te zien en te ontdekken of het verhaal werkt, alvorens de film echt gemaakt wordt. Vaak worden de woorden ook bij het *storyboard* gevoegd, nog voor het eigenlijke filmwerk. Zo spreekt iemand de tekst van de personages in, terwijl de camera over de schetsen gaat.

De techniek van het *storyboarden* is niet alleen bruikbaar bij het maakproces van een animatiefilm, maar kan ook perfect worden toegepast bij de voorbereiding van een presentatie. Eens het idee er is, worden ruwe schetsen gemaakt van hoe elke dia er uit kan zien, om een overzicht te krijgen over de *flow* en de structuur van het verhaal. Pas als dat goed zit, worden de slides zelf gemaakt, in PowerPoint of in een andere presentatietechnologie.

In het kader van een masterproef, hebben we geprobeerd om die techniek om te gieten naar een werkbare lesmethodiek.

4. *Storyboarden* in de klas

In onze lesmethodiek gaven we de leerlingen een kleine voorbereidende opdracht. Om een onderwerp voor hun presentatie te vinden, moesten ze op zoek gaan naar een krantenartikel rond een actueel maatschappelijk probleem. Dat kon variëren van een lokaal tot een internationaal probleem. De leerlingen moesten ook al eens nadenken over eventuele oplossingen.

In het eerste lesuur kregen de leerlingen eerst een korte uitleg over *storyboarding*, aan de hand van een videofragment van *Pixar*. De leerlingen kregen daarna een structuurschema, waarop ze eerst het onderwerp van hun presentatie moesten invullen. Belangrijk was dat ze ook een doelpubliek moesten selecteren, passend bij het onderwerp waarover ze zouden spreken. Zo moest een leerling die over de verhoging van het

inschrijvingsgeld voor hoger onderwijs ging spreken vooraf de keuze maken of hij dat voor een studentenpubliek, dan wel voor het parlement zou doen.

Daarna werd het structuurschema stap voor stap, en aan de hand van enkele voorbeelden, ingevuld. Concreet betekende dat dat de leerlingen voor elke 'stap' in hun verhaal een kort samenvattend zinnetje noteerden. Dat zou het skelet worden van hun presentatie.

In het volgende lesuur gingen we over tot het echte *storyboarden*. Op werkbladen werden de verschillende elementen uit het structuurschema overgenomen, elk in een eigen hokje. Elk element werd zo een titeltje. De leerlingen dachten bij elke titel na over welke afbeelding erbij zou passen en tekenden een ruwe schets op hun werkblad. Zo kregen de leerlingen tegen het einde van de les een *storyboard*, die de basis vormde voor de visuele ondersteuning van de eigenlijke presentatie.

We vroegen de leerlingen daarna om hun presentatie thuis af te werken en een *slidecast*, een presentatie op het internet bestaande uit dia's en stem, ter voorbereiding te maken. De leerlingen uploaden deze *slidecasts* online en gaven elkaar feedback door commentaar te plaatsen bij de *slidecasts* van minstens drie medeleerlingen.

Tot slot moesten ze hun presentatie 'live' voor de klas brengen, waarbij ze telkens ook nog eens duidelijk moesten vermelden welk doelpubliek ze voor ogen hadden.

5. Werkt het?

Tijdens het schooljaar 2014-2015 werd deze lestehnik in een aantal klassen uitgeprobeerd in het kader van een masterproefonderzoek. De leerlingen vulden vooraf en achteraf een vragenlijst in. Verschillende leerlingen werden ook geïnterviewd.

De resultaten van de masterscriptie toonden aan dat de leerlingen na de oefening beter presenteerden en dat ze *storyboarding* een boeiende techniek vonden. Uit de interviews bleek dat ze het veel makkelijker vonden om hun presentatie als een verhaal te structureren en dat ze minder afwijken van de essentie. Er werd ook aangegeven dat ze het makkelijker vonden om de inhoud van de presentatie te memoriseren.

Hoewel sommige leerlingen aangeven dat het tijdrovend is om in het *storyboard* alles eerst uit te tekenen, blijkt uit de presentaties dat de leerlingen automatisch veel minder tekst op de slides in de PowerPoints gingen plaatsen. Naast de basis voor een goede structuur, blijkt *storyboarding* dus ook een handige *tool* om de leerlingen aan te leren hoe ze duidelijke slides moeten ontwerpen.

Kortom: *storyboarding* blijkt in het algemeen een positief effect te hebben op de presentatievaardigheden van leerlingen en de lessenreeks zelf werd door de leerlingen ook positief geëvalueerd. Voor een volledige, becommentarieerde versie van de resultaten,

verwijzen we graag naar de masterscriptie (Dhaenens 2015) zelf.

Referenties

Dhaenens, J. (2015), *Storyboarding en leren presenteren. Een exploratief onderzoek naar het gebruik van verhaalstructuren en storyboards in een presentatietraining binnen het secundair onderwijs*. Gent: Universiteit Gent. [masterproef].

12. Taal en letterkunde

Stroomleiders

*Peter Nieuwenhuijsen (bestuurslid Stichting Conferentie Onderwijs
Nederlands)*

José Vandekerckhove (KU Leuven)

Claudia van Werkhoven
Fontys Hogescholen, Tilburg
Contact: C.vanwerkhoven@fontys.nl

Deugden in de wereldliteratuur

“De bemiddeling van de literatuur is geen garantie, maar zonder haar zou de genade van een intelligent hart voor altijd voor ons onbereikbaar zijn. En we zouden misschien de wetten, maar niet de jurisprudentie van het leven kennen” (Finkelkraut 2010).

Wat is er bekend over hoe literatuur en morele vorming zich tot elkaar verhouden? Een centrale – maar ook controversiële – claim die in de geschiedenis van de filosofie meerdere malen terugkomt en ook door moderne auteurs wordt onderschreven, is dat je van lezen een beter mens wordt. Die claim roept allerlei vragen op, zoals:

1. Wat is dan een ‘beter mens’?
2. Maakt het voor die vorming uit wat je precies leest, en hoe je leest?
3. Hoe zou het lezen van fictie je in de realiteit een beter mens maken?

Ook filosofe Martha Nussbaum gelooft in een causale relatie tussen het lezen van boeken en het goede doen. De verbindende factor zoekt Nussbaum in ‘de verbeelding’, die zowel in het creatieve als in het morele proces een rol speelt.

Het mentale proces dat moreel gedrag tot stand brengt, komt volgens Nussbaum neer op een imaginaire verplaatsing in een situatie die om een morele reactie vraagt. Literatuur stimuleert je om je in te leven in de personages, situaties en gebeurtenissen en kan op die manier bijdragen aan een grote praktische wijsheid. Nussbaum denkt dat het vermogen tot moreel handelen getraind kan worden door stimulatie van de verbeelding, waartoe literatuur het gedroomde hulpmiddel is. Literatuur oordeelt niet, maar toont, en zet aan het denken. Door na te denken over de morele kwesties die zich via de literatuur aandienen, zou je dus een ‘beter’ mens kunnen worden.

Onze studenten zijn nog zoekende naar hun identiteit als ze bij ons op de lerarenopleiding komen. Tevens wordt van hen verwacht dat ze al snel de rol van docent vervullen. Daar een weg in zien te vinden, kan soms heel verwarrend zijn. Literatuur kan hen daar eventueel bij helpen. In dat kader heb ik tijdens schooljaar 2014-2015 een onderzoek uitgevoerd naar de vraag hoe morele aspecten van wereldliteratuur kunnen worden besproken. In de wereldliteratuur zitten veel morele aspecten verborgen. Tijdens de literatuurlessen komen voornamelijk de literaire aspecten aan bod. Gesteld dat literatuur belangrijk is voor de ontwikkeling van de narratieve verbeelding en empathie

(Nussbaum 2010) en geconstateerd dat deze morele aspecten niet expliciet in de lessen naar voren komen, ervaren we een probleem. Er is namelijk een discrepantie tussen wat van waarde kan zijn en wat er feitelijk gebeurt.

Vanuit een ontwerpgerichte benadering heb ik lessen ontwikkeld. Ik ben met name geïnteresseerd in wat die ‘morele aspecten’ betekenen vanuit een deugdenbenadering. Aan de hand van diverse werkvormen heb ik met de studenten onderzocht welke (kardinale) deugden in de gekozen fragmenten uit de wereldliteratuur voorkwamen. De studenten ontwikkelen op die manier inzicht in hoe ze de morele aspecten in de wereldliteratuur kunnen herkennen en hoe ze deze aspecten vervolgens kunnen toepassen in hun eigen lespraktijk met hun (toekomstige) leerlingen.

In aansluiting op mijn onderzoek van afgelopen jaar met alleen studenten Nederlands, gaan we aankomend jaar van start met een pilot ‘Deugden in de wereldliteratuur’. Bij deze vakoverstijgende module zullen alle talen vertegenwoordigd zijn. Door te werken aan de hand van de kardinale deugden (‘moed’, ‘wijsheid’, ‘rechtvaardigheid’ en ‘maat’) kunnen we studenten morele kaders bieden om zo meer vocabulaire te ontwikkelen over hoe te praten over de morele aspecten van de wereldliteratuur. Het praten over die morele aspecten in de wereldliteratuur draagt bij aan de morele vorming en *Bildung* van onze studenten aan de lerarenopleiding. Mijns inziens een onmisbaar proces in het worden/zijn van een goede docent.

Referenties

- Hakemulder, F. (2011). *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van lezen*. Delft: Eburon.
- Finkelkraut, A. (2010). *Een intelligent hart, hoe romans je helpen te leven*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas.
- Kempen, Y. (2010). *Klassieke leesclubgids, romans uit de wereldliteratuur*. Amsterdam: Querido's Uitgeverij BV.
- Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Sanderse, W. (2012). *Character Education, A Neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.
- Tongeren, P. van (2009). *Sprekende werken, over de ethische zeggingskracht van literatuur*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Vanheste, J. (2012). *De wijsheid van de roman, literaire antwoorden op filosofische vragen*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Vergeer, C. (2008). *De fluistertuin. Filosofie en literatuur*. Budel: Uitgeverij Damon.

Maria Mos
 Beatrix College Tilburg; Tilburg University
 Contact: mмос@beatrix-college.nl

Taalwetenschap in de klas: metalinguïstisch bewustzijn en onderzoeksvaardigheden bevorderen

De les ging over *framing*¹: dat een tennisspeler die ‘8 van de 10 laatste wedstrijden heeft gewonnen’ succesvoller klinkt dan wanneer ‘2 van de laatste 10 wedstrijden zijn verloren’. Na afloop vroeg een leerling of dat ook zou gelden voor het doorgeven van toetsresultaten aan zijn ouders: zou hij beter kunnen zeggen dat hij acht (van de tien) voldoende had gehaald, of dat hij twee onvoldoendes had? Hoe zou hij dat kunnen uitzoeken? Op zo’n moment wordt de (taalwetenschappelijke) theorie opeens heel relevant voor de gemiddelde tiener.

Een onderzoek door een leerling naar *framing*effecten in het doorgeven van (slechte) schoolresultaten aan ouders illustreert de drie doelen van het vak ‘taalwetenschap’ dat op het Beatrix College² in Tilburg gegeven wordt:

1. het metalinguïstisch bewustzijn verhogen;
2. leerlingen kennis laten maken met onderzoek doen;
3. een brug slaan naar het hoger onderwijs.

Deze bijdrage vertelt meer over het project, maar biedt ook voorbeelden en ideeën waar docenten in hun lessen Nederlands gebruik van kunnen maken.

Leerlingen aan het Beatrix College (5-vwo) volgen een half jaar lang twee uur per week lessen taalwetenschap. Die lessen worden gegeven door een docent-lector die de rest van de week aan de universiteit doceert³. Er zijn nog twee docent-lectoren die respectievelijk ‘natuurkunde’ en ‘design’ (ckv) geven. In de lessen ‘taalwetenschap’ gaat het over taal als systeem – van klank tot zin –, de taalgebruiker – van kindertaalverwerving tot afasie – en over taal als sociaal construct – van dialectgebruik tot taalpolitiek. Binnen een breed thema (‘formuleringen’, ‘taalverwerving’) moet elke leerling een onderzoeksvoorstel formuleren en dat onderzoek vervolgens uitvoeren en in een onderzoeksverslag beschrijven.

Vaak kun je met eenvoudige opdrachten voorheen onzichtbare patronen en regels boven water halen. Mensen over wie je het vaak als duo hebt (Jip & Janneke, Geer &

Goor) noem je meestal in dezelfde volgorde. Maar welke factoren bepalen nu die vaste volgorde? En hoe kom je daarachter? Maak maar eens een lijst van tien niet-bekende ‘duo’s’ zoals ‘buren’, ‘neefjes en nichtjes’, en kijk wat er aan regelmatigheden te ontdekken valt. *Spoiler alert*: mannen voor vrouwen, familie voor aanhang, korte namen voor lange, maar ook voorklinkers voor achterklinkers⁴, en de eerste naam moet liever niet eindigen op een schwa, een stomme /e/. Vorm en betekenis spelen dus beide een rol.

Dergelijke opdrachten helpen om wat letterlijk vanzelfsprekend is opeens bijzonder te maken. Daarbij is het soms ook handig om naar andere talen dan het Nederlands te kijken. Zo kun je zien dat de vorm van ons Nederlandse voltooid deelwoord, met een circumfix, een combinatie van een voor- en een achtervoegsel zoals in GEwerkT, cross-linguïstisch bijzonder raar is. Er zijn schitterende online informatiebronnen beschikbaar. Voor variatie tussen talen bijvoorbeeld de *World Atlas of Linguistic Structures*⁵ en binnen het Nederlandse taalgebied biedt het Meertens Instituut⁶ een schat aan informatie.

Leerlingen zelf zijn ook een belangrijke informatiebron: deze lessen bieden ruimte om hun eigen taalkennis buiten het Standaardnederlands als een positief gegeven te bekijken, in plaats van vanuit het vaak zo sterke achterstandsperspectief. Een leerlinge bracht voor haar onderzoek in kaart wanneer er in haar familie Turks werd gesproken en wanneer Nederlands (van belang bleken wie er meededen aan het gesprek, waar het over ging, en verrassenderwijs ook de exacte locatie – de keuken was duidelijk Turks taalgebied). Een andere leerling schreef in de inleiding van zijn onderzoeksverslag: “als tweetalige leerling ga je je na de lessen taalwetenschap toch eens afvragen wat de invloed is van de hoeveelheid talen die je vanaf je geboorte bent gaan leren op je hersenen”.

Het taalrepertoire van leerlingen laat effecten van synchrone taalvariatie op het niveau van een individu zien, maar in leenwoorden uit het Nederlands in het (Amerikaans-)Engels – *stoop* voor het trappetje aan weerszijden van de voordeur in oude Amerikaanse huizen – is te zien op welke gebieden de Nederlanders zich in eerdere eeuwen deden gelden – *brownstones* hebben een trappetje en een begane grond een meter boven stoepniveau, in verband met overstromingen. En in dialectgrenzen zijn vaak oorlogen en dynastieën terug te zien. Zo komen in het vak ‘taalwetenschap’ heel verschillende vakken samen. Op de middelbare school zijn leerlingen gewend om die vakken in lintvorm te volgen: dezelfde vakken naast elkaar, jaar na jaar. In het hoger onderwijs is het curriculum veel meer een lappendeken, en daarmee is dit vak zeker een kennismaking.

Taal en taalgebruik hebben ook toepassingen die aansluiten op de interesses van leerlingen in de meer exacte profielen. Zo kun je bekijken hoe taalfouten automatisch opgespoord kunnen worden (zie bijvoorbeeld www.valkuil.net). En er zijn nog heel

wat open vragen als het gaat om taal en ons brein: zijn ‘talenknobbels’ aan te wijzen? Kun je met hersenscans het verschil zien tussen de verwerking van ‘een aap lust geen bananen’ en ‘een aap lust geen lekker’? Ja, dat kan: semantische en grammaticale ‘verrassingen’ leveren verschillende reacties op⁷.

Een belangrijk onderdeel van de lessen is het zelf opzetten en uitvoeren van een onderzoek. In eerste instantie gaat het dan om het formuleren van een duidelijke onderzoeksvraag. Ben je geïnteresseerd in correlaties (zijn kinderen die muzikaal zijn ook goed in het leren van vreemde talen?) of in causale relaties (zorgt het spreken in Brabants dialect ervoor dat mensen vriendelijker gevonden worden?). Daarbij hoort het lezen van literatuur binnen het onderwerp om een hypothese te formuleren (wat weten we al over de status van dialecten in het Nederlands?).

Binnen het thema ‘taal’ zijn allerlei onderzoeksmethoden mogelijk: meningen kun je vaak met vragenlijsten bevragen en meten⁸, gedrag kun je observeren en opnemen – als je daar tenminste netjes toestemming voor vraagt. En voor je het weet, zit een klas vol leerlingen dan met keiharde muziek aan woordjes te stampen, terwijl de experimentleider op een mobiele telefoon bijhoudt dat iedereen precies vijf minuten de tijd krijgt om zoveel mogelijk woorden te onthouden. In de parallelklas leren ze dezelfde woorden, maar dan in stilte. In dit geval werd de hypothese bevestigd dat muziek de leerprestatie schaadt. Of muziek ook invloed heeft op het studiegedrag van de leerlingen zelf is natuurlijk altijd een tweede...

Er zijn nogal wat vragen en problemen waar de leerlingen in de loop van het onderzoek tegenaan lopen: hoe maak ik iets abstracts als ‘motivatie’ meetbaar? Hoe zet ik mijn experiment zo op dat de verschillende condities vergelijkbaar zijn op alle punten, behalve mijn manipulatie? Hoe verwerk ik nu de scores die ik heb tot een duidelijk overzicht en een antwoord op mijn onderzoeksvraag? Dat zijn problemen die voorbereiden op het profielwerkstuk, maar ook laten zien wat het kan betekenen om onderzoek te doen, iets waar ze in het hoger onderwijs meer mee te maken zullen krijgen – of ze nu ‘Nederlands’, ‘taalwetenschap’ of iets heel anders gaan studeren.

Een benadering van taal zoals in dit project sluit naadloos aan op de voorstellen van Neijt e.a. waarvan u de tekst in deze bundel vindt. Met alle voorbeelden en opdrachten krijgen de leerlingen een breder en dieper begrip van wat taal inhoudt. Ze zien hoe belangrijk taal in het dagelijkse leven is, en wat er allemaal aan te ontdekken en onderzoeken valt. En hopelijk zien ze ook hoe mooi en fascinerend taal en ons taalgebruik vaak zijn.

Noten

- 1 Zie o.m. <http://www.taalcanon.nl/vragen/waarom-maken-politici-graag-gebruik-van-framing/> en <http://www.kennislink.nl/publicaties?q=framing>.
- 2 www.beatrixcollege.nl.
- 3 <https://www.tilburguniversity.edu/webwijs/show/maria.mos.htm>.
- 4 <http://www.kennislink.nl/publicaties/leer-je-klinkers-kennen>.
- 5 <http://wals.info>.
- 6 <http://www.meertens.knaw.nl/cms/nl/onderzoek/onderzoeksthemas>.
- 7 <http://www.taalcanon.nl/vakgebieden/neurolinguïstiek/>; <http://www.kennislink.nl/publicaties?q=taalwetenschappen+EN+Neurowetenschappen>.
- 8 bijvoorbeeld online via <http://www.thesistools.nl> of <http://www.studentenonderzoek.be>.

Ronde 3

Maaïke Verrips
De Taalstudio
 Contact: fverbiest@taalstudio.nl

De Taalstudio: stemmen van Afrika

1. Wat is *Stemmen van Afrika*?

Stemmen van Afrika is een project over de talenrijkdom van Afrika en wordt gerealiseerd door een team van taalwetenschappers en



STEMMEN van **AFRIKA**

Afrika-experts met als doel om de talenrijkdom van Afrika beschikbaar te maken voor het Nederlandstalige publiek in woord, beeld en geluid. De website van *Stemmen van Afrika* is officieel gelanceerd in september 2013 en geïnitieerd door de linguïsten prof. Pieter Muysken en prof. Maarten Mous, met financiële steun van de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen. De website biedt informatie over de taalpraktijk in Afrikaanse landen en de Afrikaanse diaspora. Thema's die aan bod komen, zijn onder andere 'orale literatuur', 'taalfamilies', 'mengtalen', 'talen van initiatie', 'jeugdalen', 'talen van Europese oorsprong, gesproken in Afrika', 'gebaren', 'gebarentalen' en 'muziek'. Op de evenementenkalender staan activiteiten van *Stemmen van Afrika* in het hele land. Deze bestaan uit verschillende soorten optredens met poëzie, concerten, exposities, lezingen en een compilatie van clips in de film *Verborgene Boodschappen*.

Met tweeduizend verschillende talen behoort Afrika tot een van de meest taalrijke regio's van de wereld. *Stemmen van Afrika* houdt de bezoeker op de hoogte van actuele gebeurtenissen die te maken hebben met Afrikaanse talen en biedt daarnaast ook zeer toegankelijke informatie over interessante en grappige weetjes met betrekking tot Afrikaanse talen. Tot slot laat *Stemmen van Afrika* het publiek kennismaken met diverse vormen van bedekte communicatie in diverse taalgebieden in Afrika, het Caribisch gebied en Nederland. Taal brengt niet alleen informatie, maar verstopt ook informatie in verborgen boodschappen. De website, in combinatie met de andere activiteiten van *Stemmen van Afrika* hebben voor veel interesse gezorgd, hetgeen onder andere resulteerde in een nominatie voor de LOT populariseringsprijs 2013. Door deze positieve ervaringen is het idee ontstaan om *Stemmen van Afrika* naar een hoger niveau te tillen en een interactief en afwisselend lespakket te maken om de jongere generatie in Nederland beter te kunnen bereiken.

2. Waarom een lespakket?

Door een lespakket aan te bieden, willen we scholieren in Nederland op een interactieve en interdisciplinaire manier kennis laten maken met Afrikaanse talen, welke betekenissen talen kunnen hebben en hoe taal verbonden is met 'cultuur', 'geschiedenis' en 'identiteit'. Het gedeelde verleden tussen Nederland, Afrika en de Cariben speelt hierbij een belangrijke rol: het kolonialisme en de slavernij, hoe deze gebeurtenissen ervoor hebben gezorgd dat talen zich hebben verspreid en ontwikkeld en hoe dat is verbonden met de huidige Nederlandse samenleving. De Nederlandse taal is als cultureel erfgoed achtergebleven in ex-koloniën en heeft zich daar zelfstandig ontwikkeld, zoals te zien is bij het Afrikaans dat vooral wordt gesproken in Zuid-Afrika en Namibië. Daarnaast zorgen actuele zuid-noord migratiestromingen ervoor dat migranten uit Afrika zich vestigen in Nederland en talen met zich meenemen.

3. Het lespakket. *TAALSPOREN: over verborgen boodschappen in taal in Ghana, Angola, Nigeria, Suriname en Nederland*

Taalsporen laat leerlingen kennismaken met verborgen boodschappen in taal in taalgebieden in Afrika, het Caribisch gebied en Nederland. Leerlingen ontdekken dat taal is verbonden met 'geschiedenis', 'cultuur' en 'identiteit' en dat ons koloniale verleden en het slavernijverleden tot op heden sporen nalaten, ook in de ontwikkeling en verspreiding van onze taal. Het lespakket sluit aan bij de vakken 'Nederlands', 'Geschiedenis', 'Maatschappijleer' en 'Kunst'. Er wordt stilgestaan bij verborgen boodschappen in spreekwoorden, gezegden en metaforen.

Het lespakket is opgebouwd uit 3 lessen:

1. straattaal: Nederland;
2. beeldspraak: Suriname;
3. symbolen op hoofdoeken, deksels, schilderijen en kleding: Suriname, Angola, Nigeria en Ghana.

Tijdens mijn presentatie op de HSN-conferentie zal het concept van het lespakket besproken worden en wordt het publiek gevraagd om input te leveren ten behoeve van eventuele verbeteringen en aanpassingen.

Ronde 4

Steven Delarue
Universiteit Gent
 Contact: steven.delarue@ugent.be
www.stevendelarue.be

Tussen droom en daad: de ambivalente houding van Vlaamse leerkrachten tegenover standaardtaal en andere taalvariëteiten

1. Taalbeleid van de overheid: eenzijdig gericht op standaardtaal

Hoewel er in het Vlaamse onderwijs al lange tijd aandacht is voor taal en correct taalgebruik, zowel op overheidsniveau als op de scholen zelf, is de belangstelling voor taalbeleid van veel recentere datum. Voormalig Vlaams minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke, zette met zijn talenbeleidsnota 'De lat hoog voor talen in iedere school' (2007) de toon voor een lange stroom aan beleidsteksten en handboeken taalbeleid en in 2011 verscheen met de conceptnota 'Samen taalgrenzen verleggen' de opvolger, van de hand van toenmalig Vlaams minister van Onderwijs, Pascal Smet¹. Sinds 2008 gaat ook de onderwijsinspectie bij de doorlichting van een school nadrukkelijk na of en hoe een taalbeleid er concreet wordt uitgewerkt en de recentste eindtermen Nederlands voor het secundair onderwijs (stelselmatig ingevoerd tussen 2010 en 2014) zetten eveneens vol in op die (her)nieuw(d)e aandacht voor taalbeschouwing en taalbeleid.

In de talenbeleidsnota's van Vandenbroucke (2007) en Smet (2011) worden de problemen van taalachterstand en meertaligheid in de school- en klascontext aangekaart, en

de sociale ongelijkheid en discriminatie die er volgens de nota uit ontstaan. Voor die problemen wordt ook een oplossing aangereikt: om voor alle Vlaamse leerlingen – en bij uitbreiding alle Vlamingen – gelijke kansen te garanderen, moet er onverkort worden ingezet op het Standaardnederlands als de enige acceptabele schooltaalvariëteit, zowel binnen als buiten het klaslokaal. Voor een diepgaandere discoursanalyse van beide nota's verwijzen we naar Delarue & De Caluwe (2015), maar voor wie een idee wil krijgen van het discours dat ten aanzien van standaardtaal en andere variëteiten van het Nederlands gehanteerd wordt, volstaan volgende citaten. Vandenbroucke (2007) definieert standaardtaal als een variëteit die het resultaat is van “de lat hoog leggen” (4), gekenmerkt door “een correcte en rijke vaardigheid” (4) en “verzorgde taal en communicatie” (11). Niet-standaardtalige variëteiten (‘dialect’, ‘tussentaal’) krijgen minder flatteuze kwalificaties mee: ze zijn “krom en regionaal” (4) of ronduit “slordig” (11). In de nota van Smet (2011) wordt de focus op Standaardnederlands als enige onderwijstaal(variëteit) nog scherper gesteld wanneer hij schrijft: “Wie van elders komt, en geen Standaardnederlands leert, blijft in de beslotenheid van het eigen gezin of de eigen gemeenschap leven, en leeft – in Vlaanderen – buiten Vlaanderen” (3).

2. Tussen droom en daad: de kloof tussen beleid en praktijk

De sterke focus op Standaardnederlands in het beleid (b)lijkt echter af te wijken van wat in de praktijk gebeurt: eerder empirisch onderzoek heeft al overtuigend aangetoond dat er op school en in de klas veel niet-standaardtalige varianten te horen zijn, zowel bij leerkrachten (zie o.m. Delarue 2011; 2013) als bij leerlingen (Van Lancker). Typische “tussentaalkenmerken”, zoals de deletie van de eind-*t* in korte functionwoorden (*niet* voor ‘niet’, *dat* voor ‘dat’) en de begin-*h* (*hij* voor ‘hij’, *elphen* voor ‘helpen’), het gebruik van pronominaal *gelgij* voor standaardtalig *jelgij*, zijn erg frequent te horen in het doorsnee klaslokaal in Vlaanderen.

In mijn doctoraatsonderzoek aan de Universiteit Gent (2010-2016) ligt de focus daarom niet op het taalgebruik, maar wel op de taalpercepties van leerkrachten: hoe staan ze tegenover Standaardnederlands en andere variëteiten van het Nederlands? Wat voor taalgebruik vinden ze aanvaardbaar, haalbaar of wenselijk in een klascontext? Wat is hun houding ten opzichte van taalbeleid, zowel op overheids- als op schoolniveau? Op de vorige HSN-conferentie (cf. Delarue 2014) heb ik al een eerste antwoord proberen te geven op een aantal van die vragen. In deze bijdrage wil ik die antwoorden verder uitdiepen en een aantal verwante thema's aansnijden.

3. Onderzoekopzet en methodologie

Voor mijn onderzoek heb ik 82 leerkrachten geobserveerd en geïnterviewd die lesgeven op 21 verschillende basis- en secundaire scholen in 10 verschillende steden

(Brugge, Ieper, Gent, Eeklo, Antwerpen, Turnhout, Leuven, Vilvoorde, Hasselt en Beringen). Alle scholen behoorden tot het katholieke net en er werden enkel lessen in het aso (algemeen secundair onderwijs, te vergelijken met het vwo in Nederland) geobserveerd. Waar mogelijk werd er ook geselecteerd op het aantal anderstaligen op school: om de ‘problematiek’ rond meertaligheid en de impact van andere thuistalen zo veel mogelijk los te koppelen van het hier beschreven onderzoek, dat focust op intratalige variatie, werden in principe enkel scholen geselecteerd waarbij het aantal anderstaligen voldoende klein was. Bij de leerkrachten zelf waren er geen selectiecriteria, niet qua geslacht en ook niet qua leeftijd. Enkel met betrekking tot het vak waren er twee – logische – criteria: de vakken moesten in het Nederlands worden gegeven (dus geen vreemde talen) en moesten in een klaslokaal plaatsvinden (dus geen lichamelijke opvoeding).

Bij de deelnemende leerkrachten werden lessen bijgewoond en opgenomen (participerende observatie) en er werden achteraf ook sociolinguïstische interviews afgenomen van de leerkrachten. Zowel in deze bijdrage als in het doctoraatsonderzoek wordt vooral gefocust op de interviews. Die duurden gewoonlijk 30 tot 45 minuten en behandelden vier grote thema’s die telkens een ander perspectief bieden op de taalpercepties van elke leerkracht:

1. een inschatting van (het taalgebruik van) de leerlingen;
2. de opleiding van de leerkracht en de plaats van (correct) taalgebruik en Algemeen Nederlands daarin;
3. de kennis en het (gepercipieerde) belang van taalbeleid;
4. de eigen talige achtergrond als leerkracht (welk taalgebruik in welke situaties?) en de talige verwachtingen ten aanzien van zichzelf (als leerkracht) en anderen.

De interviews werden volledig getranscribeerd en daarna thematisch gecodeerd en geanalyseerd.

4. De ambivalente houding van leerkrachten tegenover Standaardnederlands

Uit de analyses blijkt dat leerkrachten er een vrij ambivalente houding op nahouden als het over standaardtaal gaat, wat gezien de eerder beschreven kloof tussen beleid en praktijk eigenlijk niet mag verbazen. Enerzijds (her)bevestigen bijna alle leerkrachten het onderwijsaalbeleid door te benadrukken dat standaardtaal nog steeds het referentiepunt is², dat het de norm blijft waartegen ze hun eigen taalgebruik aftoetsen. Leerkrachten wijzen in de interviews frequent op hun (talige) voorbeeldfunctie, wat a fortiori geldt voor de leerkrachten Nederlands. Anderzijds zijn leerkrachten er zich doorgaans van bewust dat ze in de meeste gevallen afwijken van die standaardtaalnorm (door niet-standaardtalige varianten te gebruiken) en zoeken ze in de interviews naar

manieren om die kloof tussen hun eigen substandaardtalige praktijk en het taalbeleid te overbruggen.

In deze bijdrage wil ik een overzicht bieden van die ‘strategieën’³, die trouwens niet alleen door leerkrachten, maar ook door leerlingen worden aangewend (zie Delarue & Van Lancker voor een comparatieve analyse van enkele strategieën van leraren en leerlingen) en een poging doen om dat erg uitgebreide gamma aan strategieën in een werkbaar en gestructureerd model te gieten, waarin verschillende dimensies aan bod (b)lijken te komen. Tijdens de conferentie worden die verschillende strategieën en dimensies uitgebreid besproken; hier volstaan we met een (uiteraard niet-exhaustief) lijstje voorbeelden:

- *Strategieën specifiek gericht op de leerlingen*: “Als ik standaardtaal spreek, lachen de leerlingen mij uit/maken ze daar opmerkingen over”; “Dan ga je over de hoofden van de leerlingen heen”; “De leerlingen kunnen het zelf ook niet”; “De leerlingen vinden dat allemaal niet zo belangrijk”; ...
- *Strategieën specifiek gericht op de leerkracht zelf*: “Ik denk er vaak niet aan om standaardtaal te spreken”; “Als de vermoeidheid begint te spelen, lukt het niet”; “In emotionele/stresssituaties let ik niet op mijn taalgebruik”; ...
- *Strategieën gericht op de relatie tussen leerkrachten en leerlingen*: “We zijn constant in interactie en standaardtaal helpt daar niet bij”; “Standaardtaal remt de spontaneïteit/natuur/dynamiek/authenticiteit”; “Standaardtaal zorgt voor een te grote afstand met de leerlingen”; ...
- *Strategieën gericht op de hiërarchie binnen het takenpakket van leerkrachten*: “De inhoud is belangrijker dan de vorm”; “Ik vind het didactische belangrijker dan AN spreken”; ...
- *Strategieën gericht op de perceptie van taalvariëteit(en)*: “AN is zo dikkenekkerig/arrogant”; “AN is onpersoonlijker”; “Ik ben trots op mijn (regionale) afkomst/dialect”; ...

Referenties

- Delarue, S. (2011). “Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik”. In: *Studies van de Belgische Kring voor Linguïstiek*, 6, p. 1-20.
- Delarue, S. (2013). ‘Teachers’ Dutch in Flanders: the last guardians of the standard?’. In: T. Kristiansen & S. Grondelaers (ed.). *Language (De)standardisation in Late Modern Europe: Experimental Studies*. Oslo: Novus, p. 193-226.
- Delarue, S. (2014). “Taalbewaker of taalbegeleider? Over de diverse posities die Vlaamse leerkrachten innemen in het standaardtaal-of-tussentaaldebat”. In: A.

- Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 278-287.
- Delarue, S. & J. De Caluwe (2015). "Eliminating social inequality by reinforcing Standard Language Ideology? Language policy for Dutch in Flemish schools". In: *Current Issues in Language Policy*, 16 (1-2), p. 8-25.
- Delarue, S. & I. Van Lancker (ingediend). "Omgaan met de kloof tussen een strikt eentalig taalbeleid en een taaldiverse taalpraktijk: strategieën van Vlaamse leerkrachten en leerlingen".
- Jaspers, J. & S. Van Hoof (2015). "Ceci n'est pas une Tussentaal: evolving standard and vernacular language through mixed Dutch in Flemish telecinematic discourse". In: *Journal of Germanic Linguistics*, 27 (1), p. 1-44.
- Lancker, I. Van (ingediend). "Standardizing and destandardizing practices at a Flemish secondary school. A sociolinguistic ethnographic perspective on Flemish pupils' speech practices".
- Smet, P. (2011). 'Samen taalgrenzen verleggen. Conceptnota'. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennaota_2011.pdf.
- Vandenbroucke, F. (2007). 'De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken'. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomain/nieuwsflash/berichten/talennaota.pdf>.

Noten

- ¹ Of huidig Vlaams minister van Onderwijs, Hilde Crevits, nog een talenbeleidsnota zal uitbrengen, is vooralsnog onduidelijk, al durf ik het te betwijfelen. Uit de beleidsnota die ze bij de aanvang van haar mandaat in 2014 publiceerde, bleek dat taal weliswaar een belangrijk aandachtspunt blijft, maar het discours lijkt in vergelijking met haar voorgangers toch te zijn versoepeld. Zo stelt Crevits in een recent interview: "Laat ik duidelijk zijn: onze onderwijstaal is het Nederlands. Kennis daarvan is cruciaal, ook om hun toekomstkansen veilig te stellen. *Maar dat neemt niet weg dat een andere taal als een hefboom kan werken en dat scholen creatief mogen zijn in hun omgang daarmee.*" (*De Morgen*, 29/8/2015, eigen cursivering).
- ² Dat de standaardtaalnorm als maatstaf blijft gelden, is in zekere zin ook logisch: niet-standaardtalig taalgebruik hoeft zeker niet in te druisen tegen een standaardtaalideaal, maar is er zelfs van afhankelijk (Jaspers & Van Hoof 2015: 35). Anders gesteld: om zich te kunnen afzetten tegen een norm of zich er net mee te conformeren, moet die norm in de eerste plaats bestaan.
- ³ Over de gepastheid van de term 'strategie' kan gediscussieerd worden: de term impliceert een actief en weldoordacht discours, terwijl de meeste leerkrachten op het eerste gezicht weinig méér lijken te doen dan een legitimatie of een verklaring

bieden voor het feit dat ze afwijken van de door het beleid gepropageerde standaardtaalnorm. Wie daaruit afleidt dat ze enkel op een passieve manier verantwoording afleggen voor hun taalgebruik, doet afbreuk aan de persoonlijke macht (*agency*) van leerkrachten om het gestipuleerde beleid actief bij te sturen binnen de specifieke klascontext: “[L]anguage policy only provides a framework for teachers to figure the world, teachers can proactively use their own perspectives and identities to deal with the expectations and routines of this figured world” (Delarue & De Caluwe 2015: 19). Leerkrachten zijn in die optiek geen slachtoffers van het beleid, maar medespelers, die in de dagelijkse klaspraktijk het beleid naar hun hand kunnen zetten als ze dat nodig achten. Vanuit dat perspectief willen we het in deze bijdrage graag over ‘strategieën’ hebben, en niet over ‘verklaringen’ of ‘legitimaties’.

Ronde 5

Frank Willaert
 Universiteit Antwerpen
 Contact: frank.willaert@uantwerpen.be

***Het Gruuthuseliedboek* in de les Nederlands. Haat, liefde en dood in het laatmiddeleeuwse Brugge**

1. Inleiding

Sinds de geruchtmakende aankoop van *Het Gruuthusehandschrift* door de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag in februari 2007 is de kennis over dit monument uit onze literatuurgeschiedenis enorm toegenomen. We weten meer over het ontstaansproces van het handschrift, over zijn inbedding in de Brugse samenleving van omstreeks 1400, over de dichters en over de muziek. Al dat recente onderzoek heeft een plaats gekregen in de indrukwekkende editie van *Het Gruuthusehandschrift* die deze zomer is verschenen (*Het Gruuthusehandschrift* 2015).

In deze presentatie willen we, aan de hand van vier liederen (‘het Kerelslied’, ‘het Egidiuslied’, ‘een meilied’ en ‘een verhalend lied’), illustreren wat het handschrift ons kan leren over haat, dood en liefde in het Brugge van toen. In hoeverre lijken die middeleeuwse Bruggelingen op ons?

2. Haat: ‘het Kerelslied’

‘Het Kerelslied’ is een satirisch lied waarin de kerels, boerenpummels, te kijk worden gezet: ze zijn slecht gekleed, ze eten de verkeerde dingen en houden geen maat, hun vrouwen zijn smerig, ze lopen met een knots, ze kunnen niet tegen wijn, ze hebben seks als beesten, ze dansen als wildemannen... Deze schildering van de boeren is traditioneel, zowel in de literatuur (men denke bv. aan de dorpingen die de beer achtervolgen in de *Reynaert*) als in de beeldende kunst (tapijtkunst, miniatuurkunst, later schilderkunst, bv. Bruegel). Het gaat hier niet om een realistisch portret, maar wel om een projectie door de toenmalige elites van al wat men zelf denkt niet te zijn. Het negatieve beeld van de kerels zegt uiteindelijk vooral veel over het zelfbeeld van degenen die het lied zongen.

Er is echter meer. Recent onderzoek (Brinkman 2002; 2004) heeft aannemelijk gemaakt dat het lied tot stand is gekomen tijdens de Gentse oorlog (1379-1385) – een conflict tussen partijgangers van graaf Lodewijk van Male en de stad Gent – die uitgroeide tot een burgeroorlog die het hele graafschap Vlaanderen in brand zette. Na de Slag bij het Beverhoutsveld (3 mei 1382), waar de Gentenaars tegen alle verwachtingen in triomfeerden, waren vele leden van de Brugse elites, partijgangers van de graaf, het slachtoffer geworden van moord en plundering. Wie had kunnen vluchten, zon op wraak. Velen kwamen dan ook mee met het Franse leger dat in de herfst van hetzelfde jaar Vlaanderen binnentrok en de Gentenaren en hun medestanders, onder wie veel plattelanders, op 27 november in de Slag bij Westrozebeke versloeg. Verschillende passages in het lied, en zeker de bloeddorstige laatste strofe, wijzen erop dat we hier met meer te maken hebben dan met een traditionele satire op de lagere klassen: ‘het Kerelslied’ is een wraakzuchtig oorlogslied, waarin de vijand tot barbaars rapaille wordt herleid dat enkel de strop verdient.



Afbeelding 1 – Jean Froissart, *Chroniques*: de Gentenaren dringen de stad Brugge binnen (handschrift Besançon, Bibliothèque municipale 865, fol. 103r).

3. Dood: ‘het Egidiuslied’

‘Het Egidiuslied’ is ongetwijfeld het beroemdste lied van *Het Gruuthusehandschrift* en wellicht van de hele Middelnederlandse literatuur *tout court*. Toch wordt het vaak verkeerd begrepen. Het lied heeft sommigen gefascineerd, omdat ze tussen de zanger en de overleden Egidius een homoseksuele relatie meenden te mogen vermoeden of omdat ze op grond van het vers *Du coors die doot* concludeerden dat Egidius zelfmoord had gepleegd (zie bv. het filmpje op www.youtube.be/watch?v=11rf2UAyvJk uit 2004). In een *close reading* van de tekst proberen we de oorspronkelijke betekenis op het spoor te komen en tevens te zien waarom het lied inderdaad zo bijzonder is.

Het lied is een rondeel, een lyrisch genre met een vaste vorm. We gaan na hoe die vorm hier is gerealiseerd en waarom de dichter hier, zoals elders in het handschrift, blijkt geeft van een buitengewone virtuositeit. Daarbij zullen we vaststellen dat het lied in nagenoeg alle bloemlezingen foutief is afgedrukt.

Het Gruuthusehandschrift is de oudste Nederlandstalige bron met liederen waarin ook de muziek is genoteerd. We laten dan ook niet na om even te kijken naar het hand-

schrift. Het blijkt dat de interpretatie van de notatie ver van eenvoudig is. Geen wonder dus dat er van het lied zeer uiteenlopende vertolkingen te vinden zijn, die tot vergelijkende uitnodigen.



4. Liefde: ‘Een .M. die nye van mi ne sciet’ en ‘Het was een rudder wael ghe- daen’

Hoe beroemd ‘het Kerelslied’ en ‘het Egidiuslied’ ook mogen zijn, toch is de liefde het allesoverheersende thema van *Het Gruuthuseliedboek*. De minneliedereren van *Het Gruuthusehandschrift* horen thuis in een lange traditie die omstreeks 1100 in het zuiden van Frankrijk begon (de troubadours) en van daaruit heel West-Europa veroverde. Toch wijkt het liefdesideaal dat in *Het Gruuthusehandschrift* (en in andere laatmiddeleeuwse liederencollecties) wordt beleden enigszins af van de troubadourslyriek. Waar de minnaar zich in de traditionele hoofse lyriek steeds aan de beminde vrouwe, die door de troubadours niet toevallig *domna* (‘heerseres’) werd genoemd, onderwierp, lijkt de relatie tussen de geliefden in *Het Gruuthuseliedboek* veel gelijkwaardiger te zijn. Tevens ligt het accent sterker op (wederzijdse!) trouw. Veel wijst erop dat deze liederen mee tot doel hadden jonge mensen als het ware tot wederzijdse, trouwe liefde ‘op te voeden’. Een huwelijk lijkt in deze lyriek niet veraf. Het gebruik van eigennamen, initialen e.d. in sommige liederen wijst erop dat een aantal wellicht heeft gediend om de toenadering tussen de seksen te vergemakkelijken of om de liefdesrelatie te bevestigen. Sommige liederen lijken ook als nieuwjaars- of meigeschenk voor de geliefde te hebben gefunctioneerd (Willaert 2013).

We zullen het een en ander illustreren aan de hand van twee liederen. ‘Een .M. die nye van mi ne sciet’ (‘Een M die nooit van me scheidde’) is een geraffineerd lied dat op de eerste dag van mei als een liefdesaanzoek werd aangeboden aan een meisje van wie de

naam met de letter ‘M’ begon. Ringen en andere kostbare geschenken met letters waren trouwens in het Brugge van omstreeks 1400 als liefdescadeaus zeer courant.



Afbeelding 3 – Musicerend gezelschap in een boot gevuld met meitakken, begin 16^{de} eeuw. Miniatuur van de in Brugge werkzame Simon Bening (New York, The Pierpont Morgan Library, 349, fol. 6v).

Het tweede lied, ‘Het was een rudder wael ghedaen’ (‘Er was eens een knappe ridder’) is een verhalend lied dat thuishoort in de Franse traditie van de *pastourelle*, het herderinnelied. In dat genre probeert een ridder een eenzaam herderinnetje, al dan niet met succes, te verleiden. In het Gruuthuselied ontmoet de ridder een jonkvrouw die hij gouden bergen belooft als ze bereid is tot een spelletje in het gras. Zij echter wil met niets anders genoegen nemen dan met een huwelijk. En dat blijkt de weg naar hun beider geluk.

Referenties

- Brinkman, H. (2002). “Het Kerelslied: van historielied tot lyriek van het beschavings-offensief”. In: *Queeste: Tijdschrift over middeleeuwse letterkunde in de Nederlanden*, 9, p. 98-116.
- Brinkman, H. (2004). “Een lied van hoorn en weerwraak. “Ruters” contra “kerels” in het Gruuthuse-handschrift”. In: *Queeste: Tijdschrift over middeleeuwse letterkunde in de Nederlanden*, 11, p. 1-43.
- Het Gruuthuse-handschrift* (2015). *Het Gruuthuse-handschrift. Hs. Den Haag, Koninklijke Bibliotheek, 79 K 10*. Ingeleid en uitgegeven door Herman Brinkman. Met een uitgave van de melodieën door Ike de Loos (†), 2 delen. Hilversum: Verloren.
- Willaert, F. (2013). “Liefde in het Gruuthusehandschrift”. In: J. Koldewey, I. Geysen & E. Tahon. *Liefde & Devotie. Het Gruuthusehandschrift: kunst en cultuur omstreeks 1400*. Antwerpen: Ludion, p. 153-165.

Internetbronnen:

- Het Gruuthusehandschrift*. Online raadpleegbaar op: <https://www.kb.nl/themas/middeleeuwen/het-gruuthusehandschrift>.
- Egidius*. Online raadpleegbaar op: <https://www.youtube.com/watch?gl=BE&v=11rf2UAyvJk>.

Vertolkingen van het Egidiuslied op het internet:

- Camerata Trajectina (1992). Online raadpleegbaar op: <http://www.vogala.org/tekst/egidius-waar-ben-je>.
- Ensemble Aventure (2011). Online raadpleegbaar op: <https://www.youtube.com/watch?v=KTcEvkhCOCU>.
- Fala Música (2010). Online raadpleegbaar op: <https://www.youtube.com/watch?v=HLfU4wtvEBs>.
- Paul Rans ensemble (1992). Online raadpleegbaar op: <https://www.youtube.com/watch?v=yUC3BelGmiU>.
- Studio Laren (1977). Online raadpleegbaar op: <http://www.kb.nl/bladerboek/gruuthuse/browse/mp3/studiolaren-12.mp3>.
- Ultreya & Pandora (2013). Online raadpleegbaar op: <http://www.duo-ultreya.be/nederlands/muziek/egidius.mp3>.

Lieke Verheijen
Radboud Universiteit
Contact: lieke.verheijen@let.ru.nl

Van standaardtaal tot ‘digi-taal’: hoe jongeren schrijven op *social media*

1. Inleiding

Nieuwe media zijn onmisbaar geworden voor de Nederlandse jeugd. Smartphones, computers en tablets bieden allerlei manieren om via de digitale weg te communiceren met vrienden en familie. Jongeren sms'en, chatten, twitteren en *whatsappen* alsof hun leven ervan afhangt. Bij de communicatie via deze nieuwe media gebruikt de jeugd een taalvariant die afwijkt van de standaardtaal. Deze ‘digi-taal’ wordt door de media en veel ouderen, onder wie leraren en ouders, met argusogen bekeken, omdat zij het Standaardnederlands als strikte norm hanteren. De jeugd vindt de negativiteit rond ‘digi-taal’ onnodig en beschouwt het onconventionele taalgebruik juist als de normaalste zaak van de wereld: zo schrijven zij nou eenmaal op *social media*.

2. Hoe verschilt ‘digi-taal’ precies van het Standaardnederlands?

‘Digi-taal’ verschilt merkbaar van de normen van de standaardtaal. Het heeft kenmerkende elementen op drie schrijfniveaus, namelijk ‘orthografie’ (spelling), ‘syntaxis’ (grammatica) en ‘lexis’ (woordgebruik). Wat betreft orthografie staat ‘digi-taal’ bekend om het gebruik van afkortingen, afwijkingen, weglatingen, symbolen en *emoticons* zoals :-), :D, xD, :(, :o, :s, :P, ;) , :-*, :’(en -_- . Een syntactisch kenmerk is het weglaten van woorden die niet noodzakelijk zijn voor het zinsbegrip, met name functiewoorden zoals lidwoorden en persoonlijke voornaamwoorden, wat leidt tot grammaticaal onvolledige zinnen. Lexicaal gezien valt in ‘digi-taal’ het gebruik van Engelse leenwoorden op.

3. Waarom gebruiken jongeren ‘digi-taal’?

In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, zijn afwijkingen in ‘digi-taal’ doorgaans niet nutteloos, maar worden ze – al dan niet bewust – gebruikt voor bepaalde doeleinden.

Een reden om af te wijken van de ‘officiële’ spelling is informaliteit. Veel woorden worden in ‘digi-taal’ geschreven zoals we ze uitspreken. Dat maakt de communicatie informeler. Zo kunnen de letters *en* vervangen worden door *uh* (jonguh), *ks* door *x* (thanx) en *ch* door *g* (sgatje). Nieuwe mediagenres waarin de deelnemers gelijktijdig communiceren, zoals chats, zijn net geschreven gesprekken.

In ‘digi-taal’ wijken jongeren ook af van de standaardtaal om kort maar krachtig te communiceren. Het inkorten, of zelfs compleet weglaten van woorden, maakt de communicatie sneller en beknopter. Men laat vaak letters – vooral klinkers – weg (*gwn* i.p.v. gewoon) of het einde van een woord (*miss* i.p.v. misschien). Tempo is belangrijk omdat jongeren meestal zo snel mogelijk berichten willen sturen, de beurt willen houden en ongemakkelijke stiltes willen voorkomen in chats. Beknoptheid is cruciaal in sms’jes en tweets, die een berichtlimiet hebben van respectievelijk 160 en 140 tekens.

Daarnaast wijken jongeren af van het officiële Nederlands ter compensatie van spreektaalelementen die ontbreken in geschreven taal. In schrift ontbreekt het aan lichaamstaal (‘gebaren’, ‘gezichtsuitdrukking’...). Dat compenseren jongeren met *emoticons* en *emoji’s*. Ook ontbreekt het in geschreven berichten aan prosodische elementen: ‘nadruk’, ‘intonatie’ en ‘volume’. Om dat alsnog over te brengen, gebruiken jongeren extra hoofdletters (*YES*) en herhalingen van letters (*yesssss*) of leestekens (*yes!!!*).

Een laatste reden voor het afwijken van het Standaardnederlands betreft ‘creativiteit’ en ‘coolheid’. Jongeren spelen graag met taal. Dat helpt hen om hun sociale groepsidentiteit te vormen en om zich af te zetten tegen de heersende maatschappelijke normen. Ook het gebruik van Engelse woorden kan als hip worden beschouwd.

4. In hoeverre bestaat er variatie binnen ‘digi-taal’?

‘Digi-taal’ is geen homogene taalvariant: genre en leeftijd beïnvloeden hoe vaak bepaalde talige kenmerken, zoals afkortingen en *emoticons*, erin voorkomen. Dat blijkt uit de resultaten van mijn grootschalige, systematische analyse van zo’n 200.000 woorden in nieuwe mediateksten, geproduceerd door Nederlandse jongeren tussen 2009 en 2011:

- ‘Digi-taal’ verschilt voor genres als sms, MSN-chat en tweets. Dat is het gevolg van een complex samenspel van genrekenmerken, zoals ‘bepkeringen aan berichtgrootte’, ‘gelijktijdigheid van communicatie’, ‘zichtbaarheid’, ‘interactiviteit’ en ‘technologie’. Deze kunnen afwijkingen van de standaardtaal stimuleren of ontmoedigen.
- Leeftijd speelt een duidelijke rol in ‘digi-taal’: adolescenten (12 t.e.m. 17 jaar) wijken doorgaans meer af van het Standaardnederlands dan jongvolwassenen (18 t.e.m. 23 jaar). Adolescenten vertonen mogelijk opstandiger taalgebruik, omdat ze

zich willen afzetten tegen maatschappelijke normen, terwijl jongvolwassenen zich juist meer conformeren aan de officiële taalregels, omdat ze enige sociale druk voelen om niet onvolwassen over te komen.

5. Wat betekent de opkomst van ‘digi-taal’ voor de toekomst van onze standaardtaal?

Veel mensen zien het gebruik van nieuwe media als een bedreiging voor het Standaardnederlands. Ze vrezen dat het leidt tot ‘taalverloedering’ of ‘taalverarming’. Mijn onderzoek suggereert echter dat zulke paniek niet nodig is:

- *‘Digi-taal’ is functioneel en systematisch.* Jongeren hebben wel degelijk redenen om af te wijken van de standaardtaal in ‘digi-taal’ (‘informaliteit’, ‘snelheid’, ‘beknoptheid’, ‘compensatie’, ‘creativiteit’, ‘coolheid’) en er liggen talige patronen ten grondslag aan de ogenschijnlijk willekeurige afwijkingen.
- *‘Digi-taal’ is niet uniek voor het Nederlands.* Er zijn ‘digi-taal’-varianten van allerlei Europese talen (Duits, Engels, Fins, Frans, Italiaans, Portugees, Spaans, Zweeds...), maar ook van Aziatische talen (Chinees, Japans, Koreaans). Alle vertonen vergelijkbare kenmerken: wereldwijd wijken jongeren op overeenkomstige manieren af van hun standaardtaal.
- *‘Digi-taal’ is minder innovatief dan dat in eerste instantie lijkt.* Afwijkingen van de standaardtaal vinden we ook al terug in oudere tekstgenres, zoals in telegrammen, waarin beknopt communiceren essentieel was, net zoals in sms’jes en tweets. En in briefkaarten en persoonlijke brieven, die net zo informeel zijn als nieuwe media. Ook hedendaagse genres bevatten vergelijkbare kenmerken, bijvoorbeeld informele notities (*ben ff naar winkel :) 3u terug*), contactadvertenties (*boer 75 jr zkt. hulp m/v. Br.o.nr.23180512*), krantenkoppen (*Verzekerden dupe van experts*) en bedrijfsnamen (*Suc6-4U Autorijschool*). De afkortingen, ontbrekende interpunctie en hoofdletters, weggelaten woorden en *emoticons* die we hier zien, worden ingezet om teksten in te korten of op te laten vallen.

Zolang jongeren zich ervan bewust zijn dat ze ‘digi-taal’ en standaardtaal gescheiden dienen te houden, zal de standaardtaal niet gauw verdwijnen. Dan blijft ‘digi-taal’ een variant van het Nederlands, net zoals straattaal en dialect, die ze in bepaalde contexten effectief kunnen gebruiken.

6. Hoe beïnvloedt ‘digi-taal’ de schrijfvaardigheid van ‘de jeugd van tegenwoordig’?

Eerder onderzoek naar de invloed van nieuwe media op geletterdheid vertoont gemengde resultaten. Sommige studies rapporteren positieve correlaties tussen het

gebruik van nieuwe media en geletterdheid, andere negatieve correlaties en weer andere vonden überhaupt geen verband. Dat komt doordat de studies uiteenlopen in methodes en deelnemers:

- a. De studies verschillen in de manier waarop ze geletterdheid meten. Men gebruikt directe maten van spelling-, grammatica-, schrijf- en leesvaardigheid, maar ook indirecte maten die bijvoorbeeld cognitieve vaardigheden meten die ten grondslag liggen aan geletterdheid. Ook verschillen studies methodologisch in hoe het gebruik van nieuwe media wordt gemeten: ze meten op diverse manieren de mate waarin jongeren communiceren via nieuwe media (hoe frequent ze sms'en, chatten, twitteren...) of de wijze – taalkundig gesproken – waarop ze dat doen (hoe vaak wordt gebruikgemaakt van 'sms-afkortingen').
- b. De deelnemers aan de studies zijn behoorlijk divers. Zo zijn er verschillen in leeftijdsgroep ('kinderen', 'adolescenten', 'jongvolwassenen'), opleidingsniveau, nationaliteit en geslacht. Ook de technologie die participanten gebruiken bij het communiceren via nieuwe media, zowel de hardware (alfanumerieke versus QWERTY-telefoons) als de software (zoals woordvoorspellers) verschilt naargelang de studie.

Door deze verschillen is het lastig om eerdere studies te vergelijken. Ze verschaffen dan ook geen duidelijk beeld over de invloed van 'digi-taal' op de schrijfvaardigheid van jongeren. Met mijn onderzoek tracht ik te achterhalen hoe de vork nou precies in de steel zit.

Referenties

Verheijen, L. (2013). "The effects of text messaging and instant messaging on literacy". In: *English Studies*, 94 (5), p. 582-602.

Ronde 7

Roy Dielemans
Dorenweerd College en Trias Publica
Contact: r.dielemans@dorenweerd.nl

Van ezelsbruggetjesdidactiek naar taalkundig redeneren

Als docent Nederlands gaf ik onlangs een overhoring 'zinsontleding' over het lijdend voorwerp (LV). Een van de betere leerlingen, die zelfs een 7,5 scoorde, kwam na afloop naar mij toe en vroeg: "Meneer, wat is een LV ook al weer?" Ik was geschokt. Deze

leerling had een goed cijfer, maar hij had blijkbaar totaal geen begrip van de stof. De leerling gaf aan dat hij de avond voorafgaand aan de toets het stappenplan voor de ontleding van zinsdelen goed had geleerd.

De grammaticadidactiek in het schoolvak Nederlands wordt al decennialang gedomineerd door ezelsbruggetjes, zoals ‘t kofschip, en grammatica-oefeningen die gericht zijn op een snel benoemingsresultaat. In de traditionele grammaticalesen, gebaseerd op een deductieve invalshoek, worden leerlingen niet of nauwelijks uitgedaagd om vakspecifiek te redeneren, vragen te stellen en kritisch te denken. Lagere-ordeconcepten (‘persoonsvorm’, ‘lijdend voorwerp’) domineren het onderwijs, in tegenstelling tot abstractere linguïstische hogere-ordeconcepten, zoals ‘predicatie’, ‘valentie’ en ‘modaliteit’ (Coppen 2009). Dat leidt tot oppervlakkige oplossingen voor ontledvragen, maar niet tot fundamenteel begrip van taal en kritisch denken.

Naast ‘Nederlands’, geef ik ook ‘geschiedenis/maatschappijleer’. Er valt mij een duidelijk verschil op: waar bij ‘geschiedenis’ de parate kennis wat meer op de achtergrond is komen te staan en juist hogere-ordedenkvaardigheden (‘kritisch denken’) gestimuleerd worden, is de didactiek bij het schoolvak Nederlands gericht op ‘het goede antwoord’. In het bijzonder is dat het geval bij het grammaticaonderwijs, dat sinds de invoering in de laatste decennia van de 19^{de} eeuw vrijwel ongewijzigd is gebleven (Hulshof 1996). Het traditionele grammaticaonderwijs maakt veel gebruik van ezelsbruggetjes en stappenplannen. Dat past echter niet bij de aard van het vak: grammaticale analyse is veel meer het afwegen van mogelijkheden en interpretaties, met een conclusie die voor discussie vatbaar is (zie bijvoorbeeld Coppen 2011). De huidige didactiek veronderstelt dat elke zin in de taal een eenduidige ontleding heeft, terwijl grammaticale analyse eerder een *messy problem* is en een zekere mate van onzekerheid met zich meebrengt. Leerlingen moeten daarom niet worden toegerust met ezelsbruggetjes, maar met middelen om met die onzekerheid om te gaan: vragen (leren) stellen en kritisch denken.

Hoewel een belangrijk onderdeel in het schoolvak Nederlands (het grammaticaonderwijs) dus een uitgelezen mogelijkheid zou zijn om leerlingen hogere-ordedenkvaardigheden aan te leren – die overigens ook in het curriculum steeds relevanter worden (argumentatieve vaardigheden beslaan sinds kort een groter deel van het eindexamenprogramma) – lijkt men deze kans niet te benutten. Zoals eerder gezegd, heeft het geschiedenisonderwijs de laatste jaren juist wél ingezet op die hogere-ordedenkvaardigheden. Er is een *framework* opgesteld waarin de onderdelen van historisch redeneren zijn uiteengezet (Van Drie & Van Boxtel 2008). Een dergelijk *framework* voor taalkundig redeneren, waarbij deze vaardigheid zelf wordt opgedeeld in aparte componenten (*thinking skills*) is er niet. Dat bemoeilijkt het aanpassen en innoveren van het grammaticaonderwijs. Wereldwijd is er een *big grammar debate* over het nut van grammatica. In Nederland is er wel een *common sense* dat grammatica zinvol is (Van

Gelderden 2010). In onderzoek wordt bovendien gekeken hoe in het grammaticaonderwijs hogere-ordedenkactiviteiten gestimuleerd kunnen worden. Wanneer grammaticaonderwijs ingezet kan worden om taalkundig redeneren als hogere-ordedenkactiviteit te stimuleren dan kan het ook bijdragen aan de onderbouwing van het nut van grammatica.

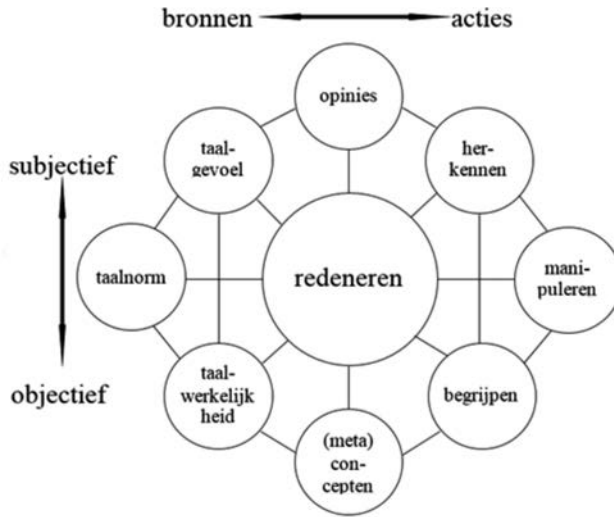
Innoveren valt vaak samen met de ontwikkeling van ‘onderwijs met ICT’. De manier waarop ICT het onderwijs innoveert laat echter te wensen over. Uit onderzoek blijkt dat ICT veelal gebruikt wordt ter ondersteuning van kennisoverdracht en veel minder voor kennisconstructie. Over het algemeen gebruikt men ICT ter ondersteuning van wat men al deed (vergelijk niveau *Substitution* in SAMR) en heeft ICT nog niet geleid tot een herdefiniëring van de didactiek (zie niveau *Redefinition* in SAMR) (Brick & Cervi-Wilson 2015). Bovendien beschikken veel docenten niet over de benodigde didactische ICT-vaardigheden (Kral; Voogt et al. 2013). De roep om nieuw onderwijs, het stimuleren van ICT-vaardigheden bij docenten en leerlingen en het door middel van ICT werken aan gepersonaliseerd onderwijs wordt echter steeds luider, zie bijvoorbeeld *Doorbraakproject onderwijs en ict, Lerarenagenda 2013, Kennisnet* (Kennisnet 2015).

Voor mijn promotieonderzoek wil ik beide aspecten (‘het redeneren een plaats geven binnen het grammaticaonderwijs’ en ‘het onderwijs innoveren met ICT’) met elkaar combineren. Mijn onderzoeksvraag luidt daarom als volgt: op welke wijze kunnen docenten in het grammaticaonderwijs taalkundig redeneren met behulp van ICT-middelen integreren en stimuleren?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, zullen de volgende deelvragen worden beantwoord:

1. Wat is taalkundig redeneren?
2. Hoe kan taalkundig redeneren geïntegreerd worden in het grammaticaonderwijs met behulp van ICT?
3. Hoe kan de docent taalkundig redeneren met behulp van ICT stimuleren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs?

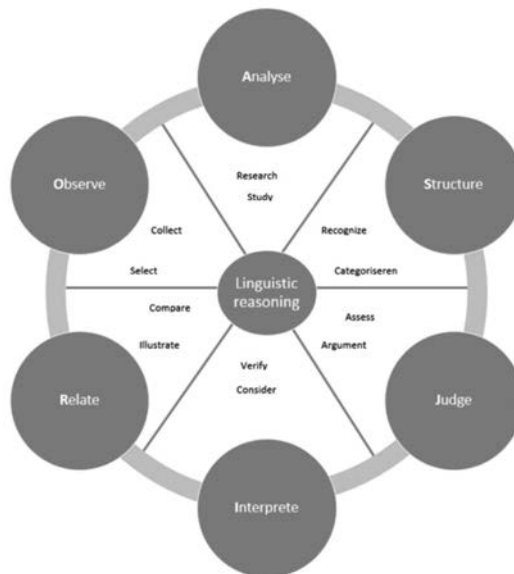
Het onderzoek wordt begeleid door prof.dr. Peter-Arno Coppen die in 2010 het volgende schema voor taalkundig redeneren heeft ontwikkeld:



Figuur 1 – Taalkundig denken.

De scope van het onderzoek is de middelste cirkel: ‘taalkundig redeneren’. De eerste onderzoeksvraag richt zich op de vraag wat nu eigenlijk verstaan moet worden onder taalkundig redeneren.

Op basis van een literatuurstudie is een eerste concept van het *framework* voor taalkundig redeneren ontwikkeld:



Figuur 2 – *Concept-framework linguistic reasoning.*

Dit model, de zogenaamde ‘pizza van ASJIRO’, geeft de subactiviteiten van het taalkundig redeneren weer en de relaties tussen de subactiviteiten. De buitenste ringen hebben betrekking op de algemene aspecten van taalkundig redeneren: Analyse, Structure, Judge, Interpret, Relate en Observe.

De binnenste termen hebben betrekking op leeractiviteiten voor het secundair onderwijs. In het midden bovenaan staat ‘het analyseren’, want dat beoogt de vaardigheid ‘taalkundig redeneren’ het meest, namelijk het kunnen maken van een kritische en objectieve analyse. De bovenste drie *slices* hebben betrekking op het verwerken van informatie ten behoeve van de analyse. Een leerling start altijd met het waarnemen door de zin te lezen. Hij tast de informatie af en selecteert en verzamelt de relevante gegevens. Een vervolgstap is het structureren, bijvoorbeeld het verdelen van zinnen in zinsdelen na het herkennen van de persoonsvorm.

De onderste drie *slices* hebben betrekking op het interpreteren van de informatie. In lesmethoden wordt vaak gewerkt met voorbeelden. Leerlingen vergelijken de informatie of werpen een tegenvoorbeeld op. Uiteindelijk is het doel dat de leerling een afwijking maakt en zijn uiteindelijke keuze beargumenteert.

Voor het onderzoek wordt binnen een docent-ontwikkelteam (DOT), bestaande uit acht docenten van vier verschillende middelbare scholen, lesmateriaal ontwikkeld. Het doel is om te kijken aan welke criteria een educatief ontwerp moet voldoen om de aspecten van taalkundig redeneren te stimuleren bij leerlingen.

Tijdens mijn presentatie licht ik de onderdelen van het *framework* toe en zal ik enkele innovatieve opdrachten tonen, waarbij ik u zal vragen om input en waarbij er ruimte is voor een interactieve dialoog over taalkundig redeneren.

Referenties

- Brick, B. & T. Cervi-Wilson (2015). *Technological diversity: A case study into language learners' mobile technology use inside and outside the classroom*. Dublin: Research Publishing.
- Coppen, P.A. (2009). ‘Leren tasten in het duister. Inaugurele rede door prof. dr. Peter-Arno Coppen’. Nijmegen: Thieme MediaCenter Nijmegen.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Drie, J. Van & C. Van Boxtel (2008). “Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the past”. In: *Educational Psychology*, 2008 (20), p. 87-100.

- Gelderen, A. van (2010). 'Does Explicit Teaching of Grammar Help Students to Become Better Writers?' In: T. Locke. *Beyond the Grammar Wars*. New York/London: Routledge, p. 109-128.
- Hulshof, H. (1996). *Kennis over taal en taalverschijnselen*. Bussum: Coutinho.
- Kennisnet Jaarplan (2015). 'Ict laten werken voor het onderwijs'. Zoetermeer: Kennisnet.

Ronde 8

Astrid Wijnands
Hogeschool Utrecht
Contact: Astrid.Wijnands@hu.nl

Dat zoeken we op! Het gebruik van de ANS bij grammatica

1. Inleiding

Op HSN-2013 signaleerde Coppen (2013) een onzichtbaar leed, namelijk het leed van de Algemeen Nederlandse Spraakkunst (ANS). De ANS is in de jaren 1960-1970 ontstaan, omdat in onderwijskringen behoefte was aan een uitvoerige grammatica waarin een brug geslagen werd tussen grammaticaonderwijs en wetenschappelijke taalbeschrijving. Maar in het onderwijs wordt de ANS nauwelijks gebruikt: het werk is nog steeds te moeilijk voor onze leerlingen. Om de ANS te lezen en te gebruiken, zullen leerlingen dus geholpen moeten worden. Coppen (2013) pleitte dan ook voor de ontwikkeling van een didactische onderlaag bij de elektronische versie van de ANS (E-ANS) waarin onderwijsmateriaal geplaatst zou kunnen worden voor een concrete toepassing van dit naslagwerk in de les. In het project *All ANS on deck* zal ik mij de komende jaren bezighouden met de ontwikkeling van deze didactische onderlaag.

2. Huidige situatie in Nederland¹

Grammaticaonderwijs wordt in Nederland gegeven in de onderbouw (klas 1 t.e.m. 3) van het voortgezet onderwijs. Leerlingen op de hogere niveaus (havo en vwo) leren meer grammaticale begrippen aan dan leerlingen op de lagere niveaus (vmbo). Leerlingen op lagere niveaus ontleden meestal alleen enkelvoudige zinnen, terwijl havisten en vwo-leerlingen zich ook wagen aan samengestelde zinnen. Echter, leerlingen die goed zijn in grammatica worden veelal niet verder uitgedaagd om zich in de

taal te verdiepen. Ook bij hen eindigt grammaticaonderwijs bij het correct kunnen ontleden van een zin.

De afgelopen jaren is in een aantal publicaties kritiek geuit op deze vorm van grammaticaonderwijs in het voortgezet onderwijs (Coppen 2010; Bonset 2011; Van Rijt 2013; Neutelings & Van Rijt 2014). De huidige didactiek zou de indruk geven dat grammaticaonderwijs een eenduidige ontleding heeft. Leerlingen leren slechts oppervlakkige oplossingen voor artificiële zinnen, met behulp van vuistregels.

3. Werken met de ANS

Door leerlingen geselecteerde en didactisch verrijkte passages uit de ANS te laten lezen, kunnen ze ontdekken dat het Nederlands ingewikkelder in elkaar steekt dan de traditionele grammaticalessen doen geloven. De ANS beschrijft voornamelijk wat er in de taalwerkelijkheid voorkomt en geeft niet altijd expliciete, normatieve oordelen. In het voorwoord staat: “De ANS wil een zo volledig mogelijke beschrijving geven van de grammaticale aspecten van het hedendaagse Nederlands met het doel de gebruiker een praktisch hulpmiddel te verschaffen aan de hand waarvan hij zich een oordeel kan vormen over de grammaticaliteit en de aanvaardbaarheid van diverse vormen van taalgebruik” (ANS 1997: 6). Leerlingen kunnen zo uitgedaagd worden om zich echt in taal te verdiepen en een meer kritische houding aan te nemen als het gaat om taal. Dit perspectief op een beschrijving van de taalwerkelijkheid, die soms verschilt van de taalnorm, kan een leerling dus stimuleren tot een bewustere omgang met de taalnorm tegen de achtergrond van de taalwerkelijkheid en het eigen taalgevoel.

Omdat de terminologie van de ANS aansluit bij de traditionele schoolgrammatica, kan de docent leerlingen met basiskennis van grammatica zonder veel problemen eenvoudige passages uit de ANS laten lezen. Afhankelijk van het niveau, zou het didactisch verrijkte materiaal ingezet kunnen worden bij leerlingen uit 3-vwo tot en met 6-vwo. In de lagere klassen kunnen leerlingen kennismaken met het lezen en gebruiken van de ANS. Leerlingen komen daardoor ook in aanraking met teksten over taalkundige onderwerpen, een genre dat de leerlingen nu niet of nauwelijks lezen of kunnen lezen (Robben 2010). In de hogere klassen kunnen de leerlingen geconfronteerd worden met een taalkwestie, waarover zij dan met behulp van de ANS hun eigen mening moeten vormen.

Deze aanpak stimuleert de ontwikkeling van het kritisch denken (Coppen 2009). ‘Kritisch denken’ en ‘het leren van vragen stellen’ zijn vaardigheden die niet vaak genoeg geoefend kunnen worden door vwo-leerlingen, omdat het de vaardigheden zijn die hen voorbereiden op het wetenschappelijk onderwijs (Moesker & Das 2010).

Door de ANS in de bovenbouwklassen in te zetten, kan er in Nederland ook een vervolgstap gemaakt worden van grammaticaonderwijs naar taalkundeonderwijs in de bovenbouw (zie Hulshof 2010).

4. Wat zoeken we op?

De ANS is een veelomvattend werk. Er zijn vier grote onderdelen te onderscheiden in deze referentiële grammatica:

1. het woord;
2. de constituent;
3. de zin;
4. algemene verschijnselen.

Het hoofdstuk 'zinsdelen' uit het onderdeel 'de zin' sluit het meest aan bij de schoolgrammatica. Hierin worden begrippen behandeld als 'gezegde', 'onderwerp', 'de verschillende voorwerpen', 'de bepaling van gesteldheid' en 'bijwoordelijke bepalingen'. Het hoofdstuk kan op verschillende niveaus ingezet worden.

In een klas 3-vwo kan de docent leerlingen laten ontdekken dat een aantal woordgroepen dat met een voorzetsel begint, kan voorkomen als voorzetselvoorwerp ('complement') bij een werkwoord of als bijwoordelijke bepaling ('modificerende') in de zin. Zie resp. 1a en 1b.

(1a) Sven wacht op zijn nieuwe fiets. (Svens wachten is gericht op zijn nieuwe fiets).

(1b) Sven wacht op zijn nieuwe fiets. (Sven zit op zijn nieuwe fiets terwijl hij aan het wachten is).

De ANS biedt een uitgebreid overzicht van gezegdes met een voorzetselvoorwerp. Het is niet mogelijk om bij alle gezegdes een dergelijk 'minimaal paar' te maken tussen een voorzetselvoorwerp en een bijwoordelijke bepaling, maar door hiermee aan de gang te gaan, ervaren leerlingen wel het verschil tussen de twee grammaticale concepten 'voorwerp' en 'bepaling'.

De volgende kwesties zijn geschikter voor een hoger niveau, omdat de leerling meer uitgedaagd wordt om zijn eigen ideeën over taal te toetsen met behulp van de ANS. Waar bij het vorige voorbeeld nog gebruikgemaakt kan worden van een regel waarom een woordgroep een voorzetselvoorwerp is en geen bijwoordelijke bepaling, worden de leerlingen er bij de volgende voorbeelden mee geconfronteerd dat er verschillende

manieren bestaan waarop je de kwestie kan beredeneren. Het (quasi-)reflectieve denken van de leerling wordt in de volgende voorbeelden meer aangesproken (zie Coppen 2009). De leerling wordt uitgedaagd om zijn eigen ideeën over taal te toetsen met behulp van de ANS.

De eerste kwestie betreft het wel of niet aaneenschrijven van werkwoorden als *kapotmaken*, *goedkeuren*, *gebruikmaken*... Volgens de Taaladviesdienst schrijven we *gebruikmaken* aan elkaar in zin 2a, maar niet in zin 2b en niet in zin 2c.

(2a) De docent heeft van de ANS gebruikgemaakt.

(2b) De docent heeft van de ANS geen gebruik gemaakt.

(2c) De docent maakt van de ANS (geen) gebruik.

De vraag die de leerlingen kan worden voorgelegd, is: 'Wanneer schrijf je nu de predicatieve bepaling wel en wanneer niet vast aan het werkwoord?' Door leerlingen met behulp van didactisch materiaal zinnen als 3a tot en met 4c te laten construeren en analyseren kunnen zij de factoren bepalen die de predicatieve bepaling met het werkwoord laat versmelten. Ze kunnen hierbij gebruikmaken van het hoofdstuk 'De bepaling van gesteldheid' uit de ANS, waar de leerling ook een verwijzing zal vinden naar scheidbare en onscheidbare werkwoorden.

(3a) De zangeres heeft het glas kapot gezongen.

(3b) De zangeres heeft het glas aan gruzelementen gezongen.

(3c) De zangeres heeft het glas kapotgemaakt.

(4a) De hond heeft de bal stukgebeten.

(4b) De hond heeft de bal stukgemaakt.

(4c) De hond heeft de bal in flarden gebeten.

De tweede kwestie gaat over de functie van de woordgroep 'de acteur' in zin 5.

(5) De acteur regende nat op de set.

Een traditionele ontleding van *de acteur* als onderwerp is niet mogelijk: het werkwoord *regenen* vraagt niet om een agens als onderwerp. Maar welke functie heeft *de acteur* dan? Bij deze kwestie zal de leerling niet met een simpele verwijzing naar de ANS

geholpen worden bij zijn redenering, maar zal hij meerdere passages moeten gebruiken om zijn mening te vormen. Daarbij spelen de hogere-ordeconcepten ‘thematische rol’ en ‘congruentie’ een beslissende rol.

5. Hoe verder?

In mijn project *All ANS on deck* zal ik in twee docentenontwikkelteams (DOTs) materiaal ontwikkelen voor een didactische laag van de ANS. De DOTs bestrijken de domeinen ‘Nederland’ en ‘België’. Beide landen hebben andere eindtermen voor grammaticaonderwijs

In de twee DOTs voor het vo zullen we twee cycli van een zogeheten ontwerponderzoek uitvoeren. Allereerst zal ik vanuit de didactische literatuur over ‘kritisch denken didactiek’ (Moseley e.a. 2005) en ‘*reflective judgment*’ (King & Kitchener 2002) criteria vaststellen voor een nieuwe grammaticadidactiek. Op basis daarvan zal ik concrete leerarrangementen ontwerpen (zoals in Coppens 2011; Van Rijt 2013). De docenten van de leergemeenschappen zullen deze in hun klassen uitvoeren. Daarbij zal ik op diverse manieren data verzamelen: allereerst zullen de lessen in de leergemeenschappen geobserveerd worden, er zullen video-opnames gemaakt worden en ik zal leerling-producten verzamelen. Daarnaast zullen de docenten een logboek bijhouden en worden de ervaringen in de leergemeenschappen uitgewisseld. Op deze manier zal ik twee cycli van het ontwerponderzoek uitvoeren. Op basis van de resultaten van de eerste cycli zullen de ontwerpcriteria worden bijgesteld en zal een verbeterd ontwerp worden gemaakt.

6. Besluit

Met het project *All ANS on deck* wil ik de ANS met didactisch verrijkt materiaal ontsluiten voor vwo-leerlingen. Ik hoop hiermee hen in aanraking te brengen met taalkundige teksten en hun kritisch denkvermogen verder te ontwikkelen. Grammaticaonderwijs zal voor hen op die manier overgaan in taalkundeonderwijs.

Referenties

- Bonset, H. (2011). “Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? Een overzicht van empirisch onderzoek in Nederland”. In: *Tijdschrift Taal*, 2 (3), p. 6-14.
- Coppens, P.A. (2009). “Actief Grammaticaal Denken”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.

- Coppen, P.A. (2010). 'De taal is een rommeltje'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 26-28.
- Coppen, P.A. (2011). "Grammatica is een werkwoord". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Coppen, P.A. (2013). "Tegen het leed dat grammatica heet". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXXIV-XXXIX.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgever/Wolters Plantyn.
- Hulshof, H. (2010). 'Van grammatica naar taalkunde. Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 12-19.
- King, P.M. & K.S. Kitchener (2002). 'The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition'. In: B.K. Hofer & P.R. Pintrich (eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 37-61.
- Moesker, M. & H. Das (2010). 'Leerlingen stellen vragen aan taal'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 38-43.
- Moseley, D., V. Baumfield, J. Elliott, M. Gregson, S. Higgins, J. Miller & D.P. Newton (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neutelings, T. & J. van Rijt (2014). "Syntaxis op een bont bedje van didactiek". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 208-212.
- Robben, T. (2010). 'Wetenschappelijke geschiedenis van de syntaxis spreekt leerlingen aan'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 48-50.
- Rijt, J. van (2012). "Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 270-274.
- Rijt, J. van (2013). "Semantisch grammaticaonderwijs: een stand van zaken". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 229-235.

Taaladviesdienst. Online raadpleegbaar op: <https://onzetaal.nl/taaladvies/advies/gebruikmaken-gebruik-maken>.

Noot

- ¹ In dit artikel beperk ik me vooralsnog tot de situatie in Nederland voor wat betreft grammaticaonderwijs. In mijn onderzoek zal ik de Belgische situatie later meenemen.

Acroniemen- en begrippenlijst¹

5w1h-vraag	5W1H is een gestructureerde vraagmethode, gebaseerd op doorvragen. De methode wordt gebruikt om tot de kern van problemen te komen. 5W staat voor 'wie', 'wat', 'waar', 'wanneer' en 'waarom'; 1H staat voor 'hoe'.
aso	algemeen secundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen, na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs, voor kunnen kiezen. Studierichtingen binnen het aso bieden een algemene theoretische vorming en bereiden jongeren in de eerste plaats voor op een hogere studie.
basisvorming	Benaming voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs in Nederland, ongeacht het feit of het om een opleiding binnen vmbo, havo of vwo gaat. Doel van de basisvorming is om leerlingen tussen 12 en 15 jaar een brede vorming te geven. In de basisvorming is er geen strikte scheiding tussen algemene en technische vakken.
bovenbouw	Algemene benaming in Nederland voor: <ul style="list-style-type: none">• het derde en vierde leerjaar van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo);• het vierde en vijfde leerjaar van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo);• het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).
brugklas	<i>in Nederland:</i> startjaar of -jaren in het voortgezet onderwijs. De meeste scholen voor voortgezet onderwijs hebben een brugklas van één jaar. Op basis van de resultaten die de leerling in de brugklas behaalt, kiest hij daarna voor een opleiding in vmbo, havo of vwo. <i>in Vlaanderen:</i> eerste jaar van het secundair onderwijs voor leerlingen vanaf 11 jaar die geen getuigschrift basis-onderwijs hebben behaald. Voor de brugklas wordt een apart kenniscurriculum vastgelegd.

bso	beroepssecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen, na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs, voor kunnen kiezen. Deze onderwijsvorm richt zich in het bijzonder op jongeren die vooral al doende leren.
ckv	culturele en kunstzinnige vorming Schoolvak dat leerlingen in contact brengt met allerlei vormen van kunst en cultuur.
CNaVT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal Een internationaal erkend examen/certificaat voor mensen die het Nederlands leren buiten het taalgebied.
COE	Centraal Ontwikkelde Examen
Colloquium doctum	Een mondeling of schriftelijk aanvullend onderzoek. Een colloquium doctum vervangt een examen. Het wordt onder andere gevraagd van personen die toelating tot een universiteit en universitaire examens vragen, zonder dat ze over de vereiste toelatingsdiploma's beschikken. Bij gebleken geschiktheid worden ze tot de universiteit toegelaten om een studie te volgen. Het colloquium doctum is alleen geldig voor één specifieke studie aan de universiteit waar het toelatingsonderzoek heeft plaatsgevonden.
ECTS	European Credit Transfer System Systeem om de studiebelasting van vakken en opleidingen mee uit te drukken. Sinds de invoering van de bachelor-masterstructuur wordt in Europa van dit systeem gebruikgemaakt.
gip	geïntegreerde proef Proef waarin beroepsvaardigheden, manuele vaardigheden, algemene kennis en communicatievaardigheden evenwichtig en aangepast aan de studierichting aan bod komen. Ze wordt afgelegd door leerlingen die een opleiding in het beroepssecundair onderwijs (bso) volgen.

havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland die kan gekozen worden na de basisvorming. Het havo bereidt leerlingen voor op een opleiding in het hoger beroepsonderwijs.
hbo	hoger beroepsonderwijs Vorm van hoger onderwijs dat aan hogescholen wordt verstrekt. Het hbo leidt op voor functies op midden en hoger niveau in het bedrijfsleven, de maatschappelijke dienstverlening, de gezondheidszorg en de overheidssector.
isk	internationale schakelklas Een overgangsklas voor leerlingen die nog niet toe zijn aan het reguliere voortgezet onderwijs (vo) in Nederland, omdat ze het Nederlands nog onvoldoende beheersen. Bedoeling is dat leerlingen na de schakelklas doorstromen naar het regulier onderwijs.
Lerarenregister	Register waarin leraren (po, vo en mbo) kunnen laten zien dat ze bevoegd en bekwaam zijn en hun professionele ontwikkeling bijhouden.
lvs	leerlingvolgsysteem Systeem op basis waarvan de leraar en de schoolleiding zicht krijgt op de studievoortgang van een leerling. Met name in het basisonderwijs wordt er op grote schaal gebruik van gemaakt.
mbo	middelbaar beroepsonderwijs Onderwijsvorm in Nederland die deel uitmaakt van de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Een mbo-opleiding duurt vier jaar en is bedoeld voor leerlingen van 16 tot 20 jaar. In het mbo worden zowel algemene als beroepsgerichte vakken gegeven. Leerlingen uit het mbo stromen door naar de arbeidsmarkt of volgen een opleiding in het hoger onderwijs.
OC's	onderzoekskompetenties

OKAN	Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers In de onthaalklas wordt anderstalige nieuwkomers een jaar lang intensief Nederlands geleerd. Daarna zijn ze in principe in staat om door te stromen naar een reguliere klas. Elke Vlaamse school kan een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers organiseren
onderbouw	Algemene benaming voor: <ul style="list-style-type: none">• de eerste twee leerjaren van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo);• de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)
pabo	pedagogische academie basisonderwijs Instelling die de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Nederland verzorgt. De pedagogische academie basisonderwijs valt onder het hoger beroepsonderwijs. Zowel de voltijdse als de deeltijdse opleidingen duren vier jaar.
po	primair onderwijs
profielwerkstuk	Uitgebreide praktische opdracht, waarbij vaardigheden, in combinatie met kennis en inzicht, worden getoetst.
propedeuse	Benaming voor het onderwijs in algemene en inleidende vakken aan een universiteit of hogeschool, ter voorbereiding op latere, meer specialistische vakken.
Referentiekader Taal & Rekenen	Kader dat is vastgesteld door de Nederlandse overheid en beschrijft wat leerlingen die les volgen in het Nederlandse onderwijs moeten kennen en kunnen tijdens hun schoolloopbaan op het gebied van de Nederlandse taal en rekenen.
ROC	regionaal opleidingscentrum
SLO	Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling Organisatie die landelijk (Nederland) en internationaal een bijdrage levert aan verandering en vernieuwing in het onderwijs. SLO werkt voor alle onderwijssectoren, de overheid en het bedrijfsleven. Binnen het onderwijs bestrijkt ze alle vakgebieden en focust ze onder meer ook op de samenhang en afstemming tussen vakken.

Staatsexamens NT2	Examen Nederlands als tweede taal, vooral bedoeld voor mensen die in Nederland een opleiding willen volgen of willen gaan werken. Programma I van het Staatsexamen NT2 evalueert de vaardigheden 'spreken', 'schrijven', 'lezen' en 'luisteren' op het niveau B1; programma II op het niveau B2.
Studiehuis	Vorm van begeleid zelfstandig leren voor de leerjaren 4-5 van het havo en 4-6 van het vwo. Het studiehuis houdt in dat leerlingen in toenemende mate hun eigen studie plannen en meer zelfstandig of in groepjes opdrachten uitvoeren. De rol van de docent verschuift daarbij van lesgeven naar begeleiden. Het studiehuis moet leerlingen helpen hun studievoordigheid te vergroten en hen beter voorbereiden op een studie in het hoger onderwijs.
TOA	<i>Web-based</i> toetsenbank van Bureau ICE, met meer dan 800 betrouwbare en valide toetsen.
tso	technisch secundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Het tso biedt algemeen en technisch-theoretisch onderwijs, vaak aangevuld met praktijklessen. Binnen het tso zijn er enerzijds opleidingen die voorbereiden op het hoger onderwijs en anderzijds opleidingen die mikken op tewerkstelling of op een zevende specialisatiejaar.
Tweede Fase	Andere benaming voor de bovenbouw van havo en vwo.
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Na de basisvorming kiest de leerling in het vmbo een leerweg. Er zijn vier leerwegen: <ul style="list-style-type: none"> • de theoretische leerweg: biedt in het bijzonder algemene vakken aan. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en -4 of naar havo; • de gemengde leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (4 uur per week), gericht op één specifieke richting. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3.

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

vmbo-bb	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – basisberoepsgerichte leerweg (zie: vmbo)
vmbo-kb	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – kaderberoepsgerichte leerweg (zie: vmbo)
vmbo-gl	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – gemengde leerweg (zie: vmbo)
vmbo-tl	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – theoretische leerweg (zie: vmbo)
vo	voortgezet onderwijs
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Het vwo bereidt leerlingen voor op de universiteit.
wo	wetenschappelijk onderwijs Onderwijs voor studenten vanaf ongeveer achttien jaar dat wordt gegeven aan universiteiten. Het wo omvat zowel diepgaande theoretische studies als specialistische training voor beroepen. De meeste opleidingen duren vier jaar, maar er zijn ook beroepen waarvoor een langere opleiding noodzakelijk is.

Noot

¹ Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de onderwijstermenlijst van de Nederlandse Taalunie (<http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijstermenlijst/>).

Onze vorige methode was al markant. Deze is echt frappant.

EERSTE GRAAD



ASO



TSO



DIDACTISCH MATERIAAL



Stap in de wereld van het Nederlands!



Ontdek Taalhelden.org

Alles, maar dan ook álles
wat je over het Nederlands
wil weten

- Ontdek een schat aan informatie over onze taal.
- Geniet van taalkunstenaars, leer Anderlands en oefen je taalachspieren.
- Scrol razendsnel door de geschiedenis en zoek over de hele wereld naar sporen van het Nederlands!

Wil jij ook een TAALHELD worden?
Surf dan meteen naar www.taalhelden.org.



Vind ons leuk op
[facebook.com/
taalhelden](https://facebook.com/taalhelden)

taal:
unie

www.taalhelden.org

Stap in de wereld van het Nederlands!



Ontdek Taaluniebericht.org

Gratis digitaal tijdschrift over
het Nederlands

- Kom alles te weten over nieuwe taaltrends in ons taalgebied.
- Maak kennis met boeiende taalminnaars en columnisten.
- Geniet van spraakmakende taalfilmpjes en relevante taaltips.
- Krijg exclusief toegang tot een recent artikel uit een (taal)tijdschrift.

Abonneer u dus pijsnel op Taalunie:Bericht via
www.taaluniebericht.org/abonneren.

taal:
unie

www.taaluniebericht.org