

Nederlandse Taalunie

Dertien doelen in een dozijn

*Een Referentiekader voor
taalcompetenties van
leraren in Nederland
en Vlaanderen*

Harry Paus

Rita Rymenans

Koen Van Gorp

ru

Nederlandse Taalunie

Dertien doelen in een dozijn

*Een Referentiekader voor
taalcompetenties van
leraren in Nederland
en Vlaanderen*

Harry Paus

Rita Rymenans

Koen Van Gorp

ru

Deze publicatie is tot stand gekomen mede dankzij de steun van:



Vormgeving: Rooduijn Communicatie en Design

© Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2006

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

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN 90-70593-04-01

Dertien doelen in een dozijn

Voorwoord

In de zomer van 2001 signaleerde het *Platform Onderwijs Nederlands* dat de taalvaardigheid van aankomende leraren in het basis-/primair en secundair/voortgezet onderwijs in alle schoolvakken en leer- en vormingsdomeinen om een bijzondere aanpak in de lerarenopleidingen vraagt. Het Platform verwoordde deze zorg in een brief aan de ministers van Onderwijs in Nederland en Vlaanderen, vertegenwoordigd in het Comité van Ministers van de Nederlandse Taalunie. De ministers deelden deze zorg en ondersteunden het idee om in Nederlands-Vlaams perspectief initiatieven te ontplooien die bijdragen tot de verbetering van de taalvaardigheid van aankomende leraren. De Nederlandse Taalunie heeft daarom nu het initiatief genomen om functionele taalvaardigheidsdoelen te beschrijven in een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen.

De Nederlandse SLO (Specialisten in Leerprocessen) en de Vlaamse DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling) hebben het initiatief van meet af aan ondersteund en ook financieel bijgedragen aan het realiseren van de publicatie. Als projectuitvoerders zijn Harry Paus (SLO), Rita Rymenans (Universiteit Antwerpen, departement Didactiek en Kritiek) en Koen Van Gorp (Steunpunt NT2/Centrum voor Taal en Migratie, K.U.Leuven) aangezocht.

Dit referentiekader is breed gedragen door het veld. Deskundigen uit Nederland en Vlaanderen, vertegenwoordigers van het basis-/primair en het secundair/voortgezet onderwijs, taalonderwijskundigen en zaakvakspecialisten, allemaal hebben ze hun steentje bijgedragen aan het tot stand komen ervan. Zonder hun inspirerende en stimulerende bijdrage zou het er helemaal anders hebben uitgezien. Daarvoor past een oprecht woord van dank.

Tot slot wil ik de wens uitspreken dat dit referentiekader zijn diensten mag bewijzen bij het vormgeven van curricula voor lerarenopleidingen, bij het discussiëren over taalbeleid op opleidingsinstituten, bij het nadenken over basiscompetenties en startbekwaamheden, en wat nog meer. Het Platform Onderwijs Nederlands heeft alvast de intentie om er daadwerkelijk mee aan de slag te gaan.

Koen Jaspaert

Algemeen secretaris Nederlandse Taalunie

INHOUD

Inleiding	
1 Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren	9
2 De rol van taal bij onderwijs en leren	15
3 Dertien doelen in een dozijn	21
3.1 Domein 1: De leraar in interactie met zijn leerlingen	23
Doelstelling 1: Gesprekken voeren met leerlingen	23
Doelstelling 2: Beoordelen en toegankelijk maken van teksten	31
Doelstelling 3: Mondeling opdrachten geven	38
Doelstelling 4: Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren	44
Doelstelling 5: Een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning	48
Doelstelling 6: Een schriftelijke evaluatie geven	54
Doelstelling 7: Vertellen	59
Doelstelling 8: Voorlezen	63
3.2 Domein 2: De leraar in interactie met volwassenen in en rond de school	69
Doelstelling 9: Gesprekken voeren	69
Doelstelling 10: Een presentatie houden met schriftelijke ondersteuning	74
Doelstelling 11: Schrijven	77
Doelstelling 12: Lezen	81
3.3 Domein 3: De leraar als lerende	83
Doelstelling 13: Innoveren en professionaliseren	83
Nawoord	87
Geraadpleegde literatuur	88
Bijlagen	94
Bijlage 1: Fasering van het project	94
Bijlage 2: Leden van de resonansgroep	95
Eindnoten	96

Inleiding

Alle leraren van alle vakken zetten tijdens hun werk tal van competenties in. Die liggen op het gebied van vakinhouden, vakdidactiek, pedagogiek en algemene onderwijskunde. Maar bij de taken die de leraar dagelijks uitvoert, spelen ook zijn taalcompetenties een belangrijke rol. En die omvatten veel meer en ook andere zaken dan alleen formeel correct taalgebruik zoals spelling en uitspraak. Voor effectief onderwijs speelt de leraar in zijn lessen in op de mate waarin de taalcompetenties van zijn leerlingen ontwikkeld zijn. Omgekeerd draagt hij door zijn lessen ook bij aan de verdere ontwikkeling van hun taalvaardigheid.

In de klas treedt de leraar voortdurend in interactie met zijn leerlingen. Om het leren in de best mogelijke omstandigheden te laten verlopen, is een gunstig leefklimaat vereist. Van de leraar wordt verwacht dat hij goed kan observeren, aandacht heeft en open staat voor verbale en non-verbale signalen van zijn leerlingen, en er op een gepaste talige manier op reageert. Ook voert hij vaak informele gesprekken met zijn leerlingen. Denken we bijvoorbeeld aan regelingen die getroffen moeten worden voor een schoolreis, of een gesprek met een leerling die thuis problemen heeft. De taalvaardigheid die hier van de leraar verwacht wordt, situeert zich dus vooral in de socio-emotionele en relationele sfeer.

Naast een gunstig leefklimaat moet de leraar een gepaste leeromgeving creëren waarin het leren gestimuleerd wordt. Idealiter zorgt hij voor een balans tussen instructie en constructie. Daartoe is het belangrijk dat hij zijn leerlingen motiveert en bij hen de behoefte schept om te leren. Zijn mondelinge en schriftelijke taalaanbod aan zijn leerlingen moet rijk, gevarieerd en begrijpelijk zijn, en aangepast aan zijn leerlingen; de taken en opdrachten waarmee hij de leerlingen confronteert, uitdagend. De leeromgeving moet uitnodigen tot interactie, zowel tussen de leraar en de leerlingen als tussen de leerlingen onderling. De leraar moet kunnen omgaan met de taalheterogeniteit die zich nagenoeg in elke Nederlandse en Vlaamse klas voordoet. Om alles in goede banen te leiden, moet hij bovendien over heel wat organisatie-talent en vaardigheden beschikken die zich situeren op het vlak van klasmanagement. Doel van dat alles is een gunstig werkklimaat te scheppen en een efficiënt en effectief lesverloop te creëren. De taalvaardigheid die de leraar hierbij inzet, staat volledig ten dienste van onderwijs en leren.

Buiten de klas, maar als lid van het schoolteam, treedt de leraar in interactie met volwassen gesprekspartners. Hij nodigt ouders uit voor een gesprek, spreekt hun toe tijdens een ouderavond, stelt een jaarplan op, neemt actief deel aan een vakvergadering of een leerlingenbespreking, staat een inspecteur te woord enzovoort. Tot slot, maar niet onbelangrijk, is hij degene die leert in het kader van zijn persoonlijke professionalisering, die reflecteert over zijn eigen onderwijsgedrag, het onderwijs en de maatschappelijke ontwikkelingen. Hij houdt zijn vakliteratuur bij, volgt een nascholingscursus, discussieert met collega's over de nieuwste onderwijsvernieuwingen enzovoort. Het behoeft geen betoog dat ook daarvoor een hoge mate van taalvaardigheid vereist is.

De hoogste tijd om al die taalvaardigheidseisen die aan leraren dag in dag uit gesteld worden, in kaart te brengen. Wie meer wil weten over de aanleiding van dit project en de keuzes die gemaakt zijn bij het opstellen van het referentiekader, kan terecht in hoofdstuk 1.

In hoofdstuk 2 gaan we dieper in op de rol van taal bij leren en onderwijzen. Het verschil tussen alledaags en schools leren, de schooltaal als struikelblok, en de rol van taal bij verschillende opvattingen over leren komen daarin aan bod.

Hoofdstuk 3 vormt de kern van dit referentiekader. Daarin worden de taalcompetenties in kaart gebracht en gestoffeerd met inspirerende voorbeelden voor alle onderwijsniveaus. De publicatie wordt afgerond met een nawoord waarin we een blik werpen op de toekomst.

Wie geïnteresseerd is in de manier waarop dit werk tot stand kwam, verwijzen we naar bijlage 1. Dat dit referentiekader breed gedragen is, mag blijken uit bijlage 2 met de namen van de leden van onze resonansgroep. De geraadpleegde literatuur, ten slotte, bevat een overzicht van de publicaties die we gebruikt hebben bij het concretiseren van de doelstellingen en die de moeite waard zijn om verder in te grasduinen. We hopen alvast dat dit referentiekader genoeg stof oplevert om de discussie over taalcompetenties van alle leraren in Nederland en Vlaanderen op gang te brengen en levendig te houden, en om een bijdrage te leveren aan de professionalisering van zowel aankomende als ervaren leraren.

Hoofdstuk 1

Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren

Als eerste stap ter verbetering van de taalvaardigheid van beginnende leraren heeft de Nederlandse Taalunie het initiatief genomen om in Nederlands-Vlaams perspectief functionele taalvaardigheidsdoelen te beschrijven. Daarvan is dit *Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen* het resultaat. In het eerste hoofdstuk wordt de opdracht van de Nederlandse Taalunie nader toegelicht en motiveren we onze keuzes bij de uitwerking ervan.

1.1 Waarom een referentiekader?

Er zijn verschillende pistes mogelijk om te werken aan een betere taalvaardigheid van aankomende leraren. De Nederlandse Taalunie heeft ervoor gekozen om als (eerste) actie een beschrijving van doelstellingen te maken.

Waarom een beschrijving van doelen?

De motivering voor deze keuze is driedelig:

- (1) Er zijn zowel in Nederland als in Vlaanderen geen heldere doelen omschreven voor de taalvaardigheid van beginnende leraren. In Nederland kent men wel de Startbekwaamheden voor leraren primair en secundair onderwijs, en in Vlaanderen zijn er in 1998 Basiscompetenties omschreven, maar deze documenten bieden op het vlak van taalvaardigheid nog onvoldoende houvast voor het onderwijsveld¹.
- (2) Leraren in Nederland en Vlaanderen moeten in zeer vergelijkbare contexten functioneren en de taalvaardigheidseisen die aan hun werk zijn gekoppeld, zijn ook grotendeels dezelfde. Een bundeling van krachten in een Nederlands-Vlaamse beschrijving zorgt derhalve zowel voor de inbreng van meer kennis en ervaring als voor een kostenbesparing.
- (3) De beschrijving van doelen – los van een specifieke didactische keuze – ziet de Nederlandse Taalunie als een eerste noodzakelijke stap om tot een verbetering te komen van het onderwijs en daarmee van de taalvaardigheid van aankomende leraren. Doelstellingen zijn immers het centrale ankerpunt waarmee alle andere aspecten van onderwijs zijn verbonden. Het uitwerken van didactische aanwijzingen, evaluatie-instrumenten of andere middelen voor de verbetering van het onderwijs zijn stappen die kunnen volgen op een heldere beschrijving van doelen. Slechts als duidelijke doelstellingen voorhanden zijn, kunnen er uitspraken gedaan worden over de kwaliteit van het onderwijs, en kunnen gerichte initiatieven tot bijsturing en optimalisering genomen worden. Een kader van doelen overstijgt bovendien de didactische keuze die een opleidingsinstituut hanteert.

Functionele doelen voor alle leraren van alle vakken

De taalvaardigheidseisen die her en der reeds bestaan, zijn niet toegespitst op de taken of rollen van de leraar, maar zijn meer een algemene beschrijving van een vaak onvoldoende gespecificeerd taalvaardigheidsniveau. Het nadeel hiervan is dat het taalonderwijsaanbod binnen de lerarenopleiding te weinig gericht is op de toekomstige werksfeer. In dit referentiekader worden *functionele doelen* beschreven, dat zijn doelen die gerelateerd zijn aan de verschillende domeinen waarin een leraar functioneert en de verschillende taken of rollen die hij daarin opneemt.

Hoewel er natuurlijk verschillen te noemen zijn tussen de talige eisen waaraan een goed functionerende leraar in het basis-/primair onderwijs moet voldoen en de eisen voor iemand werkzaam in het secundair/voortgezet onderwijs, zijn de soorten rollen en taken voor een groot deel gelijk of vergelijkbaar. In dit referentiekader worden dan ook die taken en rollen die gelden voor *alle leraren* als uitgangspunt genomen. Op die manier komt men tot een lijst algemene taalvaardigheidseisen die overzichtelijk en werkbaar is. Opdat vertaling (en toepasbaarheid) voor de praktijk gegarandeerd blijft, worden de algemene taalvaardigheidseisen door middel van voorbeelden geconcretiseerd voor drie onderwijsniveaus: (1) kleuter-onderwijs/onderbouw van de basisschool, (2) lager onderwijs/midden- en bovenbouw van de basisschool en (3) secundair/voortgezet onderwijs.

In het secundair/voortgezet onderwijs zijn het natuurlijk niet alleen de leraren Nederlands voor wie taalvaardigheidseisen gelden. Het is nadrukkelijk de bedoeling van de Nederlandse Taalunie om doelen op te stellen die gericht zijn op leraren van *alle vakken*, vooral ook op leraren van de niet-taalkvakken. Zij hebben immers niet alleen specifieke vakgebonden doelen, maar ook eenzelfde soort taken/rollen als de vakleraren Nederlands maar dan in het kader van hun vak.

Verder gelden deze taalvaardigheidsdoelen in gelijk welke onderwijs- of klascontext, bij het onderwijs aan *alle leerlingen*. Voor de leraar die lesgeeft aan een klas met veel anderstalige leerlingen zijn in wezen geen andere taalcompetenties in het geding. Hij moet uiteraard wel rekening houden met en inspelen op het taalvaardigheidsniveau van zijn leerlingen, maar moet niet elke leraar dat doen?

Minimumdoelen voor beginnende leraren

De taalvaardigheidsdoelen die in dit referentiekader beschreven worden, moeten gezien worden als minimumdoelen waaraan elke beginnende leraar moet voldoen. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk dat elke leraar in interactie kan treden met ouders, collega's en externe deskundigen. Men kan zich echter de vraag stellen of elke beginnende leraar een stukje moet kunnen schrijven voor de schoolkrant. Of een lezersbrief over een onderwijskundig onderwerp? Moet hij kunnen debatteren met de minister van Onderwijs? Of een presentatie kunnen houden op een studiedag? Wij denken van niet. Bij de situatieschets die voorafgaat aan elke doelstelling, hebben we een indicatie gegeven van wat wij als minimaal beschouwen.

Voor wie is dit referentiekader bestemd?

In de eerste plaats kunnen de lerarenopleiders en degenen die verantwoordelijk zijn voor het curriculum van de lerarenopleiding dit referentiekader gebruiken. Daarbij denken we aan beleidsmakers, onderwijsmanagers en leerplanontwikkelaars. Verder kunnen de geformuleerde doelstellingen ook alle leraren-in-opleiding en leraren-in-functie handvatten geven om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van hun eigen taalcompetenties en om deze desgewenst bij te sturen.

1.2 Wat zijn taalcompetenties?

In Nederland en Vlaanderen zijn begrippen als *competenties*, *bekwaamheden*, *minimumdoelen* en *sleutelvaardigheden* erg in de mode. Deze begrippen worden vaak door elkaar gebruikt, soms als synoniem, soms met subtiele nuances in betekenis. Er bestaan tal van definities die geen eenduidig beeld opleveren. In dit referentiekader sluiten we aan bij de volgende definitie van een *competentie*: “een onderliggend vermogen (bestaande uit een cluster van kennis, vaardigheden en houding) om taken in de beroepspraktijk adequaat te verrichten”².

Vaardigheden, kennis en attitudes

In dit referentiekader worden taalcompetenties voor leraren beschreven. Wat dat concreet inhoudt, illustreren we aan de hand van een voorbeeld: een gesprek voeren. Om een goed gesprek te kunnen voeren, moet de leraar over vaardigheden, kennis en attitudes beschikken.

Wat *vaardigheden* betreft, houdt de leraar rekening met zijn publiek (zijn het leerlingen of volwassen gesprekspartners?) en met zijn doel om over een bepaald onderwerp van gedachten te wisselen (wil hij informeren, overtuigen of amuseren?). Hij luistert naar wat zijn gesprekspartners zeggen en spreekt duidelijk verstaanbaar. Hij kan adequaat inspelen op verbale en non-verbale signalen van zijn gesprekspartners, is in staat hun ruimte te geven, kan om verduidelijking vragen, past zijn taalregister aan, formuleert zinnen die begrijpelijk zijn voor zijn gesprekspartners, kan de onduidelijke zinnen van zijn gesprekspartners bevragen en herformuleren, kan het passende woord op het juiste moment inzetten...

In de loop van het gesprek boort de leraar voortdurend allerlei *kennisbronnen* aan. Hij beschikt over klanken, woorden, zinnen, inzicht in tekststructuren,... om een gesprek vorm te geven. Hij heeft een brede kennis van de wereld, hij beschikt over verschillende taalregisters (formele en informele in schrijftaal en spreektaal), hij is op de hoogte van gespreksconventies en taalnormen, hij weet hoe een argumentatie opgebouwd wordt, hij kent strategieën om het gesprek vorm te geven en bij te sturen indien nodig,... In klassieke taalkundige termen zouden we kunnen spreken over fonologische, morfologische, syntactische, lexicale, pragmatische en sociolinguïstische kennis. Uiteraard gaat het hier niet om declaratieve kennis, kennis die je kunt opzeggen, maar om het vermogen die kennis passend in te zetten naargelang van de situationele context.

Aan de wijze waarop de leraar het gesprek voert, liggen bovendien allerhande *attitudes* ten grondslag. Zo is hij bereid om te luisteren naar zijn gesprekspartner en hem te laten uitspreken, zijn taalgebruik aan te passen aan de context en aan zijn gesprekspartner, om een correcte en verzorgde taal te hanteren indien vereist,... Belangrijk is ook dat hij open staat voor en zich respectvol opstelt in communicatie met gesprekspartners die een andere taalvariëteit spreken, een andere culturele achtergrond hebben, er andere ideeën of opinies op nahouden,...

In dit referentiekader worden niet alle vaardigheden, kennis en attitudes die aan de grondslag liggen van de onderscheiden taalcompetenties expliciet en exhaustief beschreven. Dat zou de hanteerbaarheid ervan niet ten goede komen. Het is wel belangrijk om het samenspel van deze drie componenten in het achterhoofd te houden bij het lezen van de doelstellingen in hoofdstuk 3.

Taalcompetenties of (vak)didactische competenties?

Het is lang niet altijd mogelijk om taalcompetenties en (vak)didactische competenties uit elkaar te trekken. Als een leraar aardrijkskunde een gesprek voert met zijn leerlingen, worden de aard en het verloop van dat gesprek verantwoord vanuit de inhoud en de didactiek van het vak. Maar de leraar kan ook inschatten welke woorden struikelblokken vormen, hij polst bij zijn leerlingen of begrippen problemen opleveren en is in staat via betekenisonderhandeling tot begripsverduidelijking te komen. Bij bepaalde vaktaalwoorden weet de leraar welke betekenis in welke contexten aangebracht moet worden. Hij heeft zicht op begripsontwikkeling en kan die ook stimuleren bij de leerlingen. Daarenboven zorgt de leraar voor een begrijpelijk en interactief taalaanbod, stimuleert hij de taalproductie van zijn leerlingen en geeft hij adequate feedback. In de klas vloeien taalcompetenties en didactische competenties in elkaar over en spelen ze voortdurend op elkaar in. Ook in dit referentiekader was het niet altijd mogelijk om de scheidingslijn tussen deze competenties strak te trekken.

Zijn de taalcompetenties wel te begrenzen?

Naast (vak)didactische competenties spelen voor leraren ook andere competenties een belangrijke rol. Denk maar aan informatieverwerkende en -verwervende competenties, sociale competenties, motivationele competenties,... Al deze competenties uit elkaar halen is een onmogelijke zaak. Zeker omdat taal een middel is om een bepaald (meestal niet talig) doel te realiseren. Taal staat altijd ten dienste van andere aspecten en kan dan ook niet geïsoleerd worden. Zelfs het isoleren van verschillende taalcompetenties is hachelijk. Zoals altijd in taal zijn grenzen bijzonder vaag. Bij taalgebruik in de klas loopt de ene didactische situatie in de andere over: een gesprek wordt een korte uiteenzetting, die onderbroken wordt door een vertelling enzovoort. Bij het uitwerken van dit referentiekader zijn we analytisch tewerk gegaan, maar zoals elke indeling is ook deze arbitrair. Waar loopt de grens tussen een uiteenzetting geven en vertellen bijvoorbeeld? En waarin verschillen de taalcompetenties die nodig zijn voor vertellen en interactief voorlezen? Ook het uit elkaar halen van mondelinge en schriftelijke competenties is een artificiële ingreep. Vandaar kiezen we in het referentiekader soms voor een geïntegreerde benadering van competenties zoals 'een mondelinge uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning'. De onderwijsrealiteit is - gelukkig maar - zoveel complexer dan wat wij hier gefragmenteerd weergeven.

Hoe goed is het als er 'goed' staat?

Een leraar kan een goed gesprek voeren, hij kan adequaat inspelen op de taaluitingen van zijn leerlingen, hij kan een duidelijke opdracht formuleren,... Maar wat is een goed gesprek? En wanneer is een opdracht voor de leerlingen duidelijk genoeg geformuleerd? Wat is correct taalgebruik? En wanneer verloopt een gesprek effectief? Een volledige beschrijving van al die criteria zou ons te ver voeren. Sommige daarvan hebben te maken met voorwaarden voor effectieve communicatie, andere met de eisen van een gepaste didactische aanpak. In de uitwerking van de doelstellingen geven we enkele aanzetten tot kwaliteitscriteria. En ook uit de concretisering voor de verschillende onderwijsniveaus kan afgeleid worden wat we onder aanduidingen als 'effectief', 'goed', 'adequaat' en 'correct' verstaan.

Het gaat toch om de leerling?

Wie alleen de doelstellingen en de subdoelen in hoofdstuk 3 bekijkt, kan de indruk krijgen dat we de leraar sterk centraal zetten. Het kan erop lijken dat we een aanpak voorstaan die sterk gericht is op het overdragen van kennis door de leraar. Dat is niet zo. We zijn ervan overtuigd dat leerlingen door actief exploreren, problemen oplossen, informatie verwerken en verwerven, in interactie met *peers* en volwassenen, zelf kennis kunnen construeren. De leraar heeft daarbij een erg belangrijke, maar flexibele rol: vaak is hij de facilitator, ook begeleider van leerlingen, en soms instructor, afhankelijk van de situatie, de behoefte van de leerlingen, de aard van de inhoud. In een didactiekboek³ zou de wijze waarop leerlingen kennis construeren, worden uitgewerkt. Maar dit boek gaat over de taalcompetenties van de leraar, vandaar de nadrukkelijke focus op hem⁴. Echter, omdat taal en leren zo sterk met elkaar verweven zijn, besteden we er in hoofdstuk 2 apart aandacht aan.

Hoofdstuk 2

De rol van taal bij onderwijs en leren

De belangrijkste rol die de leraar dagelijks vervult, is die van begeleider van het leerproces van zijn leerlingen. Omdat taal bij onderwijs en leren zo belangrijk is, staan we daar in dit tweede hoofdstuk even bij stil⁵.

Melk is een suspensie

- Leraar Je krijgt het witte... wat we caseïne noemen... dat is... eh proteïne ... dat is goed voor je... het helpt bij het vormen van de botten... en het witte is voornamelijk de caseïne en daarom is het eigenlijk geen oplossing... het is een suspensie van hele fijne deeltjes samen en water en verschillende andere dingen die in het water zijn verspreid.
- Jan Meneer, op mijn oude school schudde ik mijn melkflesje op en neer en toen ik er weer naaro keek, was de hele wand bedekt met... eh... zo iets als deeltjes en... eh... zouden dat de witte deeltjes in de melk kunnen zijn?
- Pieter Ja, en na verloop van tijd zullen ze naar beneden zakken, naar de bodem. Dat is toch zo?
- Albert Als melk zuur wordt, dan ruikt het toch naar kaas, he?
- Hans Nou, maar het is dan toch kaas, als je het lang genoeg laat staan. Of niet?
- Leraar Goed, kunnen we doorgaan? We zullen een paar vragen voor later bewaren.

(Uit: Van der Aalsvoort & Van der Leeuw (1992), p. 8.)

Taal en leren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, zowel in het dagelijks leven als op school. Dat alledaags leren en schools leren wel eens met elkaar kunnen botsen, laat *Melk is een suspensie* duidelijk zien. De scheikundeleraar legt aan de leerlingen uit wat een suspensie is en als chemicus bedient hij zich hiervoor van vaktaal: *caseïne*, *proteïne*, *suspensie*. Om zijn abstracte uitleg wat te concretiseren, haalt hij een voorbeeld aan waarvan hij zeker is dat alle leerlingen het kennen: *melk*. Maar daar knelt nu precies het schoentje. Leerlingen kijken naar diezelfde melk door hun alledaagse bril en zien een *melkflesje*, *witte deeltjes*, *kaas*. Al pratend proberen ze hun ervaringskennis in verband te brengen met wat de leraar zegt. Die bijdragen passen echter niet in zijn referentiekader: tussen de niet waarneembare *fijne deeltjes* van de chemicus en de waarneembare *witte deeltjes* in het melkflesje van Jan en Pieter gaapt een diepe kloof. De leraar weet er geen raad mee en negeert de pogingen van Jan, Pieter, Albert en Hans om te leren door met elkaar te praten.

Wat op school geleerd wordt, is afgeleid van de kennis die in verschillende wetenschappelijke disciplines ontwikkeld is. Elke wetenschap heeft tot doel de werkelijkheid te ordenen en gebruikt daarvoor zijn eigen begrippenapparaat en zijn eigen manier van denken en interpreteren. Vakken als wereldoriëntatie, scheikunde, aardrijkskunde, biologie of technologische opvoeding willen de leerlingen inwijden in kennis afgeleid van een bepaalde wetenschap. Het probleem is echter dat die 'wetenschappelijke' informatie meestal contextloos aangeboden wordt en minder betrekking heeft op de direct waarneembare omgeving of de eigen directe ervaringen van de leerlingen: *caseïne* is onzichtbaar, *de bronstijd* een eeuwigheid geleden en het *regenwoud* ver van hun bed.

Volume?

Leraar	Weet je ook wat 'volume' betekent?
Maryse	Ja.
Leraar	Leg dan eens uit wat het is.
Maryse	Dat is de knop op het tv-toestel.

(Naar: Nelissen & Van Oers (2000), p. 40.)

In de basisschool moeten kinderen de sprong leren maken van taal zoals ze die onder elkaar gebruiken naar taal zoals die door de leraar en in schoolboeken wordt gebruikt. Dat de omgang met taal in de basisschool geleidelijk aan abstracter en dus moeilijker wordt, kan mooi geïllustreerd worden met het volgende voorbeeld. Als kleuters (groep 1-2 van de basisschool) rond de herfst werken, gaan ze met de juf naar het bos en verzamelen ze hopen blaren. Daarmee wordt dan geknutseld en versierd. Als leerlingen in het begin van de lagere school (middenbouw van de basisschool) over herfstbladeren leren, dan verzamelen ze nog slechts enkele bladeren: van iedere boomsoort één. Die worden dan in hun werkboek geplakt en benoemd. Eens in de bovenbouw komen er helemaal géén echte blaren meer aan te pas. De leerlingen werken dan met een schema van een blad, waarop de verschillende onderdelen van een blad moeten worden aangeduid. De band met de voelbare wereld (de echte blaren) wordt dus systematisch afgebouwd en leerlingen moeten meer en meer leren denken over dingen die niet materieel aanwezig zijn. Voor dit denken over en leren omgaan met die abstractere werelden/inhouden moeten de leerlingen in de loop van het onderwijs niet alleen steeds meer vaktaal (b.v. *hoofd- en zijnerven*, *gekartelde rand*, *bladgroen*, *fotosynthese*) gebruiken, maar moeten ze ook de schooltaal die de vaktaal omringt, verwerven (b.v. *bladeren* i.p.v. *blaren*).

Die schooltaal of wat leerlingen met taal in de klas moeten doen, is van een heel andere moeilijkheidsgraad dan pakweg op de speelplaats. Daar wordt vooral informatie uitgewisseld over feiten en onderwerpen waarbij de gesprekspartners nauw betrokken zijn. Meestal worden dan gewoon meningen geuit: *Tof zeg, die sticker van K3 op je fiets!*

In de klas is het denkwerk dat via de taal uitgevoerd wordt, van een hogere orde: systematisch beschrijven, vergelijkingen maken, logische en chronologische verbanden leggen, redeneringen uitdrukken, veronderstellingen formuleren, conclusies trekken, definities geven, samenvatten enzovoort. De taalvariëteit die daarbij gebruikt wordt, bevat veel abstracte woorden en complexe zinspatronen. Over hun fiets waarmee de leerlingen dagelijks naar school komen, wordt, eens de schoolpoort voorbij, op een compleet andere manier gesproken: *De trapas ondersteunt de trappers en is draaibaar opgesteld. Het wiel laat de beweging van de fiets toe*⁶. En het is niet langer gepast om een kat gecontextualiseerd te omschrijven als *mijn buurvrouw heeft er één*, want een kat, *dat is een dier met vier poten, snorharen en het spint*. Schooltaal staat mijlenver af van de taal die de leerlingen thuis hanteren.

Een extra complicerende factor is gelegen in het feit dat de leraar en de schoolboekschrijver specialisten zijn die zich in een bepaalde wetenschappelijke discipline verdiept hebben. Zij bedienen zich van vaktaal om op een efficiënte en ondubbelzinnige manier over hun vak te communiceren. Bij communicatie tussen deskundigen onder elkaar bewijst vaktaal prima diensten en doen er zich geen problemen voor; zij weten precies wat er met *suspensie*, *volume*, *broom* en *mandragora* bedoeld wordt. Wat echter in het onderwijs gebeurt, is dat een deskundige (de leraar) communiceert met leken (de leerlingen). En het is in die context dat vaktaal en de omringende schooltaal kan leiden tot diepe kloven van onverstaanbaarheid: voor veel leerlingen spreekt de leraar Chinees!

Een bijkomend probleem voor de leerlingen in het secundair/voortgezet onderwijs is dat ze om de vijftig minuten in een totaal andere realiteit terechtkomen, een wereld van proefbuisen, wandkaarten, skeletten, kubussen of wat voor ander fraais dan ook. Helemaal erg wordt het als er woorden zijn die in twee verschillende vaktalen voorkomen, maar dan met een verschillende betekenis: *isoleren* bij natuurkunde betekent iets anders dan *geïsoleerd wonen* bij aardrijkskunde. Of als een vakterm ook voorkomt in de leefwereldtaal van de leerlingen, maar met een minder specifieke betekenis. Denken we maar aan *suikers* als synoniem voor *sacchariden*, niet te verwarren met het suikerklontje in de koffie.

Misvattingen worden lang niet altijd opgemerkt, omdat ze overbrugd kunnen worden door formalistisch taalgebruik: leerlingen gebruiken lege woordvormen waaraan geen betekenis gekoppeld is. Het grote probleem bij het leren van vakkennis is immers dat er een afstand bestaat tussen de woordvorm (de vakterm) en de betekenis (het begrip). Een vakterm kennen betekent niet automatisch het achterliggende begrip kennen. De betekenis wordt niet altijd geëxpliciteerd en is vaak alleen maar gedefinieerd door de plaats die het begrip inneemt in een hiërarchisch systeem. Voor een vakspecialist is het niet abnormaal om het ene begrip te definiëren met behulp van andere begrippen, zoals de scheikundeleraar dat doet als hij *suspensie* probeert uit te leggen met behulp van *caseïne* en *proteïne*. Leerlingen zijn echter niet vertrouwd met het vakgebied en voelen zich dan ook het veiligst als ze de exacte bewoordingen van de leraar of het schoolboek memoriseren. En het reproduceren ervan wordt nog beloofd ook: de beste papegaai krijgt een tien! Van echte kennisverwerving is hier echter geen sprake.

Tien punten voor Griffoendor

Professor Stronk stond in het midden van de klas, achter een tafel op schragen waarop zo'n twintig verschillend gekleurde paren oorwarmers lagen. Toen Harry zijn plaatsje tussen Ron en Hermelien had ingenomen zei professor Stronk: "Vandaag gaan we Mandragora's verpotten. Wie kan me iets vertellen over de eigenschappen van de Mandragora?"

Tot niemands verbazing schoot de hand van Hermelien omhoog.

"Mandragora, oftewel alruinwortel, is een krachtig geneesmiddel," zei Hermelien, die zoals gewoonlijk de indruk maakte dat ze haar schoolboeken had ingeslikt. "Het wordt gebruikt om mensen die zijn vervloekt of gedaanteveranderingen hebben ondergaan in hun oorspronkelijke staat terug te brengen."

"Uitstekend. Tien punten voor Griffoendor," zei professor Stronk. "Mandragora is een essentieel onderdeel van de meeste tegengiften, maar aan de andere kant is het ook bijzonder gevaarlijk. Weet iemand waarom?"

Hermeliens hand schoot zo snel omhoog dat ze Harry's bril haast van zijn neus sloeg.

"De kreet van de Mandragora kan dodelijk zijn," zei ze prompt.

"Precies, nog tien punten," zei professor Stronk.

(Uit: J.K. Rowling, *Harry Potter en de Geheime kamer*, p. 71.)

De rol die taal speelt in het onderwijsleerproces hangt nauw samen met de opvattingen die men heeft over leren en over kennis. Wordt leren opgevat als een passief, receptief proces, en kennis als een object dat kan worden overgedragen, dan wordt de rol van taal bekeken vanuit het *kennisoverdracht-* of *transmissiemodel*. En daar is *Melk is een suspensie* een goed voorbeeld van. De scheikundeleraar wil zijn kennis overdragen en stimuleert de leerlingen niet om zelfstandig na te denken over de kennis die hij aanbiedt. Integendeel, hij ziet hun inbreng als storend voor de voortgang van de les. Nochtans is het precies dat productief hanteren van taal dat een belangrijke rol speelt bij het leren.

Het leermodel dat de cruciale rol van taal en taalgebruik in de pedagogisch-didactische interactie erkent - en waar dit referentiekader bij aansluit - is dat van het *sociaal-constructivisme*⁸. Volgens die leertheorie is leren pas effectief als de lerende de ruimte krijgt om zelf actief kennis te construeren, met andere woorden als hij zelf via een actieve ervaring het proces van veralgemening en abstrahering kan uitvoeren. Zo probeert de leerling vanuit het zelf exploreren en experimenteren met magneten en hefbomen naar de achterliggende principes van hun werking door te stoten. Kennis wordt dus via een inductieve en contextgebaseerde ervaring opgebouwd, waardoor de cognitieve en de talige basis wordt gelegd voor de zelf te construeren abstrahering.

Leerlingen proberen door middel van taal de werkelijkheid af te tasten en te interpreteren: ze leren door te praten of te schrijven. De leraar is niet langer de overdrager van kennis, maar de begeleider of facilitator van het actieve leerproces van zijn leerlingen. Verwoording gebeurt niet alleen door specialisten (de leraar en de schoolboekauteur), maar ook door niet-inge-wijden in het vak (medeleerlingen). Sociale interactie is cruciaal: leerlingen leren van en met elkaar. En dat is precies ook de rol die taal bij het alledaagse leren speelt.

Hartstikke nieuw is daar een goede illustratie van. Het is een gesprek tussen drie meisjes die in hun schrift verslag hebben gedaan van een chemische proef. In het gesprek verwoorden zij hun ervaringen en de leraar komt er af en toe tussen. De leerlingen moeten een uitspraak doen over een zaak waarmee ze nog niet vertrouwd zijn en komen dus in taalnood terecht. Maar die lossen ze enigszins op door zich in negatieve zin uit te drukken met termen die ze wel kennen. Ze kunnen de nieuwe stof nog niet benoemen, maar ze brengen wel tot uitdrukking dat het weg zijn van één of meer stoffen betekent dat er een nieuwe stof is ontstaan. Op dat moment ervaren de leerlingen de behoefte aan een nieuwe vakterm om hun ervaringen exact te kunnen verwoorden.

Hartstikke nieuw

Mieke Ja... ja, volgens mij ook... dan is dat die tinbroomdamp... ja... volgens mij wel.
Leraar Die bruine damp?
Mieke Ja.
Riet Die tin is er toch in opgelost en toen is ie toch gaan koken...
Mieke ... maar ánders... maar anders.
Leraar Wat is gaan koken?
Riet ... dan is er een damp ontst... die oplossing... van tin...
Mieke Die broom dacht ik. (...)
Tineke ... dat tin verdwijnt... en als de tin verdwijnt...
Leraar En wat krijg je? ... een kleurloze vloeistof.
Tineke Ja, maar broom is helemaal niet kleurloos.
Leraar Nee... tin is ook een vaste stof.
Mieke Ja. (even stilte) In ieder geval geen tin en ook geen broom.
Leraar Dat is weg dus.
Tineke Dat is een héle nieuwe stof...
Mieke Een nieuwe stof, ja...
Leraar Ja...
Tineke ... ja, hartstikke nieuw.

(Naar: Ten Voorde (1994), p. 111-112.)

Door de leerlingen betekenisvolle en relevante ervaringen te laten opdoen, zullen taal- en vakonderwijs elkaar vinden. Zowel taal- als vakonderwijs moeten krachtige leeromgevingen scheppen waarin leerlingen actief stukjes wereld ontdekken en zelf al luisterend, sprekend, lezend en schrijvend betekenis construeren. Door leerlingen zoveel mogelijk verschillende ervaringen te laten opdoen, door hen te confronteren met informatieverwerkende activiteiten waarin taal en vak volledig in elkaar overvloeien, krijgen ze geleidelijk aan greep op nieuwe (wetenschappelijke) concepten en leren ze taal ook als een middel te gebruiken om greep te krijgen op de wereld. Niet alleen verwerven ze op die manier de nodige vakdoelen, maar worden ze ook al doende taalvaardiger, zeker op dat domein waar heel wat leerlingen zoveel problemen hebben: het domein van de schoolse taalvaardigheid. En zo bekeken, is elke leraar in feite een taalleraar.

Hoofdstuk 3

Dertien doelen in een dozijn

Dit referentiekader heeft tot doel taalcompetenties te beschrijven voor alle leraren van alle vakken. Ze zijn gerelateerd aan de verschillende domeinen waarin een leraar functioneert en de taken of rollen die hij daarin opneemt of vervult. Voor we de dertien doelstellingen de revue laten passeren, geven we een korte toelichting bij de beschrijvingswijze.

Drie domeinen

De leraar vervult een aantal rollen en taken die zich in drie verschillende domeinen afspelen. Centraal staat het eerste domein: de leraar in interactie met zijn leerlingen. Hiervoor zijn acht doelstellingen geformuleerd. De leraar treedt daarnaast in interactie met volwassenen in en buiten de school. Voor dit tweede domein werken we vier doelstellingen uit, wat het dozijn mooi vol maakt. Het derde domein is getiteld: 'de leraar als lerende'. De leraar is voortdurend bezig te reflecteren op zijn beroep en vanuit die reflectie verbeteringen aan te brengen in zijn werk. De taalvaardigheden die daarbij in het geding zijn, willen we apart benoemen vanwege het belang van dit domein in het kader van de persoonlijke professionalisering van de leraar. Twaalf plus één dus.

Doelstellingen en subdoelen

De dertien doelstellingen zijn alle op een onderling vergelijkbare manier uitgewerkt. De algemeen geformuleerde doelstelling is gespecificeerd in drie subdoelen. Belangrijk is dat die subdoelen niet bedoeld zijn als een stappenplan van fasen die achtereenvolgens uitgevoerd moeten worden. Het is veeleer een weergave van een dynamisch proces. In het taalgedrag van de leraar grijpen de onderscheiden acties voortdurend op elkaar in en zijn ze in de tijd niet altijd te onderscheiden. We illustreren een en ander aan de hand van doelstelling 1: 'gesprekken voeren met leerlingen'. Het eerste subdoel doet een beroep op het analytisch vermogen van de leraar met betrekking tot de betreffende inhoud: de leraar kan analyseren welke vragen, antwoorden en feedback aan het gespreksdoel voldoen. Het tweede subdoel heeft betrekking op de uitvoering van de taak: de leraar kan goede gesprekken voeren met zijn leerlingen. Het derde subdoel ten slotte slaat op de gewenste bijstelling tijdens de uitvoering: de leraar kan gesprekken bijsturen in functie van het gespreksdoel, de gesprekpartners en de situatie.

Uitwerking van elk doel

Elk doel is volgens hetzelfde stramien uitgewerkt. Eerst is de setting geschetst waarin het belang van de doelstelling voor de praktijk van de leraar aangegeven wordt. Daarnaast dient deze setting om scherp af te lijnen wat we onder de doelstelling verstaan. De doorkijkjes uit didactische bronnen willen de lezer vooral motiveren en inspireren. De fictionele doorkijkjes hebben vaak een ironische ondertoon en hebben tot doel de lezer te amuseren. Daarna is de algemene doelstelling geformuleerd en gespecificeerd in de drie hierboven aangeduide subdoelen. Vervolgens is de doelstelling geconcretiseerd aan de hand van enkele mogelijke realiseringen voor drie onderwijsniveaus: (1) kleuteronderwijs/groep 1-2 van de basisschool; (2) lager onderwijs/middenbouw en bovenbouw van de basisschool; (3) secundair/voortgezet onderwijs. Naast een drietal uitgewerkte concretiseringen volgen nog een tweetal toemaatjes. Tot slot volgt een beknopte geannoteerde referentielijst waarin leraren en opleiders handige, bruikbare informatie vinden met betrekking tot de doelstelling. Volledigheid hebben we hierbij zeker niet nagestreefd.

Domein 1: De leraar in interactie met zijn leerlingen

- Doelstelling 1: Gesprekken voeren met leerlingen
- Doelstelling 2: Beoordelen en toegankelijk maken van teksten
- Doelstelling 3: Mondeling opdrachten geven
- Doelstelling 4: Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren
- Doelstelling 5: Een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning
- Doelstelling 6: Een schriftelijke evaluatie geven
- Doelstelling 7: Vertellen
- Doelstelling 8: Voorlezen

Domein 2: De leraar in interactie met volwassenen in en rond de school

- Doelstelling 9: Gesprekken voeren
- Doelstelling 10: Een presentatie houden met schriftelijke ondersteuning
- Doelstelling 11: Schrijven
- Doelstelling 12: Lezen

Domein 3: De leraar als lerende

3.1 Domein 1

Doelstelling 1: Gesprekken voeren met leerlingen

De leraar in interactie met zijn leerlingen

's Morgens als de leraar de eerste leerlingen ziet, begint hij met hen te praten over de meest uiteenlopende onderwerpen. Tot 's middags na schooltijd heeft hij honderden gesprekken gevoerd. Vaak vluchtig, tussen de activiteiten door, op de speelplaats, bij de overgang van de ene naar de andere les. Maar ook in de onderwijscontext spelen gesprekken een uiterst belangrijke rol. Door middel van gesprekken motiveert de leraar de leerlingen, zet hij ze aan tot denken en discussiëren, draagt hij leerinhouden aan, en speelt hij in op allerlei socio-emotionele behoeften van leerlingen. In gesprekken kunnen zowel leraar als leerlingen hun gedachten, gevoelens en verlangens kwijt. Dat gebeurt in allerlei soorten gesprekken: het kringgesprek waarbij leerlingen zelf onderwerpen kunnen aanbrengen, leergesprekken die min of meer gestructureerd zijn door de leraar en die de leerlingen leiden tot het begrijpen van leerinhouden, gesprekken in de kleine kring.

Gesprekken voeren mag wel als dé centrale bezigheid van onderwijs gezien worden. Belangrijk is dat alle deelnemers aan het gesprek zoveel mogelijk als volwaardige gesprekspartners behandeld worden. Dat betekent dat de leraar ook de kunst van het luisteren en het zwijgen beheerst, terwijl de leerlingen spreken. De leraar is zich voortdurend bewust van de rol die gesprekken spelen. Drie elementen staan centraal: de leraar zorgt voor een begrijpelijk taalaanbod, hij zorgt ervoor dat de leerlingen zelf zoveel mogelijk met elkaar en met de leraar aan de praat komen in een kwaliteitsrijke interactie, en hij geeft zo goed mogelijk doelgerichte feedback.

De leraar vraagt zich af welke (leer)inhoud/onderwerp geschikt is voor het voeren van gesprekken. Hij initieert gesprekken in het onderwijs en gebruikt de initiatieven van de leerlingen om gesprekken op te enten. Tijdens de gesprekken let hij voortdurend op de reacties en signalen van leerlingen. Hij zorgt ervoor dat de gesprekken voor iedereen begrijpelijk zijn en dat iedereen de kans krijgt om deel te nemen aan de interactie. Hij geeft, indien nodig, feedback zodanig dat het natuurlijk en soepel verloop van het gesprek niet in gevaar komt. Hij houdt zicht op de totale lijn van het gesprek. De leraar is bereid om zich respectvol op te stellen en elke leerling als een volwaardige gesprekspartner te beschouwen, ook bij communicatie met leerlingen die een andere taal of taalvariëteit gebruiken dan hijzelf.

Bints hand kwam plat op tafel.

Ik eis van de leraar dat hij zich niet inleeft in het kind, dat hij niet daalt. Ik eis van het kind dat het zich inleeft in de leraar, dat het klimt. Ik eis dat het zich inleeft in tien leraren. Ik eis dat het tienmaal gehoorzaamheid zal kennen, tienmaal tucht, dat het door tien volwassenen zal worden getuchtigd.

(...)

Dit alles, zei Bint, is niet nieuw. Maar het is nodig om wat volgt.

En hij ging door:

Ik waardeer het vanavond gevoerde debat. Het was precies, concies. Maar ik weet dat er onder jullie zijn die in de klas nog te veel spreken. Ieder woord in de klas moet een bevel zijn. Het bevel is kort. Het woord in de klas kan korter zijn.

(Uit: F. Bordewijk, Bint, p. 86-87.)

Dialogoog met Erik, 8 jaar

Leraar Zou je in de natuur willen leven?

Erik Nee.

Leraar Waarom niet?

Erik Ze gooien er afval en dat stinkt.

Leraar Dus als er geen afval is, wil jij wel in de natuur leven?

Erik Nou, toch niet helemaal.

Leraar O?

Erik Je hebt er geen huis en geen kleren om je warm te houden.

Leraar Je kan toch vuur maken en in een grot leven?

Erik In grotten leven beren.

Leraar Dan dood je die beren toch?

Erik Ik heb geen zwaard en geen mes.

Leraar Mag je eigenlijk wilde dieren doden?

(Naar: www.wijsneus.or)

Doelstelling 1

De leraar kan gesprekken voeren met leerlingen als volwaardige gesprekspartners, zowel individueel als in een groep, over onderwerpen die door alle partners aangebracht kunnen worden, en in het bijzonder over leerinhouden. De gesprekken komen de totale ontwikkeling van de leerlingen, en in het bijzonder hun taalontwikkeling, ten goede.

Subdoelen

- 1.1 De leraar kan analyseren welke talige acties van hem (zoals het stellen van vragen en het geven van antwoorden en feedback) aan het gespreksdoel voldoen.

Mogelijke doelen zijn:

- realiseren van een bepaalde leerinhoud in een betekenisonderhandelingsgesprek;
- dieper ingaan op een gespreksonderwerp dat de gedachten en emoties van de leerlingen beheerst;
- bereiken dat iedereen gemotiveerd deelneemt aan het gesprek;
- inspelen op specifieke behoeften en op de totale ontwikkeling van de leerlingen.

- 1.2 De leraar kan goede gesprekken voeren in functie van het doel en de inhoud van het gesprek én aangepast aan het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen.

Goede gesprekken voeren betekent:

- (1) zorgen voor een begrijpelijk en interactief *taalaanbod*:
 - aangepaste inhoud, vorm en contextuele inbedding;
 - gericht op volwaardige communicatie en met oog voor betekenisonderhandeling;
- (2) *taalproductie* stimuleren:
 - ruimte scheppen voor veel bijdragen en initiatieven van leerlingen;
 - praten over voor alle partners zinvolle inhouden die de totale ontwikkeling (socio-emotionele ontwikkeling, taal- en denkontwikkeling, kennisverwerving,...) stimuleren;
- (3) *feedback* geven op de talige uitingen, de schriftelijke producten en de leerprocessen van leerlingen:
 - verschillende soorten feedback geven (zowel impliciet en/of expliciet als gericht op inhoud en/of vorm), afhankelijk van het doel en de situatie;
 - aangepaste feedbackstrategieën hanteren zoals bevestigen, om verduidelijking vragen, verbeterd herhalen, uitbreiden van de inhoud,...

- 1.3 De leraar kan gesprekken bijsturen in functie van het gespreksdoel, de gesprekspartners en de situatie.

Concretisering

KLEUTERONDERWIJS - GROEP 1/2 VAN DE BASISCHOOL

- (1) De juf roept zes kleuters bij zich. Ze heeft op voorhand bepaald wie er mag meedoen. Het is een heterogeen samengesteld groepje. Op de tafel ligt een grote spiegel. De juf heeft een zak met allerlei voorwerpen bij zich. De kleuters kijken naar de spiegel en zijn meteen nieuwsgierig. Eentje begint met zijn vingers op de spiegel te stappen. Een andere kleuter kijkt onder de tafel.

Juf Wat is er te zien?

Dorien De vloer.

Juf Ja, onder de tafel is de vloer. Zeg, en kijk nu eens in de spiegel, is dat ook diezelfde vloer die je ziet?

Margit Nee!

Juf Nee, dat is het plafond!

Dorien He, dat is ondersteboven!

Juf Ja, je ziet jezelf nu ondersteboven he.

Kleuters bekijken zichzelf nu allen 'ondersteboven' in de spiegel.

Juf Zou alles ondersteboven zijn? He, die vaas, zou die ook ondersteboven zijn?

De juf pakt de vaas en zet die op de spiegel. De kleuters kijken en beginnen zelf van alles te halen om op de spiegel te zetten en te bekijken.

(Naar: Steunpunt NT2, 1999.)

- (2) Sadiye krijgt haar jas niet dicht, want het is een jas met een moeilijke rits. Daarom doet de juf het voor haar. Ze gaat op haar hurken zitten om de rits dicht te doen en ziet dan een speldje op haar jas met een mooie goudvis erop. "Wat een mooie vis", zegt ze, en ze wijst het speldje aan. Sadiye knikt en lacht. Ze wijst naar zichzelf en lacht nog eens. "Heb je thuis ook een vis?" vraagt de juf, ze wijst daarbij weer de vis aan. Sadiye knikt niet-begrijpend. De juf staat op en wijst op de vissen in het aquarium dat in de klas staat, daarna wijst ze Sadiye aan. "Heb jij, Sadiye, thuis ook een vis?" Sadiye knikt nu en lacht. "Ja", zegt ze. Ze wijst vervolgens op het aquarium. "Nee", zegt ze nu. De juf raadt. "Heb je thuis een kom?" Ze maakt een gebaar met haar handen alsof ze een vissenkomp vasthoudt. "Ja", reageert Sadiye stralend en ze herhaalt het gebaar van de juf.

(Naar: Paus e.a., 2002, p. 258.)

- (3) Anneke heeft een tekening gemaakt over de kinderboerderij. De juf zit bij Anneke en stelt haar vragen bij de tekening die ze gemaakt heeft. Ze vraagt wat ze gedaan heeft op de kinderboerderij, waarom de dieren die ze getekend heeft in de stal staan, wat de dieren eten,... Na het gesprek wil Anneke nog wat aanvullen op de tekening. Het hooi stond er nog niet op.
- (4) In een gesprek met Merijn reconstrueert de juf hoe hij een hoge blokkentoren heeft gemaakt.
- (5) De juf troost een bedroefde kleuter en probeert te achterhalen wat er precies gebeurd is.

LAGER ONDERWIJS - MIDDEN- EN BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

- (1) Sander vertelt over zijn ervaringen in het ziekenhuis. De leraar geeft feedback en stelt vragen om duidelijkheid te krijgen over de keuze die het kind had gemaakt.

Sander Toen ging ik daar... hadden ze hadden ze... ging ik zo in een kamer. Die zeiden een prik of van die ding, juf (met gebaar) in je mond. Ik zei ik wil van die ding in mijn mond.

Leraar In je mond? Dat is een kapje wat je krijgt.

Sander Een kap en dan...

Leraar En als je een kapje krijgt, wat gebeurt er dan?

Sander Dan ga je net zo slaperig worden, juf.

Leraar En als je een prikje krijgt, wat gebeurt er dan?

Sander Dan ga je ook weer inslapen.

Leraar En wat had jij genomen?

Sander Had ik van kapje genomen, juf.

(Naar: Paus e.a., 2002, p. 285.)

- (2) Een leraar biedt een leerling hulp bij een rekenprobleem.

Leraar Reken $27 + 45$ eens hardop uit.

Els ... (korte stilte) ... 22

Leraar Hoe heb je dat uitgerekend?

Els Ik denk dat het fout is, maar $7 + 5$ is 10 en $20 + 40$ is ... (korte stilte) ... 60 (lange stilte).

Leraar Waarom denk je dat het geen 22 moet zijn?

Els Het is plus en daarom wordt het veel meer. Ik had eerst min gedaan, dan is het wel 22. Ik vind die som moeilijk.

Leraar Jij rekt de tien en de enen van deze plussom apart uit, hé? Nou zag ik laatst een kind dat hield het eerste getal heel, dus eerst $27 + 40$, en dan zo verder. Is dat een goede manier, denk je?

(Naar: Jansen, 1993, p. 38.)

- (3) In een klassikaal gesprek activeert de leraar de voorkennis van negenjarige leerlingen over typische herfstverschijnselen. Via weloverwogen vragen (eerder 'Hoe komt het dat in de herfst de bladeren van de bomen vallen?' dan vage vragen als 'Wat weet je over de herfst?') probeert hij de dieper liggende voorkennis gestructureerd naar boven te halen en laat hij de leerlingen inspelen op elkaars antwoorden. De leraar noteert enkele trefwoorden op het bord. Door goed te luisteren ontdekt de leraar de leerwensen van de leerlingen en kan hij, vertrekkende vanuit de notities op het bord, onderzoeksvragen formuleren waarmee de leerlingen aan de slag kunnen.
- (4) In een groepje zoekt een aantal leerlingen op wat kenmerkend is voor een tropisch klimaat. De leraar observeert het groepje en luistert af en toe naar de gesprekken van de leerlingen. Indien nodig, stimuleert hij de leerlingen tot een gestructureerde en duidelijke verwoording. Hij bevraagt begrippen waarvan hij vermoedt dat de leerlingen ze niet volledig begrijpen of beantwoordt vragen van de leerlingen. De leraar stelt vragen om de leerlingen naar de essentie van de gevonden informatie te leiden.
- (5) De leraar evalueert na afloop hoe de klas een forumopdracht uitgevoerd heeft. De opdracht draaide rond meningen formuleren over een onderwerp uit een krant. De leraar gaat na of de leerlingen het een zinvolle discussie vonden, of ze weten wat voor argumenten er boven tafel zijn gekomen en of ze op grond van de discussie hun eigen mening hebben aangepast. Ook de manier waarop het forum de discussie geleid heeft, komt aan de orde.

SECUNDAIR ONDERWIJS - VOORTGEZET ONDERWIJS

- (1) De leraar geschiedenis bespreekt met een groepje van twee leerlingen een informatieve tekst over Anne Frank en de vervolging van de Joden tijdens de Tweede Wereldoorlog.

Sven Ik snap da niet van die ster.

Leraar Welke ster?

Wout Er staat hier: 'Anne Frank moest een ster dragen'.

Leraar Waarom moest ze die ster dragen, denk je?

De leerlingen zwijgen.

Leraar Wat is dat eigenlijk voor een ster? Stond er in het begin van de tekst niets over die ster?

Sven Ja...

Wout Ja, uhm, van de Joden, die moesten een ster dragen.

Leraar En waarom moesten ze die ster dragen?

Wout Uhm..., van de Duitsers.

Leraar En waarom moesten ze een ster dragen van de Duitsers?

Wout Om te zien, om te zien, om ze te kunnen zien hè.

Leraar Ja, precies, zo konden de Duitsers zien wie er een Jood was en wie niet.

Wout Ja, dan konden de Duitsers da zien.

Leraar Alle Joden...

Sven Maar... maar... was Anne Frank een Jood?

Leraar Wat denk je? Staat dat niet in het begin van de tekst?

De leerlingen lezen in stilte.

Wout Ja, ik denk van wel want haar vader en moeder waren ook Joden (leest zin voor uit de tekst).

Sven Moest Anne Frank een ster dragen?

Leraar Ja. Want ze was Jood en alle Joden moesten een ster dragen.

Sven En draagde ze die ster echt?

Wout Dat is toch dom, juf.

Leraar Waarom vind je dat dom?

Wout Omda... omda... dan verraadde ze zich.

(Naar: Johnson, 1995.)

- (2) De leraar fysica bespreekt met leerlingen de verschillen en overeenkomsten tussen de wijze waarop de leerlingen de begrippen 'warmte' en 'temperatuur' gebruiken en de wetenschappelijke begrippen 'warmte' en 'temperatuur'.

Er is een dagelijkse wijze waarop we over warmte en temperatuur denken, en er is een wetenschappelijke. Wat vooral verwarrend is, is dat zowel jullie als wetenschappers dezelfde woorden 'warmte' en 'temperatuur' gebruiken. Nochtans betekenen 'warmte' en 'temperatuur' iets anders voor jullie dan voor de wetenschappers.

De leerlingen en de leraar besluiten om twee termen te gebruiken: 'warmte-D' en 'warmte-W' ('dagelijkse warmte' en 'wetenschappelijke warmte'). Hierop volgt een discussie aan het bord, waarbij de leerlingen lijsten maken van begrippen, opvattingen en verschijnselen die bij één van de twee termen horen. 'Koude' wordt ondergebracht bij de dagelijkse opvatting en niet bij de wetenschappelijke zienswijze. De leerlingen formuleren het onderscheid zelf als: 'Koude is een gevoel. In fysica is koude warmte die afgegeven wordt.'

(Naar: Wisser & Amin, 2001.)

- (3) Terwijl de leerlingen hun eerste onbedrukte T-shirt strijken, loopt de leraar praktijkvakken rond en houdt per twee leerlingen een gesprekje: over hoe de leerlingen denken dat ze best het T-shirt op de strijkplank leggen, wat er gebeurt als je het iets strakker legt, of als het wat losser op de plank ligt,... Hij vraagt ook naar hun ervaringen:

Heb je al eens geprobeerd om eerst de mouwen te strijken en daarna pas de rest? Hoe was dat resultaat? En als je het omgekeerd deed? Heb je het T-shirt vochtig gemaakt voor je het begon te strijken? Ging dat goed? Was het T-shirt nog nat of droog toen je het hebt weggelegd? Wat vond je het beste? Hoe heb je het T-shirt opgevouwen? Was dat een goede manier of waren er nog problemen?

Naar aanleiding van wat de leerlingen vertellen en doen, reikt de leraar de vaktermen 'averechts' en 'rechts' strijken aan, 'bedrukking' en 'toebehoren', legt verbanden met de vorige lessen over het strijken van zakdoeken en komt in de tweetallen tot goede manieren om te strijken.

(Naar: Steunpunt NT2, 2003, p. 2.)

- (4) De leraar lichamelijke opvoeding vraagt na het weekend naar wetenswaardigheden. Een aantal leerlingen vertelt dat er in hun voetbalteam een aantal spelers geblesseerd is geraakt. De leraar vraagt hoe dat gekomen is en er ontstaat een gesprek over blessures en de hardheid van het voetbalspel.
- (5) De leraar Nederlands be vraagt de leerlingen over welke jeugdboeken zij zouden aanraden aan jongere leeftijdsgenoten. Daarna maken de leerlingen gezamenlijk een top-10 van te lezen jeugdboeken en stellen ze dat lijstje aan hun jongere leeftijdsgenoten voor.

Referenties

Damhuis, R. (1998). *LIST – Leerkracht-interactievaardigheden voor het stimuleren van taalvererving. Docentmateriaal.* 's Hertogenbosch: KPC.

Is een cursus voor leraren basisonderwijs over hoe ze conversaties met leerlingen kunnen inrichten om de taalvererving van die leerlingen optimaal te stimuleren. Deze cursus bevat heel wat handige tips voor een kwaliteitsvolle conversatie.

Damhuis, R., P. Litjens, J. Bronkhorst & H. Paus (2000). *Aan de praat... goede gesprekken in de klas.* (MILE-Nederlands, deel 3.) Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Deze cd-rom brengt voor leraren basisonderwijs activiteiten en leerkrachtvaardigheden in beeld via videofragmenten met toelichtingen. De onderwerpen zijn: interactie in kleine kring (samen denken en praten, praten over het gesprek); verhalen vertellen; gesprekken om te leren. Tevens is er theorie opgenomen, onder andere het artikel 'Wat een leraar moet weten van interactievaardigheden' van Resi Damhuis.

Paus, H. (red.), S. Bacchini, R. Dekkers, T. Pullens & M. Smits (2002). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs.* Bussum: Coutinho.

Dit handboek taaldidactiek voor het basisonderwijs is in eerste instantie bedoeld voor studenten aan de Pabo (lerarenopleiding). Alle aspecten van interactief taalonderwijs op de basisschool komen aan de orde. Ook taal leren in andere vakken en meertaligheid worden uitvoerig belicht. Het boek bevat veel voorbeelden van schriftelijk en mondeling taalmateriaal uit de dagelijkse praktijk.

Verhallen, M. & R. Walst (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs.* Bussum: Coutinho.

De auteurs bieden een aanpak om in de interactie de taalontwikkelingskansen van kinderen optimaal te benutten. Geschreven voor studenten aan de Pabo (lerarenopleiding) en basisschoolleraars. Bevat observatie- en beoordelingsformulieren en werkbladen.

Doelstelling 2: Beoordelen en toegankelijk maken van teksten

De leraar maakt in zijn onderwijs veel gebruik van teksten. Hij schat voortdurend in of die geschikt zijn voor zijn leerlingen. Dat betreft kleine teksten (een vraagstelling, opdracht, verhaal, informatieve tekst,...) tot hele methodes/schoolboeken. Hoewel de inschatting van teksten vooral aangestuurd wordt door didactische overwegingen, speelt de talige toegankelijkheid of moeilijkheidsgraad ook een belangrijke rol. De leraar kiest voor een gevarieerd aanbod aan bronnenmateriaal, zodat de taal en kennis van de leerlingen op verschillende niveaus worden aangesproken. De leraar maakt steeds de keuze of hij een bepaalde tekst gebruikt, terzijde legt of na aanpassing gaat gebruiken. Ook bij de aanpassingen die de leraar maakt, lopen didactische vaardigheden en taalvaardigheden erg door elkaar. Soms herschrijft de leraar een wat moeilijkere tekst naar een meer leesbaar niveau. De leraar is zich ervan bewust dat er bij het 'vertalen' van de inhoud soms fouten of andere onduidelijkheden in de tekst sluipen. Vaak is het aangewezen om de tekst via didactische ingrepen toegankelijk te maken.

Dit keuze- en aanpassingsproces veronderstelt een aantal taalvaardigheden bij de leraar. Concreet betekent dit dat de leraar - in overleg met zijn vakcollega's - een schoolboek selecteert dat qua (vak)taalgebruik het best aansluit bij het taalvaardigheidsniveau van zijn leerlingen en toch voldoende kansen biedt om de taalvaardigheid van de leerlingen te verhogen. Daarnaast selecteert de leraar allerlei 'losse teksten' om als onderwijsleermateriaal in zijn lessen in te schakelen. Denk bijvoorbeeld aan een geschikte tekst voor de begrijpend leesles, een cd-rom voor het uitvoeren van een zoekopdracht, een tijdschriftartikel over een thema dat aansluit bij de les. Het gaat daarbij over de volgende categorieën van 'teksten':

- *schriftelijk tekstmateriaal*: niet-fictionele teksten in leermiddelen, kranten en tijdschriften (informatief, persuasief, activerend) en fictionele teksten (diverterend);
- *mondeling, audiovisueel tekstmateriaal*: radio- en tv-programma's;
- *een mengvorm*: teksten op cd-rom, op het internet, ondertiteling bij tv-programma's,...

De leraar schat de talige en inhoudelijke complexiteit van teksten in, maakt de teksten zo nodig via mondelinge en schriftelijke ingrepen toegankelijk en gebruikt ze binnen zijn onderwijs. Voortdurend observeert hij hoe de teksten overkomen bij de leerlingen. Zo nodig stelt hij ze opnieuw bij.

Opmerking:

Een leraar maakt vooral gebruik van de teksten uit methoden, schoolboeken, tijdschriften die in principe door professionele schrijvers en/of bekwame vakmensen geschreven zijn. Het schrijven van goede instructie- of leerteksten is geen competentie waarover een beginnende leraar dient te beschikken. Wel wordt van hem verwacht dat hij teksten die om allerlei redenen te weinig toegankelijk zijn voor leerlingen, toegankelijk kan maken.

Voor elk vak bestaan verschillende schoolboeken die de werkelijkheid op een iets andere manier weergeven. De onderstaande fragmenten over hetzelfde onderwerp komen uit drie verschillende scheikundeboeken.

Wat gebeurt er als vloeibare zwavel verandert in vaste zwavel?

Tekst 1: *Onderzoek van X-stralen toont aan dat de atomen daarbinnen, gegroepeerd zijn in kettingen...*

Tekst 2: *... heeft getoond uit lange kettingen te bestaan, die elk duizenden zwavelatomen bevatten die gegroepeerd zijn in spiralen, met acht atomen per omdraaiing.*

Tekst 3: *Bestudering van X-stralen heeft aangetoond dat de vezels spiraalvormige kettingen van zwavelatomen bevatten, met acht zwavelatomen per cyclus van die spiraal.*

(Uit: Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992, p. 129.)

Vergelijk de twee volgende versies van een studietekst over de Tweede Wereldoorlog, bestemd voor leerlingen uit de vmbo-basisberoepsgerichte leerweg (beroepsonderwijs):

Tekst 1: Hoe is de Tweede Wereldoorlog begonnen?

Hitler werd in 1933 de baas van Duitsland. Hij vond de Duitse mensen veel beter dan de andere mensen. Dus vond Hitler dat Duitsland de baas over de wereld moest worden. Daarom wilde Hitler oorlog en had hij een groot leger opgebouwd. Dit leger had extra veel wapens nodig en die extra wapens werden in de wapenfabrieken gemaakt. Daardoor konden veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken krijgen.

Tekst 2: De oorlog begint!

Hitler werd in 1933 de baas van Duitsland.

Hij wilde oorlog. Hij vond de Duitse mensen veel beter dan de andere mensen.

Hitler wilde dat Duitsland de baas van de wereld werd.

Hitler had een groot leger opgebouwd.

En er werden extra veel wapens gemaakt.

Zo kregen veel werkloze Duitsers werk in de wapenfabrieken.

Een experiment heeft aangetoond dat leerlingen de ingewikkeld ogende coherente tekst 1 als duidelijker waardeerden. De begripsvragen over deze tekst konden ze ook beter beantwoorden dan de vragen over de gemakkelijker ogende gefragmenteerde tekst 2.

(Naar: Land & Sanders, 2003, p. 17-18.)

Doelstelling 2

De leraar kan teksten beoordelen op toegankelijkheid voor zijn leerlingen en kan die teksten zo nodig via mondelinge en schriftelijke ingrepen toegankelijk maken.

Subdoelen

- 2.1 De leraar kan verschillende soorten teksten beoordelen op aangepastheid aan het doel en zijn leerlingen, op bruikbaarheid in de klas, op culturele impact. Hij kan zo nodig schriftelijke en mondelinge ingrepen bedenken om de tekst toegankelijk te maken voor gebruik in de klas.

Dit veronderstelt dat de leraar:

- (1) de *talige* complexiteit kan inschatten op het vlak van woordgebruik, zinsbouw, explicietheit van verbanden, tekstopbouw,... en die kan linken aan het begripsniveau van de leerlingen;
- (2) de teksten *inhoudelijk* kan inschatten op het vlak van bekendheid van onderwerp, motiverende kracht, ideeënopbouw,... en die inschatting kan linken aan de kennis van de wereld, de interesse,... van de leerlingen.

- 2.2 De leraar kan teksten voor zijn leerlingen toegankelijk maken via schriftelijke en mondelinge ingrepen.

Dit veronderstelt dat de leraar:

- (1) vooraf *schriftelijke* ingrepen kan doen op het vlak van woordgebruik, zinsbouw, verbanden, tekstopbouw, ...
- (2) tijdens het gebruik *mondelinge* ingrepen kan doen op het vlak van:
 - *taal*: relevante begrippen verduidelijken, betekenisonderhandeling, herformulering,...
 - *didactiek*: voorkennis activeren, betekenisvolle contexten aanbieden, opdrachtformulering aanpassen, actieve werkvormen en verwerkingsopdrachten gebruiken,...

- 2.3 De leraar kan de adequaatheid van zijn ingrepen tijdens de activiteit beoordelen en kan, inspeland op de reacties van de leerlingen, nog bijsturen.

Na de middagpauze heeft de klas van Semra een les wereldoriëntatie. Alle kinderen hebben een map met teksten, illustraties en opdrachten, en een werkschrift. Deze les gaat over de Romeinen. Eerst lezen ze de volgende tekst.

Lang geleden werd een groot deel van Europa veroverd door een volk. Eerst woonden vele Romeinen rond de stad Rome, later veroverden ze heel Italië. Nog waren ze niet tevreden, zij wilden het hele gebied rond de Middellandse Zee beheersen. Ooit noemden ze 'Mare Nostrum' ('Onze Zee'). Alle volkeren rond de Middellandse Zee moesten zich aan de Romeinen onderwerpen. Hun veroveringen gingen zelfs zo ver dat ze ook Frankrijk, België en een stuk van Engeland in handen hadden.

De tekst vermeldt helemaal niets over Noord-Afrika, waaronder Marokko, en Turkije, terwijl die gebieden wel op het bijgevoegde kaartje staan. Kinderen als Semra komen vaak dit soort teksten tegen die helemaal vanuit een westers of Nederlands gezichtspunt zijn geschreven. Dat is verderop in de tekst ook duidelijk als er staat: "Toen de Romeinen aan het begin van de jaartelling ons land binnenvielen..." De islamitische jaartelling is niet gelijk aan de westerse, christelijke jaartelling. Verder staat er 'ons land', maar Semra en de meeste andere Turkse en Marokkaanse kinderen denken dan niet meteen aan Nederland. Bij het woord *binnenvielen* heeft Semra overigens ook heel andere associaties dan veel Nederlandse kinderen hebben; ze ziet vooral de letterlijke betekenis van *vallen* voor zich.

(...)

Ook in de tekst over de Romeinen die Semra moest lezen, is er sprake van een impliciete relatie, namelijk tussen de eerste en tweede zin. De eerste zin luidt: "Lang geleden werd een groot deel van Europa veroverd door een volk." En in de tweede zin staat: "Eerst woonden deze Romeinen rond de stad Rome..." Het probleem zit nu in feite in het verband tussen *een volk* en *deze Romeinen*. Er staat niet letterlijk dat die twee begrippen op dezelfde groep betrekking hebben. De leerlingen moeten dat zelf uit de tekst afleiden. Het was duidelijker geweest als de eerste zin had geluid: "Lang geleden werd een groot deel van Europa veroverd door een volk, de Romeinen." Maar misschien zou *een volk* ook gewoon kunnen worden weggelaten.

(Uit: Appel, Kuiken & Vermeer, 1995, p. 16-17.)

Concretisering

KLEUTERONDERWIJS - GROEP 1/2 VAN DE BASISCHOOL

- (1) De juf bekijkt het prentenboek *Wat fijn om een eend te zijn* van Joan Rankin. Het boek zal haar vijfjarige kleuters zeker aanspreken. Ze vinden het waarschijnlijk grappig en spannend, maar het is ook een pittig prentenboek. Het is een stapelverhaal waarin geleidelijk aan in tekening en tekst duidelijk wordt dat er een vos beschreven wordt. Het is geschreven in erg poëtische taal (beeldend taalgebruik) zoals 'ze waggelde vrolijk langs het slingerpad', die vaak typografisch (slingerend geschreven) wordt verduidelijkt. Door het repetitieve karakter wordt de beschrijving van de vos naar het einde toe vrij lang: Meneer-Harige-Poten-Lange-Staart-Spitse-Snuit-Roze-Tong. De juf gaat daarom het verhaal in een kleine groep voorlezen zodat de kleuters de prenten en de typografische verduidelijkingen ook goed kunnen zien. Ze besluit om zich letterlijk te houden aan de tekst uit het boek, maar daarrond nog heel wat verduidelijkende vragen aan de kleuters te stellen. De juf leest het prentenboek voor zoals ze het voorbereid heeft. Ze merkt dat de kinderen het boek toch beter kunnen volgen dan ze ingeschat had en besluit daarom niet te veel verduidelijkende vragen te stellen en het verhaal voor zich te laten spreken.
- (2) Terwijl de juf het prentenboek *Een ijsbeer in de tropen* voorleest, merkt ze dat een aantal kinderen er niet bij betrokken is. Ze besluit om die kleuters later apart te nemen en het verhaal opnieuw in een kleine groep op een interactieve wijze voor te lezen. Maar eerst zal ze die kleuters via een activiteit wat meer voorbereiden op de kennis van de wereld die het prentenboek veronderstelt, onder andere het contrast tussen de Noordpool en de tropen.

LAGER ONDERWIJS - MIDDEN- EN BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

- (1) De leraar beoordeelt of de boekjes die in het kader van een themaweek naar de school opgestuurd zijn, bruikbaar zijn in zijn klas. Hij beoordeelt de toegankelijkheid van de teksten en gaat na of de vaktaal die in de boekjes aan bod komt, wel geschikt en relevant is voor zijn leerlingen.
- (2) De leraar bekijkt of de informatieve cd-rom die geschikt zou moeten zijn voor de leeftijdsgroep 7-12 jaar, ook effectief geschikt is voor de 11-12 jarigen in zijn klas. Is de cd-rom niet te gemakkelijk voor zijn leerlingen?
- (3) De leraar oordeelt dat een tekst over cactussen uit de methode wereldoriëntatie voor het derde leerjaar/groep 5 toch wat moeilijk is. Zo bevat de tekst een aantal complexe en impliciete verbanden. Bijvoorbeeld: Heel wat cactussen zijn een beetje geribbeld. Daardoor kunnen ze wat uitzetten als ze een voorraad water opnemen. Dan gaan de ribbels weg. Als er weinig vocht is, krimpen en rimpelen ze weer. Hij besluit daarom tot een aantal extra ingrepen in zijn lesvoorbereiding. Hij toont een videofragment waarop leerlingen versneld cactussen zien uitzetten door opname van water en inkrimpen door verlies van water. Op die manier kunnen ze zich voorstellen wat in de tekst talig staat uitgelegd. Ook formuleert de leraar een leesopdracht die de leerlingen de tekst actiever doet verwerken en die focust op wat de leerlingen uit de tekst moeten onthouden. Deze leesopdracht laat hij in heterogene groepjes uitvoeren.

SECUNDAIR ONDERWIJS - VOORTGEZET ONDERWIJS

- (1) De leraar wiskunde besluit een leestekst over de gelijkbenige driehoek aan het begin van de les te gebruiken. In de voorafgaande lessen zijn driehoeken en rechthoekige driehoeken al aan bod gekomen. De leraar bedenkt een leesopdracht bij de tekst die erop gericht is de leerlingen zelf de essentie van de gelijkbenige driehoek te laten ontdekken. Hij laat de leerlingen per twee werken. De leesopdracht werkt de betrokkenheid van de leerlingen in de hand en vergemakkelijkt het lezen. Tijdens de opdracht merkt de leraar dat een aantal duo's de opdracht toch nog moeilijk vindt. Hij ondersteunt die groepjes door het stellen van vragen in het zoeken naar de oplossing van de leesopdracht.
- (2) De leraar geschiedenis beoordeelt of een cd-rom over de Middeleeuwen bruikbaar is voor een zoekopdracht: is hij gebruiksvriendelijk? Zijn de teksten informatief? Bevatten ze correcte informatie? Wordt de informatie op een overzichtelijke manier gepresenteerd? Voegen de illustraties iets essentieels toe? Is de lay-out aantrekkelijk?
- (3) De leraar Nederlands selecteert drie opiniestukken over het klonen van baby's om te gebruiken als achtergrondliteratuur bij een debat.
- (4) De leraar natuurkunde kiest samen met alle vakcollega's op school een nieuw schoolboek dat beantwoordt aan zijn visie op het vak, dat uitgaat van de ervaringswereld van de leerlingen en waarin het (vak)taalgebruik aangepast is aan hun leeftijd en abstractievermogen.
- (5) De leraar mechanica herschrijft de handleiding van de nieuwe freemACHINE in begrijpelijke en aantrekkelijke taal voor zijn leerlingen.

Referenties

Hajer, M. & T. Meestringa (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.

Dit boek is bestemd voor alle (toekomstige) leraren uit het voortgezet/secundair onderwijs die Nederlands gebruiken in hun les. Naast een oriëntatie op de schooltaalproblematiek gaat het dieper in op het verzorgen van onderwijs in (schoolse) taalvaardigheid. Het bevat veel praktische wenken, onder andere over werken met schoolboekteksten.

Steunpunt NT2 & Cel Migranten (1998). *Werkboek Nederlands als instructietaal*. Brussel: Vlaamse onderwijsraad.

Dit werkboek helpt niet-taalvakleraren van het secundair/voortgezet onderwijs om maximale zorg te besteden aan de toegankelijkheid van het onderwijsproces voor alle leerlingen. Het richt zich op de ontwikkeling of versterking van leerkrachtvaardigheden op drie aspecten: hoe nieuwe leerstof wordt geïntroduceerd, hoe een inzichtelijke en blijvende verwerking in de hand wordt gewerkt en hoe die verwerking op een faire en effectieve manier kan worden geëvalueerd.

Van der Aalsvoort, M. & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis*. (Bewerking van: 'Leerlingen, taal en school'. Enschede, 1982) Enschede: SLO/VALO-M/Nederlandse Taalunie. Een literatuurstudie naar de rol van taal in elke onderwijsleersituatie. In deze publicatie zijn tal van theorieën en onderzoeksresultaten uit diverse wetenschappelijke disciplines verwerkt. Zowel de communicatieve als de conceptualiserende functie van taal worden uitgebreid aan de orde gesteld. De talrijke lesfragmenten werken bijzonder verhelderend.

Van Graft, M. (red.) (2003). *Taal bij andere vakken*. Enschede: SLO.

Dit boek bevat achtergrondinformatie over wereldoriëntatie en taal; voorbeeldlesmateriaal wereldoriëntatie en taal voor onderbouw, middenbouw en bovenbouw van de basisschool.

Verhallen, M. (red.), W. van Beek, M. Blankman & B. de Haan (2003). *Taal: een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.

In dit werkboek krijgen de leraren van de basisschool handvatten voor het realiseren van geïntegreerd taalzaakvakonderwijs. De bijgevoegde cd-rom bevat voorbeeldlessen en videofragmenten, lesformulieren en opdrachtbladen. Daarnaast is een video beschikbaar met complete voorbeeldlessen.

Doelstelling 3: Mondeling opdrachten geven

Dagelijks geeft de leraar mondeling opdrachten aan leerlingen, waarin hij hen aanzet tot handelen. Dat kan een concrete handeling zijn ("Je mag nu de kwastjes gaan uitspoelen.") of een talige handeling ("Vertel eens hoe je deze opdracht uitgevoerd hebt.") Dat kan ook een buitenschoolse opdracht zijn ("Om de temperatuurschommelingen in kaart te brengen, ga je elke dag de temperatuur op hetzelfde moment meten en in de tabel invullen. Aan het einde van de week..."). De leraar licht een schriftelijke opdracht of een instructie toe en legt ook ingewikkelde werkvormen uit, bijvoorbeeld opdrachten waarbij de klas wordt verdeeld in groepen die verschillende taken krijgen.

Bij het geven van de opdrachten is de leraar zich ervan bewust dat het welslagen van de activiteit, het resultaat van de opdracht, sterk afhankelijk is van de manier waarop de opdracht wordt verwoord. De leraar heeft de activiteiten en handelingen die het gevolg van de opdracht moeten zijn, geanalyseerd en in een logische volgorde gezet. Hij formuleert de opdracht op het niveau van de leerlingen, en bepaalt zorgvuldig of hij afbeeldingen, pictogrammen, voorbeelden inzet om zijn opdracht te verhelderen. Tijdens het geven van de opdracht en als de leerlingen met de opdracht bezig zijn, ziet hij of peilt hij mondeling hoe ze overkomt bij de leerlingen. Als blijkt dat ze de opdracht niet begrijpen, herformuleert hij de opdracht en/of gebruikt hij andere middelen om tot het gewenste resultaat te komen.

Uit een evaluatiegesprek tussen een student en een stagebegeleider

Het moest spreekvaardigheid zijn over gezond eten. Ik heb iedereen een bord gegeven. Dat moesten ze dan verdelen in de maaltijdschijf. Dan kozen ze een werkpartner en moesten ze samen een gezond etentje bedenken. Dan hadden ze een reclamefolder en daaruit konden ze dan de dingen kiezen die ze nodig hadden voor dat etentje. Die moesten ze dan op de juiste plaats opschrijven in het bordje met de maaltijdschijf. (...) Die instructies, ja, ik heb daar een verhaal rond verteld dat ze hun lerares bij hen thuis gingen uitnodigen en dat ze een gezonde maaltijd voor haar moesten samenstellen. En dat verhaal errond, ja, dat was misschien te lang uitgelegd en toen ik dat verhaal gedaan had, dacht ik dat ik die instructies ook wel duidelijk gegeven had. Maar er waren er die daar zo gewoon een beetje zaten te kijken en anderen die direct met die reclamefolder een boodschappenlijst begonnen te maken. En dat was dus eigenlijk pas de tweede stap.

(Uit: De Schryver, Leysen & Van den Hauwe, 1998, p. 35.)

Instructie voor zelf werken

Na een volledige instructie voor zelf werken weten de leerlingen:

- (1) wat ze moeten doen;
- (2) hoe ze het moeten doen;
- (3) met wie ze mogen of moeten samenwerken;
- (4) bij wie en wanneer ze hulp kunnen krijgen;
- (5) hoeveel tijd ze voor de opdracht krijgen;
- (6) wat er met het resultaat van de opdracht gebeurt, hoe de opdracht besproken (en geëva lueerd) wordt;
- (7) wat ze moeten doen als ze eerder met de opdracht klaar zijn dan de andere groepen in de klas.

(Naar: Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 1997, p.71-72.)

“We gaan rekenen,” zegt Madelief. Haar stem klinkt gek. Alsof er een snerpand fluitje in haar keel zit. “Zeg jij maar es Tineke, hoeveel is...”

“Mag ik plassen?” vraagt Robbie.

“Watte?”

“Of ik mag plassen.”

Madelief zucht diep. “Zo zeg je dat niet Robbie. Vraag dat es netjes!” Ze kijkt Robbie heel streng aan.

“Mag ik naar de plee?” grinnikt Robbie.

“Robbie!” Het lijkt net of Madelief écht kwaad is. Ze zwaait dreigend met haar houten lepel. “Nee!” schreeuwt ze. “Niks daarvan. En steek eerst je vinger op als je wat wilt.”

Prompt steekt Robbie zijn vinger op. Tineke moet erom lachen.

Madelief perst haar lippen op elkaar. “Wat is er Robbie,” gromt ze tussen haar tanden door.

“Mag ‘t raam open?” vraagt Robbie beleefd.

“Het raam open?” roept Madelief verbaasd uit. “Ik dacht dat je naar de wc moest?”

“Ik hoef niet meer,” zegt Robbie.

(Uit: G. Kuijer, Het grote boek van Madelief, p. 220.)

Doelstelling 3

De leraar kan mondeling opdrachten geven met betrekking tot klasmanagement en taakuitvoering.

Subdoelen

- 3.1 De leraar kan de activiteiten en handelingen waaruit de opdracht bestaat, in onderdelen opsplitsen en in een logische volgorde zetten. De leraar is zich ervan bewust dat de moeilijkheidsgraad van het geven van een opdracht toeneemt met het aantal stappen waaruit een opdracht bestaat en met de complexiteit van de handelingen die uitgevoerd moeten worden, én hij kan daar ook rekening mee houden.
- 3.2 De leraar kan de opdracht begrijpelijk verwoorden, aangepast aan het begripsniveau van de leerlingen, en op zo'n wijze dat leerlingen uitgenodigd worden tot actieve deelname.

Begrijpelijk verwoorden betekent keuzes maken in functie van het doel en het begripsniveau van de leerlingen op het vlak van:

- vraagstelling en opdrachtformulering;
- het al dan niet geven van voorbeelden;
- het al dan niet gebruik maken van non-verbale middelen en schriftelijke ondersteuning, zoals afbeeldingen, pictogrammen, schema's,...

- 3.3 De leraar kan zien en nagaan of de leerlingen de opdrachten begrijpen en zo nodig de opdrachten op begrijpelijke wijze herformuleren.

Bij de klankonderscheidingstaak van de *Taaltoets Allochtone Kinderen* had Amin de helft van de vijftig opgaven fout. De leraar zei steeds twee woorden, bijvoorbeeld *bel-bal*, of *pet-pet*, en vroeg dan: "Zijn die woorden hetzelfde of niet?" Amin wist niet wat hij moest doen, want hij begreep de vraag niet. Hij antwoordde maar op de gok 'ja' of 'nee'. Niet alleen de instructie, maar ook de opgaven in een toets kunnen voor T2-verwervers onbedoeld moeilijk zijn, bijvoorbeeld omdat ze in ingewikkeld Nederlands geformuleerd zijn of omdat er typisch Nederlandse of Belgische culturele kennis voor nodig is om ze op te lossen.

(Naar: Vermeer, 1995, p. 132-133.)

Concretisering

KLEUTERONDERWIJS - GROEP 1/2 VAN DE BASISCHOOL

- (1) De juf geeft de opdracht om het spelmateriaal op te ruimen en te sorteren in de spellenkast:
Het is tijd om op te ruimen. De kinderen die met de blokken gespeeld hebben, leggen de blokken terug in de doos. De poppenhoek moet opgeruimd worden. De schortjes mogen pas uit als de kwastjes in het fonteintje zijn gewassen. De tekeningen mag je aan mij geven.
- (2) Ga allemaal maar eens lekker liggen. Gebruik je kussens maar. Liggen jullie allemaal lekker? Lig je lekker om te luisteren? Ik ga ook lekker zitten om te lezen. O weet je, hier staat een grappig verhaal.
En dan leest de juf een verhaal van Robin (Sjoerd Kuiper) voor.
- (3) De juf legt uit welke taken de kleuters kunnen kiezen na de presentatie van een prentenboek.
- (4) De juf vraagt aan de kleuters om de volgende dag drie verschillende herfstbladeren mee naar school te brengen.

LAGER ONDERWIJS - MIDDEN- EN BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

- (1) De leraar geeft de volgende instructie voor een tweetalgesprek rond huisdieren:
Vertel aan elkaar hoe je huisdier eruit ziet en wat je ermee doet. Of welk huisdier je zou willen hebben. En jullie gaan niet alleen maar om de beurt vertellen, maar je gaat ook vragen stellen aan elkaar. Jullie krijgen vijf minuten. Straks gaan we dan opschrijven wat jullie het meest interessant vonden. Dat komt dan in het grote boek over onze dieren.
Halverwege de tijd vraagt de leraar of de kinderen willen wisselen. Ondertussen loopt de leraar langs de tweetallen om te zien of alle gesprekjes wel lopen.
(Naar: Förrer e.a., 2000, p. 29.)
- (2) De leerlingen gaan in groepjes een boek maken bij een verhaal over padden dat ze zelf bedacht hebben. De leraar geeft de opdracht: Jongens, als jullie nou eerst eens met elkaar gaan afspreken wat jullie willen gaan tekenen.
Max Goed idee!
Victor staart nog even voor zich uit.
Max neemt het voortouw. Met Tivon overlegt hij.
Tivon Ik teken een kleine pad, nee, een grote pad. Een grote pad.
Over en weer wisselen Max en Tivon uit of ze nu een grote of een kleine pad willen tekenen.
Anne. En er moeten ook blaadjes bij, zoals op het raam.
(Op het raam hangen zelfgemaakte kikkers en padden.)
Intussen maakt de leraar in het voorbijgaan de volgende opmerking: Wacht even Max. Niet allemaal hetzelfde, anders heb ik dadelijk allemaal dezelfde blaadjes. Denk maar vast na over wat jullie gaan tekenen.
En opnieuw overleggen de kinderen met elkaar. Even later heeft de leraar tijd om het groepje verder op weg te helpen. Ze begint bij Victor.
Leraar Wil jij tekenen hoe de pad eruit ziet? Dan schrijf ik dat er vast boven: zo ziet een pad eruit. Dan weten ze al meteen waarop ze moeten letten.
Victor gaat akkoord, maar weet niet zeker hoe hij het moet aanpakken. De leraar geeft aan dat als hij niet meer weet hoe het moet, hij er even het boek bij kan pakken.
(Naar: Förrer e.a., 2000, p. 36.)

- (3) In het zesde leerjaar/groep 8 staat een grafiek op het bord waaruit de groei van de wereldbevolking is af te lezen. De leraar geeft de volgende opdracht:
Kijk eens naar het bord. Dit is een grafiek. In de grafiek kun je bekijken hoe de wereldbevolking groeit. Bij elk jaartal kun je opzoeken hoeveel mensen er op de wereld waren. Kijk eens goed naar het jaar 1700. Hoeveel mensen waren er toen op de wereld? Carla, zeg jij eens hoeveel mensen er in 1700 waren?
 (Uit: Verhallen & Walst, 2001, p. 69-70.)
- (4) De leraar geeft aan een groepje leerlingen de volgende opdracht:
Pak de /oo/ uit je letterdoos en leg die op de oo in je schrift.
- (5) Tijdens de gymles legt de leraar eerst uit hoe de leerlingen een bepaalde grond oefening moeten uitvoeren. Vervolgens toont en zegt hij hoe ze over het paard moeten springen.

SECUNDAIR ONDERWIJS - VOORTGEZET ONDERWIJS

- (1) De leraar wiskunde laat de leerlingen een aantal bewerkingen in het werkboek maken. Hij licht de opdracht mondeling toe en rondt af als volgt:
Ik heb er alle vertrouwen in dat jullie deze opdracht goed kunnen maken. We hebben al een paar keer geoefend met deze soort bewerkingen en het gaat echt goed. Probeer de volgende opgaves ook maar. Dat zal jullie vast wel goed lukken!
 (Uit: Stienstra-Sondij, 1997, p. 27.)
- (2) De leraar geschiedenis geeft de volgende opdracht:
Denk voor jezelf na over de volgende vraag. Daarna zal ik een aantal leerlingen vragen hun antwoord te geven. Iedereen kan dan zijn eigen antwoord daarmee vergelijken. Daarna zal ik een aantal reacties van andere leerlingen vragen. De vraag luidt: "Wat was het belangrijkste doel van Karel de Grote?"
 (Naar: Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 1996, p. 47.)
- (3) De leraar aardrijkskunde laat zijn leerlingen via groepswork klimatogrammen samenstellen en duiden. Hij geeft de volgende instructie:
Dit groepswork verloopt in fases. Tijdens fase 1 en 2 zullen jullie werken in groepjes met een verschillende samenstelling. Fase 3 is een klassikaal moment. In fase 1 starten jullie in (minimaal) drie groepjes van drie, vier of vijf aan de uitwerking van de eerste opgave. De opgave is verschillend voor de drie groepjes. Ik zal bij elk groepje langsgaan om de opdracht te geven. Binnen ieder groepje kunnen afspraken gemaakt worden inzake werkverdeling, maar ieder groepslid moet alle verzamelde informatie of gevonden antwoorden meenemen naar het volgende, anders samengestelde groepje.
 (Uit: Bosmans, Detrez & Gombeir, 1998, p. 244.)

- 4) De leraar wiskunde licht een schriftelijke opdracht die hij klassikaal wil oplossen, nog eens mondeling toe. Ondertussen noteert hij de belangrijkste gegevens op het bord:
*Wat weten we al? In de lucht plant het geluid zich voort met een snelheid van 340 meter per seconde. In het water plant het geluid zich voort met een snelheid van 1430 meter per seconde.
Er vindt dus een ontploffing plaats op zee. En de vraag is: hoe plant het geluid van deze ontploffing zich nu voort in de lucht en in het water?
De weg die afgelegd wordt door de geluidsgolf in de lucht én in het water, drukken we uit in meter. En de weg van de geluidsgolf in de lucht en het water zijn functies van de tijd, uitgedrukt in seconde. Deze functies kunnen we in een grafiek zetten. De opdracht is om in éénzelfde assenstelsel de grafieken van beide functies tekenen. Hoe doen we dat?*
- (5) De leraar biologie komt het lokaal binnen met een doos onder de arm. Hij zet de doos op de middelste tafel en vraagt de leerlingen er op wat afstand omheen te komen zitten. Als iedereen rustig zit, zegt hij waarom hij het rustig wil hebben als hij het dier eruit haalt.

Referenties

De Schryver, A., J. Leysen & J. van den Hauwe (1998). Waar moet ik gaan zitten? Wat moet ik doen? Het geven van duidelijke instructies bij taken. *Vonk* 27/3 (jan.-feb. 1998), p. 33-41. Twaalf tips voor het geven van duidelijke instructies in een taakgerichte aanpak.

Ebbens, S., Ettekoven, S. & J. van Rooijen (1996). *Effectief leren in de klas. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Dit boek bevat heel wat concrete goede en slechte voorbeelden met betrekking tot het geven van mondelinge opdrachten en instructies. De bespreking van deze voorbeelden bevat heel wat nuttige tips.

Ebbens, S., Ettekoven, S. & J. van Rooijen (1997). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Pagina 71 bevat 10 aandachtspunten voor een goede en volledige instructie voor zelfstandig werken.

Doelstelling 4: Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren

Vanaf het eerste leerjaar/groep 3 en soms ook daarvoor gebruiken leraren meestal methoden/schoolboeken waarin opdrachten en vragen voor leerlingen zijn geformuleerd. Afhankelijk van de onderwijsvisie van de school, de vaardigheden en de motivatie van de leraar, de aard van het vak en de leerinhoud spelen methoden/schoolboeken een grote of minder grote rol. Voor de meeste leraren geldt: ze hoeven niet alle leerinhouden en de opdrachten en vragen daarbij zelf te formuleren. Toch construeert de leraar zelf wel schriftelijk vragen en opdrachten. Hij geeft bijvoorbeeld huiswerk op via het schoolbord en formuleert zelf vragen en (toets)opdrachten. Als er geen methode voorhanden is, moet hij het in ieder geval zelf doen.

De vragen en opdrachten die de leraar formuleert, hebben betrekking op een groot aantal soorten opdrachten. Het kan zijn dat leerlingen iets moeten leren, moeten toepassen of dat ze moeten aantonen wat ze geleerd hebben, of zelf iets moeten maken. Het kan ook zijn dat leerlingen door opdrachten tot expressie worden uitgenodigd of tot het vormen van een mening. De leraar analyseert wat hij de leerlingen wil laten bereiken door middel van opdrachten en vragen en formuleert dat in taal die voor leerlingen begrijpelijk is. Als het nodig is, licht hij toe door middel van voorbeelden. Hij structureert zijn tekst zo nodig en stelt mondeling vragen en opdrachten bij als daar aanleiding toe bestaat.

In de handelingsgerichte didactiek voor wereldoriëntatie-onderwijs is het de bedoeling dat leerlingen zelf zo veel mogelijk actief bezig zijn en de informatie zelf 'ontdekken'. Een werk- of opdrachtenblad (let wel: verschillend van een verwerkingsblad) geeft hierbij meestal ondersteuning en biedt eveneens de mogelijkheid tot een eerste vorm van verslaggeving.

Belangrijk bij een werkblad of opdrachtenblad:

- een variatie aan vragen: waarnemingsvragen, waarderingsvragen, meetvragen, vergelijkingsvragen, voorspellingsvragen, denkvragen,...
- een variatie aan verslagvormen: beschrijving, aanvulling, tekening, rangschikking, ontwerp,...

(Naar: De Vaan & Marell, 1999.)

Doelstelling 4

De leraar kan schriftelijk vragen en opdrachten formuleren met betrekking tot klasmanagement en taakuitvoering.

Subdoelen

- 4.1 De leraar kan analyseren welke vragen en opdrachten hij moet formuleren en hoe hij die moet formuleren om zijn doel te bereiken.
- 4.2 De leraar kan de vragen en opdrachten begrijpelijk en correct formuleren aangepast aan het doel en aan het begripsniveau en de leesvaardigheid van de leerlingen.

Begrijpelijk formuleren betekent keuzes maken aangepast aan het doel en de leerlingen op het vlak van:

- vraagstelling (meerkeuze,...) en opdrachtformulering;
- al dan niet geven van voorbeelden;
- al dan niet gebruiken van een stappenplan;
- al dan niet voorstructureren van het antwoord;
- al dan niet gebruik maken van non-verbale middelen, bijvoorbeeld afbeeldingen, pictogrammen, schema's,...

- 4.3 De leraar kan, inspeland op de reacties van leerlingen, vragen en opdrachten zo nodig herformuleren in functie van het doel en het begripsniveau van de leerlingen.

De leerkracht heeft per definitie weinig greep op de manier waarop de leerlingen omgaan met huiswerk. Slechts op één enkel moment is die invloed groot, namelijk wanneer het huiswerk wordt opgegeven. Het is daarom van groot belang dat huiswerkopdrachten helder en eenduidig zijn. Schrijf huiswerk altijd op het bord, liefst volgens een vast stramien, bijvoorbeeld: datum, vak, opdracht, wijze van beoordeling, bijzonderheden.

(Uit: De Basisagenda 1999-2000, p. 31.)

Een vraag uit het boek is: "De mensen hadden nog geen klokken. Hoe kon de handelaar toch zien hoe laat het was? De handelaar kon zien hoe laat het was door..."
Deze vraag wordt vervangen door: "Hoe wist de handelaar dat hij al een halve dag had gelopen?" Het tekstfragment in het boek luidt: "Maar hij heeft nu al langer dan een halve dag gelopen. Dat weet hij, omdat de zon al over zijn hoogste punt heen is."
De leraar heeft de vraag eenvoudiger gemaakt. Hierdoor konden de leerlingen deze vraag gemakkelijker schriftelijk beantwoorden.

(Uit: Litjens & Jongerius, 1990, p. 111-112.)

Concretisering

KLEUTERONDERWIJS - GROEP 1/2 VAN DE BASISCHOOL

- (1) Logische reeksen: in welke volgorde kleedt Sint zich aan? Kleuters moeten zes prenten uitknippen en in de juiste volgorde leggen (aan de juf tonen) en daarna opplakken en kleuren. Deze stappen worden pictografisch voorgesteld: de pictogrammen dienen als geheugensteun na een mondelinge uitleg.
- (2) De kleuters krijgen een recept waarop zowel in woorden als in afbeeldingen duidelijk wordt hoe ze aardbeienjam kunnen klaarmaken.
- (3) Naar aanleiding van het prentenboek *Post voor Jona* schrijft de juf een brief naar de kinderen waarin ze, net zoals Jona, een wegbeschrijving in woord en beeld moeten volgen om bij een cadeautje uit te komen.
- (4) Werkbladen bevatten soms een schriftelijke opdracht (met de bedoeling de ouders te informeren over de opdracht), bijvoorbeeld:
Verbind de twee voorwerpen die iets met elkaar te maken hebben.

LAGER ONDERWIJS - MIDDEN- EN BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

- (1) De leraar formuleert een opdracht om op basis van het lezen van een aantal zinnen (b.v. "Rechts staan drie dennen op een rij.") een tekening van de boerderij van oom Bas aan te vullen.
- (2) De leraar schrijft de volgende huiswerkopdracht op het bord:
Dinsdag 21 september: rekenen, bladzijde 55 opdracht 12 en 13, bladzijde 57 extra stof opdracht 1 en 2. Inleveren in je werkschrift. De grafiek op bladzijde 57 overnemen in je schrift en invullen.
- (3) De leraar maakt een toetsblad dat onder andere de volgende opgave bevat:
Malika doet $\frac{1}{4}$ l slagroom in de maatbeker.
Teken hoeveel slagroom er dan in de maatbeker zit.
- (4) De leraar maakt een opdrachtenblad met betrekking tot het ontwerpen van een stroomkring.
Bouw met de gegeven materialen een stroomkring, waarbij een lampje kan aangeschakeld worden met een schakelaar.
 - *Waarop, denk je, moet je letten?*
 - *Lukte het maken van de stroomkring onmiddellijk?*
Zo niet, wat ging er volgens jou fout?
Wat heb je gewijzigd bij de volgende poging?
 - *Teken de stroomkring die je ontworpen hebt.*
- (5) De leraar formuleert een leesopdracht voor de leerlingen: zij moeten in een lange en moeilijke informatieve tekst over labyrinten zo snel mogelijk de handigste manier vinden om uit een labyrint te ontsnappen.

SECUNDAIR ONDERWIJS - VOORTGEZET ONDERWIJS

- (1) De leraar Nederlands maakt een opdrachtenblad bij een tekst over het uitsterven van diersoorten. Het gaat om de volgende leesopdracht:
Schrijf in het onderstaande schema in de linkertabel de vijf belangrijkste oorzaken op voor het uitsterven van diersoorten. Werk individueel en vergelijk daarna met de rest van je groep. Neem vervolgens de teksten over bedreigde diersoorten (over de olifant, panda en gorilla). Waardoor sterven de Indische olifant, de panda en de gorilla uit? Zet een kruisje in het vakje van de oorzaken die kloppen.
(Naar: Bogaert e.a., 2002, p. 36.)
- (2) De leraar wiskunde legt het volgende probleem op de overheadprojector:
*Bij een kaart staat deze schaal aanduiding:
Schaal 1:25 000
(tekening)
De kaart wordt vergroot met de overheadprojector. Klopt de schaal aanduiding nu nog?
Iemand wil vanaf de geprojecteerde kaart een afstand berekenen. Hoe moet hij/zij dat doen?*
(Naar: Verschaffel & De Corte, 1995, p. 80.)
- (3) De leraar elektronica maakt een zelfevaluatielijst voor de leerlingen. De leerlingen beoordelen of ze de veiligheidsvoorschriften toepassen op een schaal van 1 'Zeker en vast - altijd' tot 4 'Hier schiet ik echt tekort'. De zelfevaluatielijst bevat onder andere de volgende uitspraken:
 - *Ik ben mij bewust van de gevaren van elektrocutie.*
 - *Vooraleer een voltmeter aan te sluiten, besteed ik aandacht aan de spanningssoort en de grootte van de spanning.*
 - *Ik ben er mij van bewust dat bij het meten van stroom en spanning de installatie, de meetsnoeren en het meettoestel onder spanning staan....*(Naar: Van Petegem & Vanhoof, 2002b, p. 262.)
- (4) De leraar Nederlands schrijft een stappenplan en een handleiding om een leesdossier bij te houden.
- (5) De leraar aardrijkskunde formuleert een opdracht waarbij de leerlingen een oorzaak-gevolg schema maken met betrekking tot het ontstaan van vulkanen.

Referentie

Teunissen, F. (1998). *Lesgeven op papier. Effectieve leerteksten schrijven*. (Boekenreeks Leermiddelenontwikkeling 2). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
Dit boek is een handleiding voor het schrijven van teksten waaruit mensen iets moeten leren. Het bevat een hoofdstuk 'Verwerkingsopdrachten in leerteksten' dat heel wat nuttige informatie bevat voor het zorgvuldig formuleren van schriftelijke opdrachten.

Doelstelling 5: een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning

Soms is een uiteenzetting het meest efficiënte middel om een bepaald doel te bereiken. Daarom geeft de leraar op goed gekozen momenten een uiteenzetting over onderwerpen die zich daarvoor lenen. Een uiteenzetting kan sterk in tijdsduur variëren. Het kan zijn dat de leerlingen geïnformeerd moeten worden, bijvoorbeeld over de opbouw van een verhaal dat als poppenkastspel is gespeeld, over de kringloop van het water, over de manier waarop de oppervlakte van een driehoek met een rechte hoek kan worden berekend. De leraar kan een uitleg geven bij de projectie van dia's of uitleggen dat uitgedemde lucht veel koolstofdioxide bevat en dat demonstreren door uitgedemde lucht door kalkwater te leiden. De uitleg van de leraar kan ook een korte begripsverheldering omvatten. Een uiteenzetting geeft de leraar ook om zijn leerlingen ergens van te overtuigen, of om hen aan te zetten tot actie. Vaak ondersteunt hij zo'n mondelinge uiteenzetting visueel of schriftelijk met een bordschema, een maquette, overheadsheets of misschien een PowerPoint-presentatie.

Kenmerk van een uiteenzetting is dat de leraar aan het woord is, en de leerling luistert. Toch is het bij het uitleggen van groot belang dat de leraar de leerlingen actief bij de uitleg betreft door hen aan het (mee)denken te zetten, door aan te sluiten bij relevante voorkennis,... Dit kan onder andere door binnen de uiteenzetting een variatie aan interactieve werkvormen in te bouwen: gesprekken in de grote en kleine groep, opdrachten voor tweetallen,... De leraar moet ook zodanig spreken dat de leerlingen de uiteenzetting begrijpen en er eventueel iets mee gaan doen. De leraar analyseert welke situatie zich leent voor een uiteenzetting. Hij schat in wat er nodig is om de uiteenzetting te geven. Hij oriënteert zich op de inhoud en analyseert wat er aan de orde moet komen. Hij kan hoofd- en bijzaken onderscheiden, houdt de hoofdlijn van zijn uiteenzetting vast en op het juiste moment vat hij samen of trekt hij conclusies. Hij kan de uitleg afstemmen op het niveau van de luisteraar en controleert of het uitgelegde begrepen is.

Oké - om met de deur in huis te vallen. Vervloekingen. Die zijn er in allerlei soorten en maten. Volgens het Ministerie van Toverkunst mag ik jullie eigenlijk alleen de verdedigingsvloeken leren en moet ik het daarbij laten. Ik mag jullie pas Illegale Duistere vloeken tonen als jullie in het zesde jaar zijn. Jullie tere kinderzieltjes zouden dat anders niet aankunnen. Gelukkig heeft Perkamentus een hogere dunk van jullie. Hij denkt dat jullie er best tegen kunnen en ik zeg altijd: hoe eerder je weet waarmee je geconfronteerd kunt worden, hoe beter. Hoe moet je je verdedigen tegen iets wat je nooit gezien hebt? Als een tovenaar op het punt staat een illegale vloek uit te spreken, zegt hij heus niet vooraf wat hij gaat doen. Hij wacht niet netjes en beleefd tot jij klaar bent. Nee, ik wil dat jullie op alles voorbereid zijn. Ik wil dat jullie constant alert en waakzaam zijn. Ik wil dat u dat ding weglegt als ik aan het woord ben, juffrouw Broom.

(Uit: J.K. Rowling, Harry Potter en de vuurbeker, p 164.)

Uitleg geven

Wanneer we spreken over informatie geven of presenteren, denken we zowel aan wat er wordt gepresenteerd als aan hoe het wordt gepresenteerd. Nemen we aan dat leraren in de planningsfase reeds hebben uitgemaakt wat zij willen presenteren en door middel van welke leeractiviteiten en werkvormen zij dat willen doen. In de interactiefase moeten zij er zorg voor dragen dat de geplande activiteiten op gang komen en dat de informatie kan worden verwerkt. Een basisvereiste daarbij is dat zij de informatie duidelijk, systematisch en enthousiast overbrengen. Dit houdt in dat zij hun taalgebruik (woordkeus, zinsconstructie) en hun spreektempo afstemmen op het beheersingsniveau van de leerlingen. Wat het taalgebruik betreft, moeten leraren er op toezien dat elk begrip dat zij hanteren ofwel bekend ofwel interpreteerbaar is. Vage, betekenisloze woorden en uitdrukkingen moeten worden geweerd (bijvoorbeeld 'dit soort dingen'). Lange, complexe volzinnen en lange monologen moeten eveneens worden vermeden. Waar mogelijk kan het best een illustratie, een voorbeeld of een demonstratie worden gebruikt.

Bij het geven van mondelinge uitleg moeten docenten steeds beseffen dat de leerlingen geen passieve toehoorders zijn. Het zijn 'gesprekspartners', die iets begrijpen of iets niet begrijpen; die meer uitleg nodig hebben; die ongeïnteresseerd, vragend of ongelovig zijn. Zij moeten dan ook alert zijn op verbale en niet-verbale signalen van de leerlingen en deze informatie in hun presentatie verwerken (bijvoorbeeld "Jullie zijn zo stil vandaag, interesseert de les jullie niet?", "Jan, je kijkt zo ongelovig, heb jij andere informatie om deze gegevens te verklaren?").

(...)

Leerlingen helpen bij het begrijpen en het interpreteren van informatie is een tweede aspect van uitleg geven. De informatie moet niet alleen aan het niveau van de leerlingen zijn aangepast, ze moet ook gestructureerd zijn. Dat wil zeggen dat er een duidelijk herkenbare structuur in moet zitten, die als een draad door het betoog loopt. Om de structuur duidelijk te maken, kunnen leraren gebruik maken van verbale en niet-verbale middelen. (...)

De structuur van de boodschap kan eveneens duidelijk gemaakt worden door visuele voorstellingen (op een bord, op flipovers, op dia's, of op overheadsheets), door bepaalde delen te herhalen, door het geven van een samenvatting of door het stellen van gerichte vragen.

(Naar: Boekaerts & Simons, 1995, p. 206-207.)

Doelstelling 5

De leraar kan een uiteenzetting geven om te informeren, activeren of overtuigen op verschillende manieren (bijvoorbeeld interactief, kort of lang). Hij kan daarbij flexibel gebruik maken van een effectieve ondersteuning in schrift en beeld.

Subdoelen

5.1 De leraar kan analyseren of het doel (informeren, activeren of overtuigen) en de situatie zich lenen tot een uiteenzetting. De leraar kiest de inhoud en de vormgeving van zijn uiteenzetting aangepast aan zijn leerlingen. Hij kan, indien nodig, zijn presentatie schriftelijk ondersteunen.

Dit veronderstelt dat de leraar:

- het basismateriaal om de inhoud van de presentatie op punt te stellen, verzamelt;
- de moeilijkheidsgraad (talige struikelblokken,...) van de uiteenzetting voor zijn publiek inschat en zijn uiteenzetting of de wijze van de uiteenzetting daaraan aanpast, b.v. voorkennis activeren, woordenschat, keuze van werkvorm;
- nagaat hoe de leerlingen actief betrokken kunnen worden bij de uiteenzetting;
- het belang en de meerwaarde van schriftelijke of visuele ondersteuning inschat;
- indien nodig een schriftelijke ondersteuning voorbereidt waarin de hoofdlijnen van de uiteenzetting zijn weergegeven, bijvoorbeeld in een bordschema, overheadsheets, een PowerPoint-presentatie of een hand-out;
- zich bewust is van de eigen mogelijkheden op het vlak van spreek- en doceerstijl, weet langs welke wegen hij die optimaal kan inzetten en hoe hij eventuele beperkingen kan compenseren.

5.2 De leraar kan een heldere uiteenzetting geven aangepast aan de situatie, het doel en aan het begripsniveau en de voorkennis van de leerlingen.

Een heldere uiteenzetting geven, veronderstelt:

- helder brengen van de inhoud met een gepaste verbale (stemgebruik, vlot, gestructureerd, rijk taalgebruik,...) en non-verbale ondersteuning (mimiek, beweging, voorwerpen,...);
- de schriftelijke ondersteuning op een effectieve manier in de uiteenzetting integreren;
- de toegankelijkheid van de uiteenzetting voortdurend in de gaten houden, onder andere door begripscontrole;
- adequaat inspelen op de leerlingen door het creëren van ruimte voor betekenisonderhandeling én voor inbreng van de leerlingen;
- vragen kunnen stellen, informatie kunnen verstreken, standpunten en argumenten kunnen verwoorden, kunnen samenvatten, conclusies kunnen formuleren afhankelijk van de inhoud en het doel.

5.3 De leraar kan zijn uiteenzetting flexibel aanpassen, inspeland op de reacties van de leerlingen en op de situatie.

Concretisering

KLEUTERONDERWIJS - GROEP 1/2 VAN DE BASISCHOOL

- (1) Een groepje van vijf kleuters is met de juf bezig een fruitsalade te maken. De juf geeft de kleuters telkens deeltaken hierbij. Tijdens het schillen en snijden van de vruchten praat de juf met de kinderen. Ze verwoordt steeds wat ze doet.
Kijk eens, Mansur, ik neem een lekkere peer, kijk maar. En nu pak ik het mesje, waar is het mesje nu, ah, ik heb het al, kijk het mesje en ik snij de peer in... een... twee... drie... vier... In vier stukken, zie je, en nu schil ik de stukken. Zo. Pak maar een stuk en leg het stuk op de plank. Goed zo. En nu mag je héél voorzichtig, met het mesje kleine stukjes snijden. Goed zo, goed uitkijken...
De juf corrigeert het vasthouden van het mesje, geeft directe aanwijzingen en verwoordt wat er gebeurt. De kinderen mogen één voor één het fruit in stukjes snijden.
(Naar: Bugel e.a., 1997. Uit: Paus e.a., 2002, p. 254.)
- (2) Naar aanleiding van een uitstap en een verhaal over een botsing hebben kleuters zich verkleed als politieagent. De juf sluit aan bij wat de kinderen aan het vertellen zijn en legt uit wat een politieagent doet:
Hij kijkt goed of we wel voorzichtig zijn, of we niets gevaarlijks doen. Als je soms iets fout hebt gedaan, dan schrijft hij iets op. Je krijgt dan een bekeuring, dan moet je geld betalen. Bijvoorbeeld als je heel snel rijdt, of als je niet stopt als het stoplicht op rood staat. De politieagent helpt ook de mensen. Wat doet hij dan?
(Naar: Van Kuyck, 2000, p. 33.)
- (3) De juf legt uit wat de regels en voorschriften zijn die betrekking hebben op het spelen op het schoolplein: *Je mag bij het buitenspelen niet van het schoolplein af.*
- (4) De juf legt uit en illustreert hoe het komt dat in de watertafel sommige voorwerpen blijven drijven en andere zinken.

LAGER ONDERWIJS - MIDDEN- EN BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

- (1) De leraar bekijkt samen met de leerlingen van groep 6/het vierde leerjaar een doos die verschillende grondstoffen uit allerlei werelddelen bevat. Hij geeft een korte uiteenzetting ter voorbereiding van een opdracht:
Ik heb hier een doos. Zullen we eens kijken wat erin zit? Kijk, zonnebloempitten (hij laat ze zien). En dit zijn cacaobonen (hij laat ze zien); eens kijken, wat is dit? Dit zijn peperkorrels (hij laat ze zien). Zo, dat zijn eigenlijk allemaal grondstoffen. Van een grondstof maken ze producten. Zonnebloempitten zijn een grondstof (hij laat ze zien). Daar kun je bijvoorbeeld zonnebloemolie van maken (hij laat de fles olie zien). De pitten zijn de grondstof en de olie is een product.
(Naar: Verhallen & Walst, 2001, p. 212.)

- (2) Om de druk in een watertoren uit te leggen, vertelt de leraar dat, hoe hoger het water in de toren staat, hoe groter de druk is. In de klas worden de leerlingen voorgesteld als waterdruppels. Net als in de toren worden de leerlingen op elkaar gestapeld (fictief). De leraar vraagt: "Wie van jullie zal het het zwaarst hebben?". Gevolgd door de vraag: "Wanneer zal de druk in de toren het grootst zijn: als er veel of als er weinig water is?" (Uit: Stienstra-Sondij, 1997, p. 26.)
- (3) Terwijl de leraar uitlegt hoe afvalverwerking gebeurt, zorgt hij ervoor dat hij de termen 'recycleren', 'hergebruiken' en 'sorteren' juist gebruikt. Deze termen worden vaak als synoniemen gebruikt, maar zijn het niet. De leraar is zich hiervan bewust en hanteert de termen dan ook zorgvuldig in zijn uiteenzetting voor de leerlingen.
- (4) De leraar vertelt hoe de waterkringloop tot stand komt en illustreert dat op het bord met tekeningen en enkele verklarende zinnen.
- (5) De gymleraar legt de spelregels van tennis uit.

SECUNDAIR ONDERWIJS - VOORTGEZET ONDERWIJS

- (1) De leraar aardrijkskunde vat in een uiteenzetting samen op welke verschillende manieren bergen kunnen ontstaan:
We onderscheiden dus in principe twee soorten systemen, systemen hoe bergen kunnen ontstaan. Dit was in de eerste plaats een plooingsgebergte en in de tweede plaats een breukgebergte. Nou bij een plooingsgebergte kunnen we dus het best beginnen bij de zee waar in de loop van miljoenen jaren, bijvoorbeeld door rivieren of door ... andere manieren allerlei materiaal aangevoerd werd, namelijk grint, zand, klei...
(Naar: Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992, p. 112.)
- (2) De leraar geschiedenis is van plan te starten met een lessenserie over de Tweede Wereldoorlog. Hij vraagt wat de leerlingen er al over weten. Op basis van de inventarisatie van de antwoorden geeft hij kort een inleiding over de Tweede Wereldoorlog. Hij stelt daarbij veel vragen waarbij hij willekeurig leerlingen laat reageren als het nieuwe informatie betreft. Bovendien geeft hij gericht die leerlingen de beurt die al iets hadden opgemerkt over het onderwerp dat hij ter sprake brengt.
- (3) De leraar fysica legt uit hoe de leerlingen de formules moeten gebruiken om precies te berekenen hoe door lenzen beelden vergroot en verkleind kunnen worden. Vervolgens zet hij uiteen dat voor het tekenen van de lichtstralen in beeldconstructies strikte regels gelden. Hij vraagt de leerlingen om de aantekeningen die op het bord geschreven worden, over te nemen. Achtereenvolgens verschijnen symbolen en formules op het bord en daarna verschillende voorbeelden van tekeningen en beeldconstructies, alles voorzien van een kort en bondig commentaar.
- (4) De leraar lichamelijke opvoeding geeft uitleg over de aanvalstactiek bij volleybal en illustreert zijn uiteenzetting aan de hand van tekeningen op een bord.
- (5) In het didactisch restaurant van de school legt de leraar hotel uit hoe men de gasten aan tafel bedient.

Referenties

Boekaerts, M. & P.R.J. Simons (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Dit theoretisch boek is een inleiding in de onderwijspsychologie, maar bevat vele voorbeelden, illustraties en casussen die verhelderend kunnen werken.

Dinger, G., G. Smit & C. Winkelman (2001). *Expressiever en gemakkelijker spreken*. Bussum: Coutinho.

Bevat een hoofdstuk over een presentatie, voordracht, toespraak houden en gaat in op voorbereiding, audiovisuele hulpmiddelen en spreekgedrag.

Ebbens, S., S. Ettekoven & J. van Rooijen (1996). *Effectief leren in de klas. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

De hoofdstukken over directe instructie en het onderwijsleergesprek bevatten heel wat nuttige tips over het houden van presentaties.

Doelstelling 6: Een schriftelijke evaluatie geven

Pieter, je hebt de laatste maanden bij een aantal aspecten van Nederlands grote vooruitgang geboekt, voornamelijk wat zinsbouw en spelling betreft. Je mondeling taalgebruik was reeds zeer goed en is dat nog steeds. Een paar dingen wil ik je over schrijven en spelling meegeven. Het verheugt me dat je steeds meer zelfvertrouwen toont wanneer je schrijft. Je vooruitgang op verschillende punten zal daar allicht niet vreemd aan zijn: het gebruik van leestekens, de goede zinsconstructies en het feit dat je op zoek gaat naar de juiste woorden bijvoorbeeld. Ook het feit dat je er een gewoonte van hebt gemaakt om wat je geschreven hebt na te lezen alvorens het in te dienen, maakt dat het een meer verzorgde indruk geeft. Soms worden nog wel eens letters en woorden van plaats verwisseld. Neem je wel genoeg tijd als je je teksten controleert? Nog één ding: je schrijft regelmatig verschillende losse korte zinnen na elkaar. Door deze zinnen samen te voegen met hoofd- en bijzinnen kan je de teksten vlotter leesbaar maken. Daar moet je de komende weken zeker aandacht aan besteden.

(Uit: Van Petegem & Vanhoof, 2002b, p. 183.)

Het doorkijkje bevat een schriftelijke evaluatie voor Pieter, een leerling uit de eerste graad secundair onderwijs (brugklas voortgezet onderwijs). Deze leraar doet wel heel uitgebreid wat tot de taak van alle leraren behoort: leerlingen informeren over de mate waarin hun werk aan de gestelde doelen beantwoordt. Zo worden leerlingen gestimuleerd om na te denken over hun leerproces, leerresultaten en studieaanpak en die indien nodig bij te stellen. De evaluatie kan ook een rol spelen bij resultaatbepaling en bij beslissingen over plaatsing, oriëntatie en selectie op vlak van studie- of beroepskeuze.

Door de geschreven taal van de leraar worden de leerlingen verder gestuurd in hun leerproces. Evaluatiegegevens kunnen op verschillende manieren verzameld en gerapporteerd worden. Een evaluatie is effectiever als ze leerlinggericht is: de evolutie van de leerling volgen, zijn goede en zwakkere punten noteren, gebaseerd op zijn ontwikkelingsproces,... Naast het gebruik van cijfer- of schaalscores kan de leraar ook gebruik maken van geschreven commentaren, ook wel 'narratieve' of 'anekdotische' rapporten genoemd. Die verschaffen de leerling gedetailleerde informatie over zijn vorderingen op cognitief en affectief vlak. Kwaliteitsvolle feedback die verder gaat dan een puntenscore als beoordeling van een toets of examen, stelt leerlingen in staat op korte en lange termijn hun leerproces beter te sturen en zo hun prestaties te verbeteren. Het formuleren van kwaliteitsvolle feedback stelt de leraar ook in staat het onderwijsleerproces beter te sturen in functie van de ontwikkelings- en leerbehoeften van de leerlingen. Kwaliteitsvolle feedback heeft zowel aandacht voor het cognitieve als voor het affectieve (waardering en aanmoediging).

De leraar bekijkt wat hij in zijn schriftelijke commentaar aan de leerlingen gaat betrekken en formuleert het op een voor de leerlingen begrijpelijke wijze. Hij heeft oog voor het effect dat zijn commentaar kan teweegbrengen en kan zo nodig zijn commentaar aanpassen. Zijn schriftelijke commentaar is van die aard dat de leerlingen daardoor zicht krijgen op de kwaliteiten van de geleverde producten en dat ze greep krijgen op hun leerproces. De leerlingen worden gestimuleerd om na te denken over hun leerproces.

Ik nam een pijpje krijt en begon de sommetjes na te kijken.
Dat is altijd een interessante wedstrijd met 'n klas. Ik begin met Sara Lam d'r lei op te nemen, en zet g-tjes of strepen, al naar het antwoord van een sommetje goed of fout is - dan pak ik Stientje Vulsma d'r lei en doe daarmee hetzelfde - Sara Lam zit alweer dóór te stomen. Ik pak de lei van Bertha de Rooy en zet dáár m'n krijt-tekens op - dan volgt haar buurmeisje, Frieda Dekker. En als ik de klas rond ben geweest, Douwe Speerstra is de laatste, dan begin ik weer bij Sara Lam, m'n tweede ronde. Wat Sara Lam in die tijd afgekregen heeft, zegt nog niet veel: zij is niet een van de vluggen. Maar bij Frieda Dekker kan ik 't al zien, of ik inhaal op de klas, dan wel achterblijf...

(Uit: T. Thijssen, *De gelukkige klas*, p. 21.)

Doelstelling 6

De leraar kan een schriftelijke evaluatie formuleren over leerprocessen en over producten, over gedrag en attitudes van leerlingen in functie van hun totale ontwikkeling.

Subdoelen

- 6.1 De leraar kan analyseren welke aspecten hij in de geschreven commentaar zal betrekken (bijvoorbeeld sterke en zwakke punten, verwachte prestaties of noodzakelijke verbeteringen) en op welke manier hij die zal verwoorden in functie van het doel van de rapportage (zoals feedback op een concreet leerlingproduct, algemene beoordeling na een afgesloten periode, rapporteren van gedragsstoornissen,...) Hij houdt bij dit alles rekening met de totale ontwikkeling van de leerling en met het effect van zijn commentaren op de leerling.
- 6.2 De leraar kan begrijpelijk en correct commentaar formuleren over product en proces, aangepast aan het doel van de rapportage en rekening houdend met de totale ontwikkeling van de leerling.

Dat houdt in dat de leraar:

- een schriftelijke evaluatie kan geven over het ontwikkelings- en leerproces van leerlingen op het vlak van prestaties, vaardigheden, gedragingen, attitudes;
 - gerichte, gedetailleerde en opbouwende feedback kan geven over concrete leerlingactiviteiten (zoals een opstel of verslag schrijven, een groepswerk uitvoeren, een proef uitvoeren,...) waarbij hij ingaat op product en leerprocessen;
 - aanzetten kan formuleren die de leerling uitnodigen om te reflecteren over zijn leerproces en het eventueel bij te sturen.
- 6.3 De leraar kan zijn geschreven commentaar beoordelen op impact op de leerling, adequaatheid en correctheid tijdens en na het schrijven, en aanpassen indien nodig.

Concretisering

KLEUTERONDERWIJS - GROEP 1/2 VAN DE BASISCHOOL

- (1) De juf voegt geschreven commentaren op leerlingenwerkjes aan de portfolio van de kleuters toe. Die portfolio bestaat uit werkjes van de kinderen, eventuele geschreven reacties van ouders en geschreven reacties van de juf. Ze kan later haar commentaar aan de kinderen voorlezen zodat zij zicht krijgen op hun ontwikkeling.

LAGER ONDERWIJS - MIDDEN- EN BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

- (1) De leraar schrijft gedetailleerde feedback op een uitnodiging voor een klasactiviteit of een schoolfeest. Hij geeft aan wat de leerling heel goed heeft gedaan (*de boodschap is duidelijk, aantrekkelijk opgesteld, plaats en tijdstip duidelijk vermeld, mooi vormgegeven*) en wat minder goed was (*u en jij door elkaar gebruikt, te veel spellingfouten*). Daaraan koppelt hij enkele adviezen voor verbetering.
- (2) De leraar schrijft enkele vragen bij een schrijfpdracht van een leerling. De leerling heeft aan de hand van een aantal prenten een verhaal geschreven waarin Jan en Charlie een plan bedenken om de pestkop Rik een lesje te leren en hem tegen een bowlingbal te laten stampen in plaats van tegen een echte bal. De leraar schrijft de volgende vragen naast het verhaal van de leerling: *Waar spelen de jongens? Is de bowlingbal nu een echte bal? Wat doen Jan en Charlie nu met die bal? Waarom doet Rik dat?* Deze vragen helpen de leerling om zijn verhaal in een tweede versie inhoudelijk op punt te stellen. De spellingfouten die de leerling eigenlijk niet meer zou mogen maken, worden aangeduid door een streepje in de kantlijn. Het is aan de leerling om de fout te ontdekken en te verbeteren. De spellingfouten die de leerling nog mag maken, worden door de leraar zelf verbeterd.
- (3) De leraar formuleert een algemene beoordeling van een leerling voor het driemaandelijks leerlingrapport. Hij noteert welke vorderingen de leerling de voorbije maanden gemaakt heeft voor rekenen en taal en waaraan hij de komende maanden nog moet werken. Verder geeft hij aan hoe de leerling zich gedraagt in de klas tegenover zijn klasgenoten en de leraar.

SECUNDAIR ONDERWIJS - VOORTGEZET ONDERWIJS

- (1) Tijdens groepswork neemt de leraar zo nu en dan de gelegenheid om even op afstand naar een groep te kijken hoe deze samenwerkt. Hij maakt daar een korte notitie van in een klassenschema en wijst, indien nodig, de groep of individuen in de groep nog even op de afgesproken aandachtspunten. Op basis van zijn notities en gelinkt aan de aandachtspunten beschrijft hij kort in het leerlingenrapport de vorderingen van de leerlingen op het gebied van samenwerkend leren:
Stijn, het valt me op dat je tegenwoordig vlotter in groep kan werken dan vroeger. Je voelt je meer op je gemak. Vroeger had je de gewoonte bij elk groepswork zeer veel werk te doen. Je deed dat niet omdat de groep niet wilde meewerken, maar omdat je per se wou dat alles op jouw manier gebeurde. Nu werk je veel meer samen met de groep en wordt het werk veel beter verdeeld. Volgens mij vinden je klasgenoten het nu ook leuker om met jou samen te werken.
(Naar: Van Petegem & Vanhoof, 2002b, p. 236.)

- (3) De klasleraar schrijft een algemene beoordeling van een leerling voor het leerlingrapport op het einde van het schooljaar. Hij verwoordt daarin de adviezen van de klassenraad met betrekking tot mogelijke vervolgstudies.
- (4) De leraar Nederlands geeft een gedetailleerde beschrijving van de lees- en schrijfmoeilijkheden waarmee een leerling te kampen heeft, en formuleert concrete adviezen voor remediëring.
- (5) De leraar kantoortechnieken noteert voor de leerling welke basiscompetenties hij nog niet heeft bereikt en welke vaardigheden hij nog moet oefenen om die competenties alsnog te bereiken.

Referenties

Van Petegem, P. & J. Vanhoof (2002a). *Een alternatieve kijk op evaluatie. Begeleid zelfstandig leren*. Mechelen: Wolters Plantyn Professionele Informatie.

Een praktisch werkboek dat een onderwijskundig kader biedt waaruit leraren strategieën kunnen putten om aan de slag te gaan en om evaluatievormen echt te integreren in het onderwijsleerproces. Het biedt ingrediënten en aandachtspunten (eerder dan gesneden brood) voor het ontwikkelen van goede evaluatiemethoden. Het boek bevat voorbeelden voor verschillende vakken, leeftijdsgroepen en studierichtingen uit het secundair/voortgezet onderwijs.

Van Petegem, P. & J. Vanhoof (2002b). *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantyn Professionele Informatie.

Wie nog meer theoretische onderbouw in verband met alternatieve evaluatievormen wenst, komt in deze publicatie aan zijn trekken.

Doelstelling 7: Vertellen

Leraren zijn verhalenvertellers, of ze nu lesgeven aan leerlingen in de hogere jaren van het secundair/voortgezet onderwijs of aan kleuters die net de school zijn binnengestapt. Leraren verhalen van wat ze zelf hebben meegemaakt, of nemen kinderen mee in de wereld van de fantasie. Sprookjes, sagen, mythen en bijbelverhalen worden verteld. Leraren vertellen om leerinhouden aan de orde te stellen, bijvoorbeeld bij geschiedenis. Wie kent de historie niet van Hugo de Groot, die in zijn boekenkist paste? Leraren vertellen ook los van de leerinhoud, om kinderen te amuseren, of omdat ze zelf vol zijn van een gebeurtenis en 'hun verhaal kwijt willen'. De meeste leerlingen genieten ervan als de leraar vertelt.

Vertellen is van belang voor de taalontwikkeling van leerlingen, voor hun cognitieve ontwikkeling in ruimere zin, maar ook voor hun sociale en morele ontwikkeling. Aan de hand van vertellingen en in interactie rond vertellingen krijgen waarden en normen vorm, en ontwikkelen leerlingen zich op allerlei domeinen.

De leraar analyseert welke situatie zich tot een vertelling leent, hij ziet wat wel en wat niet geschikt is. Als hij vertelt, past hij zijn verhaal aan het taalvaardigheidsniveau en aan de beleveningswereld van de leerlingen aan. Tijdens de vertelling ziet hij hoe hij overkomt en stuurt hij zijn vertelling bij. Zo ontstaat een boeiende interactie met zijn publiek.

“De enige manier om de wereld te begrijpen”, zei Magnus ooit, “is door een verhaal te vertellen. De wetenschap”, zei Magnus, “brengt alleen kennis van de werking der dingen. Verhalen brengen begrip.”

(Uit: M. Möring, In Babylon.)

“Maar zijn legenden niet altijd gebaseerd op feiten, professor?”

Professor Kist staaarde haar zo verbaasd aan dat Harry ervan overtuigd was dat hij nog nooit eerder in de rede was gevallen door een leerling, levend of dood.

“Tja,” zei professor Kist langzaam, “misschien zou je dat inderdaad kunnen stellen, ja.” Hij keek Hermelien aan alsof hij nog nooit een leerling had gezien. “Maar de legende waar u op doelt is zo’n sensationeel en zelfs potsierlijk verhaal...”

De hele klas hing nu echter aan de lippen van professor Kist. Hij staaarde vaag naar de gretige gezichten en Harry zag dat hij volkomen uit het veld was geslagen door die ongewone belangstelling.

“Nou, vooruit dan,” zei hij langzaam. “Eens kijken... de Geheime Kamer... jullie weten uiteraard dat Zweinstein meer dan duizend jaar geleden werd gesticht (...)”

(Uit: J.K. Rowling, Harry Potter en de Geheime Kamer, p. 112-113.)

Doelstelling 7

De leraar kan verschillende soorten teksten (verhalen, ervaringen,...) op verschillende manieren (improviserend, interactief, kort of lang,...) en voor verschillende doelen (informerend, activeren, overtuigen en amuseren) vertellen.

Subdoelen

- 7.1 De leraar kan analyseren of de situatie zich leent tot een vertelling. De leraar kan de geschiktheid van een tekst voor zijn leerlingen en voor het bereiken van zijn doel inschatten. De leraar kan zijn eigen mogelijkheden als verteller inschatten.

Dat houdt in dat de leraar:

- bij de keuze van de tekst rekening houdt met de literaire kwaliteit en de toegankelijkheid van de tekst in functie van het begripsniveau van de leerlingen. Hij houdt er rekening mee dat niet alle teksten geschikt zijn voor iedereen en om door iedereen verteld te worden. Hij kiest een tekst die ook hem aanspreekt;
- de expressieve mogelijkheden van de tekst kan inschatten;
- zich bewust is van zijn eigen mogelijkheden als verteller, weet langs welke wegen hij die optimaal kan inzetten en hoe hij eventuele beperkingen kan compenseren.

- 7.2 De leraar kan expressief vertellen, aangepast aan de situatie, het doel en aan het begripsniveau en de belevingswereld van de leerlingen.

Expressief vertellen veronderstelt:

- het beheersen van het onderwerp/de inhoud die verteld wordt;
- het expressief brengen van de inhoud met een gepaste verbale (stemgebruik, vlot, gestructureerd, rijk taalgebruik,...) en non-verbale ondersteuning (mimiek, beweging, voorwerpen,...).

- 7.3 De leraar kan zijn vertelling flexibel aanpassen, inspeland op de reacties van de leerlingen en op de situatie.

Concretisering

KLEUTERONDERWIJS - GROEP 1/2 VAN DE BASISCHOOL

- (1) De juf vertelt aan de groep hoe ze twee kinderen samen heeft zien spelen, plagen, een opdracht uitvoeren, ruzie maken,...
- (2) De juf vertelt het sprookje van Roodkapje voor de hele groep. Ze bespreekt het kort met de kinderen. Weten ze nog hoe het ging? De kinderen gaan het naspelen. De rollen worden verdeeld. De juf is de verteller en de kinderen beelden het verhaal uit.
- (3) De juf vertelt aan het begin van de week in de kring wat ze in het weekend beleefd heeft op een uitstap naar zee. Haar eigen verhaal heeft de bedoeling de kleuters te motiveren om zelf te vertellen wat ze het afgelopen weekend meegemaakt of gedaan hebben.

LAGER ONDERWIJS - MIDDEN- EN BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

- (1) Na de kerstvakantie staat het thema 'Vogels in de winter' op het programma. Juf Miranda begint de eerste les met het vertellen over haar schaatsavonturen in de kerstvakantie. Ze heeft haar schaatsen meegebracht om haar verhaal te illustreren. Het heeft de hele vakantie gevroren dat het kraakte. En op het water lag een dikke laag ijs waarop volop geschaatst, gesleed en gegleden werd. Juf Miranda vraagt aan de leerlingen of zij ook zo genoten hebben van het ijs. Een paar kinderen vertellen over hun avonturen. De juf vertelt verder. Toen ze even op een bankje zat uit te rusten van het schaatsen, zag ze een hele zwerm vogels overkomen. Eigenlijk had ze er nooit zo bij stilgestaan, maar nu vroeg ze zich hardop af waar die vogels naartoe vlogen en wat ze aten onderweg, zeker nu alles bevroren was. Ze vraagt de kinderen of zij misschien weten waarom vogels wegtrekken en hoe vogels aan hun eten komen in de winter. Allerlei mogelijkheden komen naar voren. Juf Miranda schrijft ze op het bord. Het verhaal gaat verder. Vlak bij de bank waarop de juf zat, was een vogeltje op een tak komen zitten. Ze bleef heel stil zitten en zo kon ze het vogeltje goed bekijken. Het vogeltje hipte op en neer en scheen geen last te hebben van de kou. Ze zat zich af te vragen hoe zo'n vogeltje nu eigenlijk warm blijft. "Hebben jullie dat ook wel eens", vraagt ze aan de leerlingen, "dat je je van alles afvraagt als je naar iets zit te kijken? En in je hoofd probeert te achterhalen wat je al weet? En dat je dan soms nieuwsgierig wordt en er nog meer over te weten wilt komen? Wat zouden jullie graag willen weten over vogels in de winter?"
(Naar: Paus e.a., 2002, p. 181.)
- (2) Een leraar uit het eerste leerjaar/groep 3 wil een verhaal vertellen over een jongen die in het huis van zijn opa naar de zolder sluipt en daar een grote kist vindt. In de kist zit een geheimzinnige wereldbol. Om de leerlingen in de sfeer van het verhaal te brengen, neemt de leraar de klas mee naar de zolder van de school. Hij heeft het daar schemerig donker gemaakt en er een grote kist neergezet. De leraar zet zich op de kist en de leerlingen gaan in een gezellige luisterkring rond hem zitten. Het verhaal wint op die manier zienderogen aan spankracht. De leerlingen hebben het veel makkelijker om zich in het verhaal in te leven, en dus moeilijker om er zich uit los te rukken. De leraar vertelt het verhaal.

- (3) De leraar brengt in de groep een probleemstelling om de kinderen te motiveren tot het opzoeken in informatieve teksten. Hij vertelt over de twee waterschildpadden die hij voor zijn verjaardag gekregen heeft en die nu hun winterslaap houden. Hij weet niet wanneer de dieren wakker worden en of hij nog voor iets moet zorgen of iets bijzonders moet doen om de dieren in leven te houden. Hoe komt hij daarachter?
- (4) De leraar vertelt hoe Napoleon verslagen werd in Waterloo in 1815.

SECUNDAIR ONDERWIJS - VOORTGEZET ONDERWIJS

- (1) De leraar geschiedenis vertelt hoe de Franse revolutie in 1789 met een aantal protestuitingen begon, hoe deze protesten uitliepen op bloedvergieten en hoe zes gruwelijke jaren lang de leiders van de revolutie duizenden mensen, onder wie de koning en de koningin, terechtstelden met de guillotine.
- (2) De leraar wiskunde vertelt wat piramides zijn, vertelt over oude Egyptische en nieuwe (Het Louvre) piramides aan de hand van afbeeldingen en brengt zo zijn verhaal op de ruimtelijke meetkunde om aan te tonen dat de meeste piramides (natuurlijke en kunstmatige) óf tetraëders (piramides met een driehoekig grondvlak) óf piramides met een vierkant grondvlak zijn.
- (3) De leraar Nederlands vertelt een broodje-aap verhaal of stadslegende.
- (4) De leraar Nederlands vertelt een verhaal waaruit duidelijk wordt waar de naam 'jerrycan' vandaan komt.
- (5) De leraar kleding vertelt hoe vroeger, voor de persmachine bestond, de kledingstukken gestreken werden.

Referenties

Paus, H. (red.), S. Bacchini, R. Dekkers, T. Pullens & M. Smits (2002). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Dit handboek taaldidactiek voor het basisonderwijs is in eerste instantie bedoeld voor studenten aan de Pabo (lerarenopleiding). Alle aspecten van interactief taalonderwijs op de basisschool komen aan de orde (onder meer vertellen). Ook taal leren in andere vakken en meertaligheid worden uitvoerig belicht. Het boek bevat veel voorbeelden van schriftelijk en mondeling taalmateriaal uit de dagelijkse praktijk.

LINK

www.vertellen.nl/downloads.html

Op deze pagina op de persoonlijke website van verteller Marco Holmer vindt men (gratis) werkbladen, artikelen, lesbrieven en een literatuurlijst over vertellen.

Doelstelling 8: Voorlezen

Iedereen, van kleuter tot volwassene, luistert graag naar een goed verhaal. Ook als kinderen al kunnen lezen, blijft voorlezen nodig. Voorlezen is meer dan een uitweg om de dode momenten tijdens een klasdag op te vullen. Het helpt kinderen de wereld beter te ervaren en meer greep te krijgen op wat lezen eigenlijk betekent, zeker in de fase van ontluikende geletterdheid. Het laat aanvoelen dat een gedrukte tekst belevingen kan oproepen; dat woorden en zinnen verwijzen naar levende, pratende wezens; kortom dat geschreven taal leeft. Voorlezen heeft een sterk motiverende kracht en schept verbondenheid tussen voorlezer en luisteraar. Voorlezen is de motor van het leesplezier en de leesbeleving en het heeft ook een taalverrijkend effect. In het basisonderwijs kan de leraar, als hij voorleest, ook inhoudelijk complexere teksten behandelen dan als kinderen zelf moeten lezen. Hij hoeft zich niet te beperken tot teksten waarvan de kinderen het technisch leesniveau aankunnen.

Waar de verteller zijn taalgebruik voortdurend kan bijsturen, is de voorlezer trouw aan de tekst. De voorlezer brengt de bedoeling van de tekst op de luisteraar over. Hij leest een verhaal expressief voor en brengt zo het verhaal tot leven. Een begenadigd voorlezer zal streven naar een grote diversiteit in wat hij voorleest. Ook in wereldoriëntatie of vakken als geschiedenis en godsdienst kunnen kinderen via een verhaal, een boekfragment of een gedicht een 'plaatsvervangende ervaring' opdoen die de eigen ervaringswereld verdiept en verruimt. Verhalen kunnen kinderen ervaringen geven die ze in hun reële situatie nog niet of nooit zullen opdoen. Weer andere verhalen leveren het kind denkstof. Door het meevoelen en zich inleven in wat de hoofdpersonages meemaken in een bepaalde situatie doen de kinderen via hun verbeelding deze ervaring ook op. In de eerste plaats moet het verhaal om het verhaal zelf gebruikt worden en niet alleen omwille van de informatie die het biedt. Bijvoorbeeld bij een goed historisch verhaal heeft de auteur fictie en feiten geïntegreerd tot een boeiend geheel. De feiten zijn hierbij niet het belangrijkste, zij vormen slechts het kader van het verhaal.

De leraar bepaalt welke situatie zich leent tot voorlezen. Hij schat de geschiktheid van een tekst voor zijn publiek in. Niet alle teksten zijn geschikt om voorgelezen te worden. Bij de keuze houdt hij rekening met de literaire kwaliteit en de toegankelijkheid van de tekst. De leraar houdt er rekening mee dat niet alle teksten geschikt zijn voor iedereen en om door iedereen voorgelezen te worden. Hij kent zijn eigen mogelijkheden als voorlezer. Hij kiest een tekst die ook hem aanspreekt en hij leest de tekst zo voor dat zijn publiek zich aangesproken voelt. Bij het voorlezen zelf is hij alert op signalen van betrokkenheid en (on)begrip van de leerlingen en stuurt zo nodig zijn voorlezen bij.

Het voorlezen moet zodanig gebeuren, dat de luisteraars een idee of een beeld krijgen van het drama achter de woorden. De voorlezer moet nagedacht hebben over hoe hij/zij het verhaal om kan zetten in bewegende, denkende of pratende wezens en hoe je bepaalde verhaalfragmenten of reeks van gebeurtenissen met de juiste frasering tot leven kunt brengen. Interpunctie en het ritme van de zinnen brengen het verhaal tot leven.

(Uit: Vinck, 1997.)

Iedereen kan het. Maar je moet altijd met enthousiasme voorlezen. Als je er zelf niet in gelooft, dan hoor je dat meteen. Ik doe nooit stemmetjes na. Die moeten de kinderen maar zelf invullen. De prettigste voorleestoon vind ik: naturel, alsof je gewoon vertelt.

(Rindert Kromhout. In: Tips voor de voorlezer.)

Mijn tip: beeld je in dat je je eigen publiek bent. Hoe zou je reageren als je zelf in de zetel zat te luisteren? Voorlezen veronderstelt een grote alertheid, en dat je contact houdt met wie er luistert. Voorlezen is best inspannend, het lukt mij niet altijd.

Als ik voor een klas of een groep sta, maak ik er een minivoorstelling van. Ik teken dan live op de overheadprojector of op het bord, switch voortdurend tussen woorden en beelden. Ik lees ook nooit voor, maar memoriseer de tekst. Anders heb je moeilijk door of je publiek niet de draad verliest. Ik maak het graag spannend, met intonatiewisselingen en rollenspel.

(Gerda Dendooven. In: Tips voor de voorlezer.)

Voorlezen mag niet beperkt blijven tot een happening. De leraar kan elke dag van het schooljaar op een vast tijdstip voorlezen uit een door kinderen gekozen klassieker.

(Annie Beulens. In: Voorlezen doet kinderen groeien, Het onderwijs, p. 14.)

Doelstelling 8

De leraar kan verschillende soorten teksten (verhaal, gedicht, sprookje,...) op verschillende manieren (gewoon, vertellend, dramatiserend of interactief) en voor verschillende doelen (informerend, activerend, overtuigen en amuseren) voorlezen.

Subdoelen

8.1 De leraar kan analyseren of de situatie zich leent tot voorlezen. De leraar kan de geschiktheid van een tekst voor zijn publiek en voor het bereiken van zijn doel inschatten. De leraar kan zijn eigen mogelijkheden als voorlezer inschatten.

Dat houdt in dat de leraar:

- bij de keuze van de tekst rekening houdt met de literaire kwaliteit en de toegankelijkheid van de tekst in functie van het begripsniveau van de leerlingen. Hij houdt er rekening mee dat niet alle teksten geschikt zijn voor iedereen en om door iedereen voorgelezen te worden. Hij kiest een tekst die ook hem aanspreekt;
- de expressieve mogelijkheden van de tekst kan inschatten;
- zich bewust is van zijn eigen mogelijkheden als voorlezer, weet langs welke wegen hij zijn eigen voorleescapaciteiten optimaal kan inzetten en hoe hij eventuele beperkingen kan compenseren.

8.2 De leraar kan expressief voorlezen, aangepast aan de situatie, het doel en aan het begripsniveau en de belevingswereld van de leerlingen.

Expressief voorlezen veronderstelt:

- het scheppen van de juiste sfeer voor het voorlezen;
- het expressief brengen van de inhoud met een gepaste verbale (stemgebruik, vlot, gestructureerd, rijk taalgebruik,...) en non-verbale ondersteuning (hele lichaam, mimiek, beweging, voorwerpen,...).

8.3 De leraar kan zijn voorlezen flexibel aanpassen, inspeland op de reacties van de leerlingen en op de situatie.

Concretisering

KLEUTERONDERWIJS - GROEP 1/2 VAN DE BASISCHOOL

- (1) Nadat de juf samen met de kleuters een gesprekje heeft gevoerd over bang zijn in het donker, in de slaapkamer,... en over krokodillen, leest ze het prentenboek *Er zit een krokodil onder mijn bed* voor aan de hele groep. Nadien knutselen de kleuters een babykrokodil.
- (2) De juf zet een kleine en een grote lantaarn, een kleine en een grote beer, een kleine en een grote zaklamp en het boek *Welterusten, Kleine Beer*, op de tafel. Ze steekt de kaarsen aan en doet het licht uit. Als de juiste sfeer geschapen is, leest ze voor. Tijdens het verhaal wordt beertje in bed gelegd en is er heel wat verbale interactie. Ten slotte vraagt de juf of de kleuters het een leuk verhaal vonden en waarom. Als afsluiter zingen ze dan samen nog het liedje *'k Zag twee beren broodjes smeren*.

LAGER ONDERWIJS - MIDDEN- EN BOVENBOUW VAN DE BASISCHOOL

- (1) De leraar leest het prentenboek *Het blauwe monster* voor: "Anna is bijna jarig en ze wil heel graag een hond." Dat kan natuurlijk niet zomaar, maar een blauw monster komt haar te hulp. Behalve dat het monster voor allerlei problemen zorgt, laat het Anna ook iets wensen, en zorgt het er uiteindelijk voor dat die wens in vervulling gaat. De kinderen luisteren heel goed. Soms geeft de leraar aanvullende informatie. Hij verduidelijkt een cruciaal begrip. Hij stelt open vragen om de kinderen te laten anticiperen: "Wat zou er gebeuren als het monster in het zwembad springt?" Na afloop reageren de leerlingen spontaan. Nadiya wil een monster, om te vragen wat ze graag zou willen hebben.
(Naar: Förrer e.a., 2000, p 28-29.)
- (2) De leerlingen van het eerste leerjaar/groep 3 zijn al enige tijd bezig met het thema 'kikkers en padden'. De leraar inventariseert wat de kinderen al over padden weten. In de kring komt er al pratend een verhaal tot stand dat de leraar in overleg met de leerlingen, zin voor zin, op een vel papier noteert. Daarna leest hij het voor:
Padden gaan op stap. Ze lopen door de weilanden en ze lopen op de weg. Soms worden ze dan doodgereden. Dit heet paddentrek. Ze gaan op zoek naar water. De mannetjes zoeken een vrouwtje. Het mannetje is kleiner en hij gaat op de rug van het vrouwtje zitten. De padden gaan met elkaar vrijen. De mamapad legt eitjes. De eitjes zitten aan elkaar. Het lijkt een ketting.
(Naar: Förrer e.a., 2000, p. 36.)
- (3) Leraren van een vierde en vijfde leerjaar/groep 6 en 7 werken gedurende een tweetal weken met het boek *De krullenjongen* van Magda Ria Rapoye. Enkele hoofdstukken worden door de leraar voorgelezen, andere delen lezen de kinderen zelfstandig. Via dit verhaal verwerven de kinderen gaandeweg informatie over hoe mensen leven tijdens de Eerste Wereldoorlog. Ze vernemen wat en hoe kinderen spelen, hoe het er op school aan toegaat en hoe de mensen omgaan met geboorte, ziekte en dood.
(Naar: Wuestenberg, 2002, p. 241.).

- (4) De leraar leest een beeldrijk fragment voor met aanvullende filmmuziek en een ondersteunende collage. Nadien gaan de groepen leerlingen aan de slag met elk drie fragmenten.
- (5) De leraar leest voor uit het ooggetuigenverslag van Geoffroi de Villehardouin, graaf van Champagne, hoe op 25 april 1204 Constantinopel wordt veroverd en geplunderd door de christenen van de Vierde Kruistocht onder leiding van Boudewijn IX, graaf van Vlaanderen, bijgestaan door graaf Bonifacius II van Montferrat.

SECUNDAIR ONDERWIJS - VOORTGEZET ONDERWIJS

- (1) De leraar geschiedenis leest een fragment voor uit het verhaal Kallinos van Messene van Paul Kustermans, waarin de kreupele Kallinos deelneemt aan de Olympische spelen en waarin onder andere de strijd tussen de stadstaten Sparta en Messene aan bod komt. In het boek vernemen de leerlingen veel over het dagelijks leven in het Oude Griekenland en de rol van sport en geloof.
- (2) De leraar godsdienst leest een verhaal voor waarin de hoofdpersonages met een moreel dilemma worden geconfronteerd. Daarna volgt een klasdiscussie over morele dilemma's.
- (3) De leraar biologie leest een brief van Charles Darwin aan miss Julia Wedgwood (11 juli 1861) voor. In die brief heeft Darwin het over zijn bedenkingen of de natuur wel een goddelijk 'design' vertoont. Het voorlezen van de brief gebruikt de leraar om de theorieën van Darwin in een historische context te plaatsen en de evolutie van wetenschappelijke ideeën toe te lichten.
- (4) De leraar wiskunde leest een fragment uit De Telduivel van Hans Magnus Enzenberger voor waarin de telduivel aan Robert uitlegt hoe machtsverheffing tot stand komt en dat het een makkelijke manier is om bepaalde grote getallen weer te geven. Aansluitend op het verhaal introduceert de leraar een probleem dat de leerlingen verder inzicht geeft in het nut van machtsverheffingen.

Wij zijn Matilda van Roald Dahl aan het lezen. De juf leest elke dag vijf bladzijden voor. Matilda is een heel slim meisje, maar ze heeft echt stomme ouders. Als ze een boek vraagt om te lezen, dan zeggen haar ma en pa: 'Doe niet zo moeilijk, we hebben toch een mooie tv?' Hoe het afloopt weet ik nog niet, want we hebben het nog niet uit. (Sofie, acht jaar)

(Uit: Voorlezen doet kinderen groeien, Studiedag, p. 33.

Referenties

Depondt, L. (1999). Letters van woorden tot leven laten komen. De kwaliteit van het voorlezen. *EGO-Echo* 2/1, p. 26-29.

Dit artikel gaat over hoe kleuterleidsters de kinderen bij het voorlezen intensiever kunnen laten ervaren dat geschreven taal tot leven komt. Het bevat checklists over 'een toegankelijk voorleesboek' en 'de kwaliteit van het voorlezen'.

Leysen, A. (2002). Over de kracht van het voorgelezen woord. Een pleidooi voor voorlezen in 13 argumenten en 11 werkvormen. In: M. Colpin e.a.: *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sdeelen voor het basisonderwijs*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant, p. 159-180.

Bevat onder andere een beknopte handleiding voor de voorlezer.

Wuestenberg, A. (2002). Plaatsvervangende ervaringen en grensverleggende werkelijkheden. Verhalende kinderboeken in Wereldoriëntatie. In: M. Colpin e.a.: *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sdeelen voor het basisonderwijs*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant, p. 239-253.

Bevat onder andere een lijst van boeken en fragmenten waarmee gewerkt kan worden in de lessen wereldoriëntatie in de basisschool.

LINK

www.leesbevordering.bib.vlaanderen.be

Is een goede informatieve site met tal van links voor de professioneel geïnteresseerde in leesbevordering. Er is informatie over overheid, organisaties, projecten, kalender en adressen per leeftijdsgroep.

Liever dan ons te overbluffen met argumenten en data, liet hij (leraar Nederlands) ons zelf oordelen over een tekst. Hij diepte uit zijn propvolle boekentas een dichtbundel op en las eruit voor. Zelf was hij door de natuur bedeed met een lelijke stem. Hoog, hees, hortend. Hij lispelde zelfs een beetje en sprak eerder te stil dan te luid. Hij had alles tegen om zijn publiek te boeien. Maar het duurde geen minuut of hij had ons in zijn ban. Voor het eerst was een tekst geen opeenvolging van woorden meer. Het was een vuur, het zoog je naar zich toe en het verzengde je prachtig. Hees, hortend of lispelend, dat speelde allemaal geen rol. (...) Hij las gedichten voor van Lucebert, Hans Lodeizen en Paul Snoeck. (...) 'De verwondering' van Hugo Claus noemde hij een tijdloos meesterwerk. Je snapte er geen bal van maar het sloeg je ondersteboven. Je ging er 's anderendaags al voor naar de bibliotheek.

(Uit: T. Lanoye, *Kartonnen Dozen*, p. 99-100.)

3.2 Domein 2

Doelstelling 9: Gesprekken voeren

De leraar in interactie met volwassenen in en rond de school

De leraar voert beroepshalve elke dag gesprekken met volwassen gesprekspartners. Met zijn collega's bespreekt hij schoolzaken, voert hij gesprekken over zijn leerlingen. Met ouders bespreekt hij de ontwikkeling van hun kinderen. Hij staat open voor ideeën, interesses en bekommernissen van ouders. Ook met andere onderwijsparticipanten heeft hij contact. Schoolbegeleiders en docenten van lerarenopleidingen krijgt hij op bezoek, soms de inspectie. Vertegenwoordigers, bijvoorbeeld van schoolboeken, staan op de stoep. Kortom, er gaat geen dag voorbij dat de leraar zijn mondelinge communicatieve vaardigheden niet in hoeft te zetten.

De leraar is een communicator, en hij is zich daarvan bewust. Hij streeft naar een evenwaardige, open gedachtewisseling en heeft een actieve luisterhouding. Dat wil zeggen: hij probeert de bedoelingen van zijn gesprekspartners te begrijpen en probeert zijn intenties daarnaast te zetten om samen verder te komen en betekenis te construeren.

De leraar is zich ervan bewust dat de gesprekssituatie afhankelijk is van zijn communicatiepartners en van het doel van het gesprek. Hij stelt vragen, verstrekt informatie, verwoordt zijn standpunt, toont begrip, trekt conclusies en gaat - waar nodig - na of zijn boodschap overkomt. De leraar houdt rekening met cultuurverschillen tussen hem en zijn gesprekspartners, bijvoorbeeld in de communicatie met ouders die een andere taal of taalvariëteit spreken dan hijzelf. Hij is bereid om elke gesprekspartner respectvol tegemoet te treden en als volwaardige gesprekspartner te beschouwen. De leraar is zich ervan bewust hoe hij bij gesprekken overkomt en stelt, als daar aanleiding toe is, zijn bijdrage en taalgebruik bij.

Eindelijk is de meester bij Madelief thuis. Op bezoek. Daar heeft ze zich lang op verheugd. Ze wil haar kamer laten zien. En haar spullen. Ze zit op het puntje van de stoel.

“Mevrouw, ik vind Madelief een kakafonisch kind, maar dat kantelen we wel,” zegt de meester.

“Fijn,” antwoordt Madeliefs moeder. “Geen konfertafeltjes?”

“Niks hoor!” vertelt de meester. “Ik mag haar graag zien boventoeteren.”

“Nou, ik ben blij dat te horen,” zucht Madeliefs moeder. “Ik was al bang voor fletsjes.”

“Hahaha,” lacht de meester hartelijk. “Fletsjes! Bij zo’n ongedekseld meisje? Nee, gewoon dóórknopen, dan is er niks aan de hand.”

(Uit: G. Kuijer, *Het grote boek van Madelief*, p. 185.)

De dag na het incident met Kim (“Ik wil u alleen even zeggen, dat als u mij moet hebben, dan bent u mooi aan ‘t verkeerde adres!”) bracht opheldering. De moeder van Kim (uit Engeland) was naar school gekomen en wilde van mij weten waarom Kim nu eigenlijk bijles nodig had. Het advies betreffende de logopedist had dus toch kwaad bloed gezet. Uit het gebruik van het woord bijles werd mij tegelijkertijd duidelijk waar de pijn precies zat.

Als Kim dacht dat ik vond dat ze bijles nodig had, dan dacht ze vermoedelijk dat ik haar dommer vond dan de andere leerlingen. Haar dommer vinden dan de andere leerlingen, zou inderdaad onrechtvaardig zijn.

Want de foutjes die zij maakte - en waarop ik haar gewezen had - waren futiel in vergelijking met de fouten van haar klasgenoten. Kim schreef soms *werled* in plaats van *wereld*, *aadrappels* in plaats van *aardappels*. Ik had het gevoel dat de letters haar bij tijd en wijle voor de ogen dansten. Maar dan de andere leerlingen! Kort voor ze in 2 mavo terecht kwam, schreef de Turkse Özgül bij een dictee nog *andabols*, Adil uit Marokko *aardples*, Bahri uit Turkije *artabuls*, Karima uit Marokko *apposlsen* en Jelena uit Servië *ordelpos*. Sommigen maakten dit soort fouten nog steeds. En dan zou Kim, die toen ze hier op school kwam dat stadium al lang gepasseerd was, bijles moeten hebben!

“Het is toch niet zo vreemd dat ze sommige woorden, die ze voor het eerst hoort, nog niet goed kan schrijven?” vroeg haar moeder.

Hoe kon ik haar uitleggen dat *ordelpos* heel normaal was? Dat het hier ging om het onderscheiden van klanken, en het koppelen daarvan aan de letters van ons alfabet, en dat de tijd dat zou oplossen. Dat de foutjes van Kim, futiel als ze leken, veel gemener waren?

(Uit: K. Beekmans, *Een man is erg vrek*, p.14-15.)

Doelstelling 9

De leraar kan verschillende soorten gesprekken (een leerlingenbespreking, evaluatiegesprek, functioneringsgesprek,...) voeren met volwassen gesprekspartners (ouders, collega's, begeleiders, inspectieleden, nascholers,...) over de klas- en schoolcontext (tijdens een oudercontact, klassenraad, vakgroepvergadering, personeelsvergadering, nascholingsessie,...).

Subdoelen

- 9.1 De leraar kan de inhoud en formulering van zijn boodschap analyseren en houdt daarbij rekening met de gesprekssoort, het doel en de gesprekspartners.
- 9.2 De leraar kan effectieve gesprekken voeren en houdt daarbij rekening met de gesprekssoort, het doel en de gesprekspartners.

Dat houdt in dat de leraar:

- afhankelijk van de gesprekssoort en het doel, vragen kan stellen, informatie kan verstrekken, standpunten en argumenten kan verwoorden, kan samenvatten, conclusies kan formuleren;
- adequaat kan inspelen op de bijdragen van zijn gesprekspartners.

- 9.3 De leraar kan zijn gespreksbijdrage(n), zowel inhoudelijk als vormelijk, beoordelen op adequaatheid en correctheid naar aanleiding van de reacties van zijn gesprekspartners en bijsturen, indien nodig.

Juf	Ik was zo geschrokken. Zo roepen en zo huilen. Ik dacht... In't begin zeer stil.
Moeder	Ja, dat is altijd zo.
Juf	Ze is bang van konijnen.
Moeder	Ja, van alle dieren.
Juf	Ik wist dat niet. We zijn nochtans in september naar de boerderij geweest...
Moeder	Ja, in groep is dat misschien achterwege gebleven.
Juf	Maar we zaten samen in een kring, dat was wel een klein konijn, zo'n dwergkonijn.

(Uit: Ernalsteen, 2002, p. 50.)

Concretisering

- (1) Tijdens een klassenraad/leerlingenbespreking voert de leraar een gesprek met collega's over de resultaten van de leerlingen voor alle vakken.
- (2) Tijdens een deliberatie of leerlingoverleg verwoordt de leraar zijn mening over een leerling met duidelijke argumenten.
- (3) De leraar maakt afspraken met een parallelleerkracht over de onderlinge taakverdeling.
- (4) Leraren en directie stellen een rooster op voor een 'ontvangstcomité' aan de schoolpoort elke ochtend. Ouders die hun kinderen naar school brengen, worden begroet. Er is de mogelijkheid tot een praatje, maar dat hoeft niet elke dag.
- (5) Zeswekelijks is er per klas ouderraad. Op die avonden worden ouders geïnformeerd over het reilen en zeilen in de klas en op school. Ook de vragen en kritieken van ouders komen aan bod en worden in de groep besproken.
- (6) De leraar belt de ouders van een leerling op om ze te informeren over de problemen van hun zoon/dochter.
- (7) De leraar voert een slechtnieuwsgesprek met de ouders van een leerling die gezakt is voor een examen.
- (8) De leraar stelt vragen aan ouders om informatie te krijgen over de socio-emotionele achtergrond van de leerling.
- (9) De leraar geeft advies aan ouders met betrekking tot de studie/beroepskeuze van hun kind.
- (10) De leraar verstrekt informatie aan ouders over de leervorderingen en attitudes van hun kind.
- (11) De leraar brengt ouders in contact met hulpverleningsinstanties.
- (12) Tijdens een ouderavond informeert de leraar ouders over het klas- en schoolgebeuren zoals het gebruik van een leerlingvolgsysteem, een klasuitstap,...
- (13) Jeroen (vijf jaar) is reeds enkele jaren in begeleiding bij een gespecialiseerde dienst wegens een vertraagde taalontwikkeling, contactmoeilijkheden en dwangmatig spel. Via de ouders krijgt de leraar contact met die dienst. Er ontstaat een samenwerking die in de eerste fase bestaat uit het telefonisch uitwisselen van informatie: de pedagoog die Jeroen begeleidt, beschrijft zijn evolutie. De leraar schetst hoe zij Jeroen in de klas ervaart. Die informatie verscherpt en vervolledigt het beeld.
(Uit: Laevers (red.), 2001, p. 70.)
- (14) De leraar vraagt advies aan een begeleidingsdienst over een leerling met leermoeilijkheden.
- (15) De leraar brengt verslag uit aan medische instanties over de gezondheidstoestand van een leerling.
- (16) De leraar neemt contact op met bedrijven en gaat telkens na of het bedrijf een geschikte stageplaats kan zijn voor een leerling.
- (17) De stagebegeleider houdt overleg met de stagemontop op de werkvloer over een leerling-stagiair.

Referenties

Ernalsteen, V. (2002). *Brede SchOUDERS: een werkboek*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Dit werkboek bevat nuttige tips voor een geslaagde communicatie met ouders.

Gerritsen, S. (2001). *Een goed gesprek. Over communicatieve vaardigheden*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Gespreksvaardigheden worden besproken aan de hand van wetenschappelijke literatuur uit gespreks- en conversatie-analyse.

Steehouder, M., C. Jansen, K.A. Maat e.a. (1999). *Leren communiceren. Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie* (4e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Werkend vanuit een algemeen communicatiemodel geven de auteurs aanwijzingen voor diverse aspecten van zowel spreek- als schrijfvaardigheid. Bij het boek hoort een opdrachtenboek.

Van den Berg, M. (1998). *Effectieve tweegesprekken. Handleiding bij het voorbereiden en voeren van gesprekken in organisaties*. Schoonhoven: Academic Service.

Dit boek geeft aan wat de specifieke valkuilen en concrete aandachtspunten zijn bij het voorbereiden en voeren van verschillende soorten tweegesprekken. Het bevat talrijke, direct toepasbare tips voor succesvolle gesprekken in organisaties.

LINK

www.schrijfcentrum.nl

Dit online-centrum voor communicatieve vaardigheden bevat praktische adviezen voor docenten en studenten op het vlak van schriftelijke en mondelinge vaardigheden.

Doelstelling 9: Gesprekken voeren

Elke leraar moet soms een presentatie houden voor een publiek dat bestaat uit volwassenen. Bij een ouderavond houdt hij bijvoorbeeld een praatje over een nieuwe methode die de school heeft gekozen. Of hij informeert ouders over het komende schoolreisje en zoekt vrijwilligers om mee te gaan. Hij doet dat verbaal, maar hij kan zijn betoog ondersteunen door middel van beelden, en kan ook de hoofdlijnen van zijn verhaal verhelderen door gebruik te maken van overheadsheets, een PowerPoint-presentatie, een hand-out, een bordschema,...

De leraar bepaalt vooraf wat de inhoud is van zijn presentatie en ook hoe hij die inhoud aan de orde wil stellen. Hij kan hoofd- en bijzaken onderscheiden, houdt de hoofdlijn van zijn presentatie vast en op het juiste moment vat hij samen of trekt hij conclusies. Hij houdt daarbij rekening met zijn publiek en past ook zijn taalgebruik daaraan aan. Hij bepaalt vooraf welke hulpmiddelen hij kiest. Tijdens de presentatie stuurt hij zijn praatje desgewenst bij op grond van de reacties van zijn gehoor.

Opmerking:

Een beginnende leraar moet wel een presentatie kunnen houden, maar uitsluitend op zijn eigen school, voor ouders en collega's. Van hem wordt bijvoorbeeld niet verwacht dat hij een presentatie kan houden tijdens een nascholingsessie of studiedag voor leraren uit andere scholen.

Tijdens de eerste schoolweek dit schooljaar was er een informatieavond voor de ouders. Met interesse luisterden we naar de enthousiaste uiteenzetting van de leerkracht Nederlands over de nieuwe eindtermen Nederlands voor het secundair onderwijs in Vlaanderen. "Het gaat bij Nederlands niet meer om de kennis van de taal - zoals vroeger - maar om het vaardig zijn in de taal" was de zin van de leerkracht die mij als muziek in de oren klonk.

(Uit: Van Avermaet, 2003, p. 459.)

Tijdens een conferentie vertelt een leraar tijdens zijn presentatie een anekdote. Oorspronkelijk komt deze leraar uit Suriname. Ze is als kleuter naar Nederland verhuisd. Tijdens haar lagerschoolperiode werd er veel voorgelezen. Dat vond ze erg leuk. Een ding bleef haar bezighouden. Ze begreep uit verhalen dat heel veel kinderen in Nederland in een kasteel moesten wonen, maar ze zag er zo weinig in Nederland. Later begreep ze waarom. In die verhalen speelden veel kinderen in Nederland in de 'tuin'. In Suriname hebben alleen kastelen 'tuinen'. Gewone huizen hebben 'erven'.

(Naar: Paus e.a., 2002, p. 109.)

Doelstelling 10

De leraar kan een presentatie op verschillende manieren (bijvoorbeeld interactief, kort of lang) houden voor volwassen gesprekspartners (met name ouders en collega's) over de klas- en schoolcontext. Hij maakt flexibel gebruik van een effectieve ondersteuning in schrift en beeld.

Subdoelen

- 10.1 De leraar kan analyseren welke informatie en welke vormgeving hij gaat gebruiken voor zijn presentatie, daarbij rekening houdend met publiek, doel en situatie. Hij kan zijn presentatie voorbereiden en indien nodig schriftelijk ondersteunen.

Dit veronderstelt dat de leraar:

- het basismateriaal om de inhoud van de presentatie op te stellen, verzamelt;
- de moeilijkheidsgraad van de uiteenzetting inschat en bekijkt hoe hij zijn uiteenzetting toegankelijk kan maken voor zijn publiek;
- het belang en de meerwaarde van ondersteuning in schrift en beeld inschat;
- indien nodig een schriftelijke ondersteuning voorbereidt waarin de hoofdlijnen van de uiteenzetting zijn weergegeven, bijvoorbeeld met een bordschema, overheadsheets, een PowerPoint-presentatie of een hand-out;
- zich bewust is van zijn eigen mogelijkheden bij het geven van presentaties, weet langs welke wegen hij die optimaal kan inzetten en hoe hij eventuele beperkingen kan compenseren.

- 10.2 De leraar kan een heldere presentatie houden, aangepast aan publiek, doel en situatie.

Een heldere presentatie houden, veronderstelt:

- duidelijk brengen van de inhoud met een gepaste verbale (stemgebruik, vlot, gestructureerd, rijk taalgebruik,...) en non-verbale ondersteuning (mimiek, beweging, voorwerpen,...);
- de ondersteuning op een effectieve manier in de uiteenzetting integreren;
- de toegankelijkheid van de presentatie voortdurend in de gaten houden;
- adequaat inspelen op het publiek o.a. door het creëren van ruimte voor reacties en vragen van ouders en/of collega's;
- vragen kunnen stellen, informatie kunnen verstrekken, standpunten en argumenten kunnen verwoorden, kunnen samenvatten, conclusies kunnen formuleren afhankelijk van de inhoud en het doel.

- 10.3 De leraar kan, inspeland op de reacties van zijn publiek, tijdens de presentatie zijn uiteenzetting zo nodig bijsturen in functie van het doel en zijn publiek.

Concretisering

- (1) De leraar kan tijdens een ouderavond de ouders een voorstelling geven van de werkwijze die hij hanteert bij interactief voorlezen. Hij illustreert zijn betoog met videobeelden en foto's. Hij laat zien hoe ouders bij deze werkwijze zouden kunnen aansluiten.
- (2) De leraar brengt verslag uit aan de ouders over het jaarlijks schoolreisje.
- (3) De leraar laat zien tijdens een ouderavond op welke manier het rekenonderwijs in het eerste leerjaar/groep 3 is georganiseerd en welke doelstellingen hij nastreeft bij het onderwijs in rekenen en wiskunde.
- (4) Voor een jaarlijkse studiedag op school bereidt de leraar aardrijkskunde een presentatie voor waarbij hij voor meer vakoverschrijdende samenwerking pleit tussen verschillende vakwerkgroepen/vaksecties.
- (5) De leraar-stagebegeleider gaat naar een teamvergadering op de stageplaats om toelichting te geven bij de verwachtingen van de school met betrekking tot de activiteiten die de leerlingen mogen uitvoeren en de evaluatie ervan door de stagementor van het bedrijf.

Referenties

Dinger, G., G. Smit & C. Winkelman (2001). *Expressiever en gemakkelijker spreken*. Bussum: Coutinho.

Bevat een hoofdstuk over een presentatie, voordracht, toespraak houden en gaat in op voorbereiding, audiovisuele hulpmiddelen en spreekgedrag.

Hilgers, F. & J. Vriens (1994). *Professioneel presenteren. Handleiding bij het voorbereiden en verzorgen van informatieve en overtuigende presentaties*. Schoonhoven: Academic Service.

Een praktische en toegankelijke handleiding bij het voorbereiden en houden van professionele presentaties.

Steehouder, M., C. Jansen, K.A. Maat e.a. (1999). *Leren communiceren. Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie* (4e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Werkend vanuit een algemeen communicatiemodel geven de auteurs aanwijzingen voor diverse aspecten van zowel spreek- als schrijfvaardigheid. Bij het boek hoort een opdrachtenboek.

Wiertzeman, K. & P. Jansen (1995). *Spreken in het openbaar*. Bussum: Coutinho.

De publicatie gaat relatief uitvoerig in op diverse aspecten van het presenteren en gaat uit van hetzelfde model als Steehouder e.a. (1999).

Links

www.schrijfcentrum.nl

Dit online-centrum voor communicatieve vaardigheden bevat praktische adviezen voor docenten en studenten op het vlak van schriftelijke en mondelinge vaardigheden.

www.worldwidewriting.com

Online-centrum, onder andere voor schrijfadvisen, dat ontwikkeld is in een samenwerkingsverband tussen de Katholieke Universiteit Nijmegen en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Doelstelling 11: Schrijven

In het kader van zijn beroep schrijft de leraar heel wat verschillende soorten teksten voor een gevarieerd publiek. Zo maakt hij lesvoorbereidingen en notities voor zichzelf over de ontwikkeling van kinderen. Hij schrijft brieven voor ouders over allerlei zaken die betrekking hebben op de school en de leerlingen. Ook verzorgt hij de rapportage van de vorderingen van de leerlingen naar de ouders. Hij maakt notulen en verslagen van vergaderingen met zijn team. Verder mailt hij met externe instanties, wellicht met uitgevers van leermiddelen om informatiemateriaal over methodes aan te vragen, of met schoolbegeleiders of nascholers met een informatieve vraag over de inhoud van een nascholingscursus.

De leraar is zich bewust van het proces dat hij schrijvend doorloopt. Hij bepaalt de inhoud en de manier waarop hij iets wil meedelen. Hij stemt de adequaatheid en correctheid van zijn boodschap af op zijn publiek. In het hele proces van schriftelijke communicatie is de leraar alert op hoe zijn tekst bij de lezers overkomt. Hij is zich ervan bewust dat zijn teksten reacties bij zijn lezers kunnen of zullen ontlokken. Zo nodig laat hij zijn tekst nalezen en is hij bereid relevante commentaren te verwerken.

En de eerste Zaterdagochtend ben ik 'n overzicht gaan opschrijven, van elk vak afzonderlijk. Maar dat viel al dadelijk niet mee; ik kreeg het gevoel dat ik zowat niets gedaan had! Lezen... ja gut, ik had gelézen met de klas. In het leesboekje. Wat was daarvan nu op te schrijven? Ik heb ten slotte maar de naam van het leesboekje opgeschreven, en de bladzijde die 'k het laatst met de klas gelezen had. Schrijven... 'k had twee keer 'schoon-schrijven' gedaan; heb ik in vredesnaam maar de twee 'voorbeelden' opgeschreven die 'k gebruikt had.

(...)

Rekenen... wist ik werkelijk geen raad mee. Sommetjes gemaakt, zouden de kinderen gezegd hebben - maar zo iets kun je toch niet in een officieel overzicht schrijven?

(Uit: T. Thijssen, De gelukkige klas, p. 7.)

Een moeder werd schriftelijk medegedeeld dat haar kind een intelligentietest moest doen. Ze was zeer verontwaardigd, omdat er volgens haar eerder een taalprobleem was dan een intelligentieprobleem.

(Uit: Ernalsteen, 2002, p. 9.)

Doelstelling 11

De leraar kan specifieke soorten teksten (zoals lesvoorbereidingen, documenten, notities, verslagen, briefjes,...) voor het functioneren op klas- en schoolniveau, voor de eigen professionalisering en voor communicatieve doeleinden schrijven.

Subdoelen

- 11.1 De leraar kan de inhoud en vormgeving van zijn boodschap analyseren in functie van tekstsoort, doel en publiek.
- 11.2 De leraar kan begrijpelijke en correcte teksten produceren afgestemd op tekstsoort, doel en publiek.
- 11.3 De leraar kan zijn teksten tijdens en na het schrijven beoordelen op adequaatheid en correctheid én op het effect dat ze teweegbrengen bij zijn publiek. Indien nodig, kan hij ze aanpassen.

Beste ouders,

Judith doet het flink in de klas. De eerste dagen keek ze vooral wat de anderen deden en zat 'veilig' bij haar lievelingsboeken. Vandaag heeft ze de puzzels ontdekt en vond er plezier in. Ook bij het samen zingen zie ik ze glunderen. Het boterhammen eten verloopt ook prima. Wel neemt ze geregeld een afwachtende houding aan en durft ze nog niet veel te vragen, maar kijkt ze me vragend aan. Enfin je merkt het... 't gaat met de dag beter.

Prettig weekend en tot maandag.

Groeten, Tante Hilde

E-mail:

Beste,

Graag zou ik van uw service gebruik maken om een infopakket aan te vragen van: Klaar Af! en Taalkit 1 en Taalkit 2. Als studiebegeleidster en leerkracht algemene vakken help ik anderstalige leerlingen in het beroepssecundair onderwijs bij het aanleren van het Nederlands. Ik ben op zoek naar didactische werkvormen en oefenmateriaal om zowel individueel als in groep te kunnen werken.

Bedankt alvast voor de inspanning,

Concretisering

- (1) De leraar schrijft korte verslagen voor ouders van kleuters in een heen-en-weer schriftje en houdt hen daarmee op de hoogte van het reilen en zeilen in de klas zoals het gedrag van hun kind, afspraken, uitstappen,...
- (2) Tijdens de activiteiten observeert de leraar de kleuters voortdurend. Hij heeft een fiche bij de hand waarop hij per kleuter af en toe enkele steekwoorden noteert als de gelegenheid zich voordoet. In zijn klasboek maakt hij een kort overzicht per kleuter aan de hand van wat hem sporadisch van elke kleuter opvalt:
Kevin
Erg beweeglijk, kan zich maar korte tijd concentreren, vliedert van de ene activiteit naar de andere, flapt er van alles uit.
- (3) De leraar schrijft een 'rapport' voor de ouders over de ontwikkeling van hun kind. Hij geeft per domein een paar zinnnetjes uitleg, bijvoorbeeld:
Sociale ontwikkeling: Kobe maakt gemakkelijk contact met de andere kindjes. Af en toe kan hij zich wel heel boos maken.
Emotionele ontwikkeling: Kobe voelt zich goed in de klas, ook al blijft het afscheid van mama zwaar vallen.
Grove motoriek: Kobe kan goed turnen, snel lopen, huppelen lukt minder.
Fijne motoriek: Kobe heeft een stroeve houding als hij kleurt. Knippen gaat nog niet zo goed.
Taalvaardigheid: Kobe is erg betrokken bij het voorlezen van prentenboekjes. Hij vertelt heel spontaan en neemt actief deel aan de kringgesprekken. Hij heeft wel een hese stem. Misschien moet dat eens onderzocht worden?
- (4) De leraar houdt geijkte documenten zoals de schoolagenda, het activiteitenrooster en de leerling- en evaluatiegegevens op een duidelijke wijze bij.
- (5) De leraar noteert de resultaten van zijn observaties van leerlingen op zo'n manier dat hij die resultaten aan zijn collega's en aan de ouders kan voorleggen.
- (6) De leraar schrijft een advies voor directie, inspectie, ouders, ... over de ontwikkeling van de leerlingen.
- (7) De leraar schrijft een verslag van een teamvergadering.

Referenties

Steehouder, M., C. Jansen, K.A. Maat e.a. (1999). *Leren communiceren. Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie* (4e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Werkend vanuit een algemeen communicatiemodel geven de auteurs aanwijzingen voor diverse aspecten van zowel spreek- als schrijfvaardigheid. Bij het boek hoort een opdrachtenboek

Links

www.schrijfcentrum.nl

Dit online-centrum voor communicatieve vaardigheden bevat praktische adviezen voor docenten en studenten op het vlak van schriftelijke en mondelinge vaardigheden.

www.worldwidewriting.com

Online-centrum, onder andere voor schrijfadvies, dat ontwikkeld is in een samenwerkingsverband tussen de Katholieke Universiteit Nijmegen en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen..

Doelstelling 12: Lezen

De leraar leest heel wat verschillende soorten teksten voor een goede uitoefening van zijn beroep en voor zijn eigen professionalisering. Hij leest school- en klasdocumenten om op de hoogte te zijn van reglementen, taken, rechten en plichten,... e-berichten (à la *Schooldirect*), dienstnota's, het schoolwerkplan, het schoolreglement, schoolbeleidsdocumenten, leerplannen, eindtermen/kerndoelen,... De leraar leest en zoekt de informatie op die hij nodig heeft, om zijn les of activiteit voor te bereiden. Zo gaat hij bijvoorbeeld op zoek naar welke theorieën er zijn over de toekomst van het heelal omdat hij de volgende dag een les filosoferen met kinderen heeft over het heelal. Hij leest algemeen onderwijskundige, vakinhoudelijke en vakdidactische teksten voor zijn eigen professionalisering. En hij volgt via kranten, tijdschriften de actualiteit in relatie tot vakinhoudelijke en onderwijskundige aspecten.

Meer dan ooit is de leraar een geletterde die zelf verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van zijn professionaliteit. De leraar zoekt en selecteert wat hij precies nodig heeft. Hij gebruikt de geëigende kanalen (ook het internet), past zijn leesstrategieën aan zijn leesdoel aan en verwerft zodoende de nodige informatie snel en efficiënt.

Daphne geeft een aardrijkskundeles aan groep 7/leerjaar 5. De stageklas van Daphne is in de aardrijkskundemethode net bezig met het onderwerp 'sterren en planeten'. Ze sluit daar met haar les op aan. Bij haar mentor vraagt ze welke les er op het programma staat. Dat blijkt 'een reis door het heelal' te zijn. Ze weet erg weinig van dat onderwerp, dus ze raadpleegt een groot aantal boeken in de bibliotheek. Ze legt informatie uit die boeken vast en ordent die volgens de leesstukjes in het leerlingenboek van de methode.

Als Daphne in de les samen met leerlingen een stukje uit het leerlingenboek leest, kan ze over de inhoud van dat tekstje extra informatie bieden, bij wijze van verbreding en verdieping. Daphne beschikt nu over allerlei extra wetenswaardigheden die niet in het leerlingenboek staan.

(Naar: Van der Leeuw, 2002)

Doelstelling 12

De leraar kan verschillende soorten informatieve, persuasieve en activerende teksten voor het functioneren op klas- en schoolniveau en voor de eigen professionalisering lezen.

Subdoelen

- 12.1 De leraar kan verschillende soorten teksten onderscheiden, via verschillende kanalen (zoals de bibliotheek of het internet) opzoeken en beoordelen op bruikbaarheid.

Dat betekent dat de leraar:

- bereid is om allerlei bronnen te raadplegen met het oog op een beter functioneren op klas- en schoolniveau en voor de eigen professionalisering;
- de relevante en betrouwbare informatiebronnen voor het uitoefenen van zijn vak kent en deze kan raadplegen.

- 12.2 De leraar kan relevante teksten voor het functioneren op klas- en schoolniveau en voor de eigen professionalisering lezen.

Dat houdt in dat de leraar:

- verschillende soorten leesdoelen kan bepalen en zijn leesstrategie (globaal, zoekend, intensief lezen) daaraan kan aanpassen;
- de gelezen informatie kan beoordelen op zijn relevantie, rekening houdend met het leesdoel;
- de relevante informatie kan inpassen in zijn voorkennis.

- 12.3 De leraar kan zijn leesstrategie flexibel bijsturen in functie van het leesdoel en de tekstsoort.

Concretisering

- (1) De leraar kan de geijkte klas- en schooldocumenten lezen, bijvoorbeeld de schoolagenda, het activiteitenrooster en de leerling- en evaluatiegegevens,...
- (2) De leraar leest het doorlichtingsverslag/inspectierapport van de school.
- (3) De leraar Nederlands leest (jeugd)literatuur..
- (4) De leraar natuurkunde leest EOS om op de hoogte te blijven van vakinhoudelijke ontwikkelingen.
- (5) De leraar zoekt relevante informatie op het internet op.

3.3 Domein 3

De leraar als lerende

Doelstelling 13: Innoveren en professionaliseren

Dit derde en laatste domein, 'de leraar als lerende', bevindt zich op metaniveau. In het kader van de noodzaak tot levenslang en levensbreed leren moet de leraar op de hoogte blijven van de recente ontwikkelingen op algemeen onderwijskundig vlak en binnen zijn eigen vakgebied. Hij is in staat en bereid om te reflecteren over zijn eigen onderwijsgedrag, het onderwijs en de maatschappelijke ontwikkelingen.

Als professional is hij zelf verantwoordelijk voor zijn eigen ontwikkeling. Hij heeft zicht op zijn eigen competenties en is in staat er kritisch op te reflecteren. Hij weet hoe hij zijn eigen competenties verder kan ontwikkelen en plant daartoe acties: hij volgt nascholingen, gaat discussies aan met andere professionals, houdt zijn vakdidactische en vakinhoudelijke literatuur bij en doet aan zelfstudie. Hij weet via welke relevante en toegankelijke informatiebronnen (boeken, tijdschriften, het internet,...) hij betrouwbare informatie over zijn vak kan verwerven en op de hoogte kan blijven van recente evoluties in zijn vakgebied. Die informatiebronnen kan hij selecteren en raadplegen. Hij is in staat om de informatie en de bijbehorende vaktaal te verwerken en te gebruiken in zijn onderwijs en in gesprekken met andere onderwijsbetrokkenen.

De talige competenties die daarvoor vereist zijn, zijn niet anders dan bij domein 2 waar de leraar communiceert met volwassen partners. Daarom volstaan we hier met enkele concretisering en verwijzen we voor de formulering van de setting, doelen, subdoelen en referenties naar de betreffende doelstellingen uit dat domein.

Opmerking:

Ook hier past de opmerking dat een beginnende leraar zelf geen presentatie moet kunnen houden op een nascholingsbijeenkomst of studiedag voor leraren van buiten de school.

Reinier heeft me van de week in vertrouwen verteld, dat-ie er over dacht, deze winter nog op te gaan voor Nederlands, M.O. Nederlands. Da's geen kleinigheid, zo ineens, heb ik lachend gezegd. Nou ja, het bleek dat Reinier eigenlijk al jaren er voor bezig was, maar telkens met een periode van slabakken; en nu had-ie besloten, dóór te zetten. Waarom? Hij liet zo iets doorschemeren: 'n mens kan toch niet àl z'n avonden zo-maar weggooien, en bovendien, met zo'n papiertje had-ie ook nog 'es kans op wat ànders dan dat lagere-school-gedoe, en nóg er 'es bovendien, hij zag aankomen dat z'n huishouden een dure tijd tegemoet ging.

(Uit: T. Thijssen, De gelukkige klas, p. 25.)

Het internationaal Congrescentrum in het Citadelpark van Gent wordt vandaag ingenomen door leerkrachten basisonderwijs. Buiten druilen de daken van de herfstregen. Binnen warmt de praktijkmarkt de bijna 700 deelnemers op in afwachting dat prof. Joost Lowyck van de K.U.Leuven het kernthema van het forum aansnijdt: het basisonderwijs op weg naar de kennismaatschappij. Op dit forum zoeken de leraars immers hoe zij concreet kunnen inspelen op de nieuwe uitdagingen van de moderne informatie- en communicatietechnologieën (ICT). Bakken informatie overspoelen school en kinderen. Hoe zinvol kan je computers in de klas gebruiken? En krijgt de leraar een nieuwe rol als helper en coach van kinderen die veel meer dan vroeger zelf actief hun leerproces kunnen sturen?

(...)

Prof. Joost Lowyck roept de leraren op om voorzichtig te zijn:

“Een nieuwe technologie invoeren, vereist immers dat de leerlingen aangepaste, nieuwe gedragingen aanleren. Maar ook dat de leraren en begeleiders een training krijgen en hun instructie- en leeropvatting herzien. Zowel de leerlingen als de leraren houden er vaak conservatieve opvattingen op na. Ze houden vast aan wat hun bekend is. Om technologie optimaal te benutten, moet men niet alleen die technologie aan de bestaande onderwijs- en leervormen toevoegen. Men moet bovendien die onderwijs- en leervormen opnieuw bedenken. Geen nieuwe wijn in oude zakken dus. Leraren hebben behoefte aan degelijke ondersteuning en begeleiding. Ze moeten steeds meer informatie verwerken. Dat vereist kennen en kunnen op velerlei vlakken. De leraar wordt een tienkamper.”

(Naar: Leraar wordt tienkamper, p. 10.)

Concretisering

Doelstelling 9: Gesprekken voeren

- (1) De leraar stelt informatieve vragen aan de begeleider van een nascholingsessie.
- (2) Tijdens een vakgroepvergadering gaat de leraar een discussie aan met een collega over de implementatie van alternatieve evaluatievormen.
- (3) De leraar bespreekt met de taal- of zorgcoördinator die net een les heeft bijgewoond, hoe de les verlopen is, wat de sterke momenten en de gemiste kansen waren in het gedifferentieerd ondersteunen van de leerlingen.
- (4) Het schoolteam wil een nieuwe taalmethode kiezen. Niet alleen is de huidige taalmethode verouderd, maar ook de populatie van de school is aan het veranderen. De school krijgt steeds meer buitenlandse leerlingen. Het schoolteam wil een methode die echt bij de school en bij de manier van werken past. Alleen: wat houdt die manier van werken eigenlijk in?
Het schoolteam gaat er echt voor zitten en bespreekt met elkaar hoe hun visie op taalonderwijs eruit ziet. Ze spreken over alles wat ze belangrijk vinden voor hun kinderen. Ze spreken over gedifferentieerd werken, over het vergroten van de taalvaardigheid van de kinderen, over NT2-onderwijs, over de plaats en betekenis van de eerste taal, over wat ze willen bereiken met hun taalonderwijs. Het team formuleert zijn visie op taalonderwijs en gaat vanuit die visie op zoek naar een nieuwe methode.
(Naar: Paus e.a., 2002, p. 245-246.)
- (5) De leraar voert een discussie met collega's over onderwijskundige thema's.
- (6) Tijdens een personeelsvergadering brengt de leraar verslag uit over een didactische actie die hij in z'n klas opgezet heeft en vraagt hierover advies aan collega's.
- (7) De leraar stelt informatieve vragen aan een begeleider/inspectielid/nascholer.

Doelstelling 10: Een presentatie houden met schriftelijke ondersteuning

- (1) De leraar houdt een presentatie tijdens een personeelsvergadering waarin hij de achtergrondideeën en mogelijke concretisering die hij in een nascholing over samenwerkend/coöperatief leren opgestoken heeft, samenvat voor zijn collega's.
- (2) Voor de teamleden van zijn school ontwerpt de leraar een PowerPoint-presentatie waarin hij ingaat op de voor- en nadelen van enkele nieuwe methoden geschiedenis. Hij geeft de presentatie op een interactieve manier en leidt de discussie die er tijdens zijn presentatie ontstaat, in goede banen.
- (3) De taalleraar pleit voor een groep collega's voor een andere aanpak van het literatuuronderwijs.

Doelstelling 11: Schrijven

- (1) De leraar neemt overzichtelijke notities voor zichzelf tijdens nascholingen en begeleidingsmomenten.
- (2) De leraar maakt voor zijn collega's een verslag van een debatavond over pesten op school.
- (3) De leraar houdt aan de hand van een portfolio zijn eigen professionaliseringsactiviteiten bij. De portfolio stelt hem in staat zijn taalcompetenties, didactische competenties en eigen culturele kennis en ervaring in kaart te brengen en erop te reflecteren. Hij verzamelt bewijsstukken van zijn eigen vakkennis en ervaring, bijvoorbeeld lesverslagen, observatieverslagen, verslagen van uitwisselingen en studiereizen, presentaties of relevante projecten. Hij noteert erin de acties die hij plant en uitvoert met het oog op het verhogen van zijn eigen competenties.

(Naar: Aarts & Broeder, 2003, p. 1-10.)

Doelstelling 12: Lezen

- (1) De leraar raadpleegt de website van het departement Onderwijs/ministerie van OCenW om op de hoogte te blijven van de recente beleidsmaatregelen.
- (2) De leraar leest e-nieuwsbrieven zoals *Schooldirect*.
- (3) De leraar leest algemeen onderwijskundige tijdschriften zoals *Klasse*, *Taal lezen primair*, *Didactief*,...
- (4) De leraar leest vakdidactische boeken en tijdschriften zoals *VONK*, *Ego-echo*, *IVO*, *JSW*, *De wereld van het jonge kind*, *ECN-nieuwsbrief*, *LOPON2-nieuwsbrief*, *CLEIO*, *Archimedes*, *Natuur aan de basis*, *NVOX*,... en koppelt theoretische achtergrondliteratuur aan praktische didactische uitwerkingen.

Nawoord

Hoe zien we dit referentiekader functioneren in het onderwijs? Het kan zijn diensten bewijzen voor opleiders bij het uitwerken van hun curriculum. Studenten in de lerarenopleiding - en leraren in functie - kunnen de doelstellingenlijst als checklist gebruiken bij het evalueren van hun eigen taalvaardigheid. Daarnaast kan het referentiekader ook dienen als discussiestuk bij het vormgeven van een taalbeleidsplan voor het volledige opleidingsinstituut. En tot slot kan ook de overheid er gebruik van maken bij het uitwerken van de taalvaardigheidscomponent bij de basis- of startcompetenties voor alle leraren.

Dat dit referentiekader slechts een eerste - maar noodzakelijke - stap is om de taalvaardigheid van (aankomende) leraren te verbeteren, heeft de Nederlandse Taalunie al aangegeven. Op een beschrijving van doelen kunnen didactische aanwijzingen of evaluatievormen volgen die idealiter aan de hand van beeldmateriaal geconcretiseerd worden.

Tot slot willen we de wens uitdrukken dat onderwijsmensen in Vlaanderen en Nederland door middel van dit referentiekader elkaar beter leren kennen en dichter bij elkaar komen.

Geraadpleegde literatuur

Aarts, R. & P. Broeder (2003). De ontwikkeling van een taalportfolio voor leerlingen en docenten in het basisonderwijs. In: T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (red.). *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, p. 1-10.

Appel, R. (red.) (1994). *Het Nederlands in de niet-taalvakken. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1992*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.

Appel, R., F. Kuiken & A. Vermeer (1995). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Boekaerts, M. & P.R.J. Simons (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Bogaert, N. (2001). Genezen of voorkomen? Taalbeleid en de zaakvakken. *VONK*, 31/1 (sept.-okt. 2001), p. 44-57.

Bogaert, N., K. Collijis, G. Ramaut, M. Sterckx & G. Vandommele (2002). *Sesam 3. Anders dan gewoon. Inhaalbeweging taalvaardigheid aanvang secundair onderwijs. Kopieerbladen*. Leuven: Steunpunt NT2.

Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens (2000). *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho, tweede herziene druk.

Bosmans, L., C. Detrez & D. Gombeir (1998). *Jongeren aanspreken op hun leerkracht. Over de praktijk van zelfsturend leren in het onderwijs*. Leuven: Acco.

Bugel, A. e.a. (1997). *Doe maar mee. Themapakket 1 en 2*. Baarn.

CNaVT-team (red.) (2002). *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal*. Leuven: CNaVT.

Damhuis, R. (1998). *LIST - Leerkracht-interactievaardigheden voor het stimuleren van taalverwerving. Docentmateriaal*. 's-Hertogenbosch: KPC.

Damhuis, R., P. Litjens, J. Bronkhorst & H. Paus (2000). *Aan de praat... goede gesprekken in de klas*. (MILE-Nederlands, deel 3.) Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

De Basisagenda 1999-2000. Nijmegen: BHM LaVerbe.

De Corte, E. (1998). Vijfentwintig jaar onderzoek naar "Leren en instructie": een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23, p. 143-157.

Depondt, L. (1999). Letters van woorden tot leven laten komen. De kwaliteit van het voorlezen. *EGO-Echo*, 2/1, p. 26-29.

De Schryver, A., J. Leysen & J. van den Hauwe (1998). Waar moet ik gaan zitten? Wat moet ik doen? Het geven van duidelijke instructies bij taken. *VONK*, 27/3 (jan.-feb. 1998), p. 33-41.

De Vaan, E. & J. Marell (1999). *Praktische didactiek voor natuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.

Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2001a). *Definitie en Selectie van (Sleutel)Competenties in Vlaanderen* (werkdokument 31 oktober 2001). Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Dienst Voor Onderwijsontwikkeling (2001b). *Volwassenenonderwijs. Opleidingsprofielen Moderne Talen. Voorbeeldmateriaal bij de specifieke eindtermen*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Dinger, G., G. Smit & C. Winkelman (2001). *Expressiever en gemakkelijker spreken*. Bussum: Coutinho.

Ebbens, S., S. Ettehoven & J. van Rooijen (1996). *Effectief leren in de klas. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ebbens, S., S. Ettehoven & J. van Rooijen (1997). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Educatief Partnerschap (2001). *Een kijkkader voor competenties voor de tweedegraads lerarenopleidingen*. www.educatiefpartnerschap.nl

Ernalsteen, V. (2002). *Brede SchOUDERS: een werkboek*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Förrer, M. e.a. (2000). *Coöperatief leren binnen interactief taalonderwijs. Samen taal leren in groep 1 tot en met 4*. (Bouwsteen interactief taalonderwijs nr. 2.) Nijmegen: CPS.

Gerritsen, S. (2001). *Een goed gesprek. Over communicatieve vaardigheden*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Geudens, V., R. Rymenans & Fr. Daems (1992). *Nederlands in de niet-taalvakken*. Antwerpen: UFSIA/ICTL.

Hajer, M. (2002). *Op zoek naar docentcompetenties in de multiculturele klas*. www.educatiefpartnerschap.nl

Hajer, M. & T. Meestringa (1995). *Schooltaal als struikelblok*. Didactische wenken voor alle docenten. Bussum: Coutinho.

Hilgers, F. & J. Vriens (1994). *Professioneel presenteren. Handleiding bij het voorbereiden en verzorgen van informatieve en overtuigende presentaties*. Schoonhoven: Academic Service.

Jansen, J. (1993). Toepassing van itemresponsmodellen bij het toetspakket Rekenen/Wiskunde 1 van het leerlingvolgsysteem. *Tijdschrift voor Nascholing en Onderzoek van het Reken/wiskunde-onderwijs*, 12/1.

Jaspaert, K. & S. Kroon (1998). Naar een typologie van taalonderwijs. *Spiegel*, 16/2, p. 9-26.

Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laevers, F. (red.) (2001). *Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters. Achtergrond & praktijksuggesties*. Leuven: CEGO Publishers.

Land, J. & T. Sanders (2003). Hoe begrijpelijk en aantrekkelijk zijn studieboekteksten op het vmbo? *Levende Talen Tijdschrift*, 4/1, p. 12-18.

Leraar wordt tienkamper. *Klasse 91*, p. 10.

Leysen, A. (2002). Over de kracht van het voorgelezen woord. Een pleidooi voor voorlezen in 13 argumenten en 11 werkvormen. In: M. Colpin e.a.: *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sideoën voor het basisonderwijs*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant, p. 159-180.

Litjens, P. & J. Jongerius (1990). *Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken*. Enschede: SLO.

Mercer, N. (1999). *Samen leren: de praktijk van interactief onderwijs*. Utrecht: Sardes.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1998). *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. Brussel, 29 september 1998.
<http://edulex.vlaanderen.be/fulldoc.html?docid=12409>

Ministerie van OCenW (2000). *Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs*. Den Haag.
www.minocw.nl/lerarenbeleid/start

Nelissen, J. & B. van Oers (2000). *Reken maar! Reflecties op de praktijk*. (JSW-boek 26.) Baarn: Bekadidact.

Ontwikkelgroep SLO/VSLPC (1997). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs. Deel 1: Startbekwaamheden en situaties. Deel 2: Verantwoording en bijlagen*. Utrecht.

Paus, H. (red.), S. Bacchini, R. Dekkers, T. Pullens & M. Smits (2002). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Procesmanagement Lerarenopleidingen (1998). *Gemeenschappelijk Curriculum Pabo*. Den Haag.

Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase*. Bussum: Coutinho.

Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren.
www.lerarenweb.nl

Steehouder, M., C. Jansen, K.A. Maat e.a. (1999). *Leren communiceren. Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie* (4e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Steunpunt ICO, Steunpunt NT2, Expertisecentrum voor ervaringsgericht onderwijs (2003). *Kijkwijzer Gelijke onderwijskansen in een zorgbrede lerarenopleiding* (werkdocument). Leuven: ECEGO, SICO, SNT2.

Steunpunt NT2 (1999). *Vormersmateriaal*. Intern document. Leuven-: Steunpunt NT2.

Steunpunt NT2 (2003). *Vormersmateriaal*. Intern document. Leuven: Steunpunt NT2.

Steunpunt NT2 & Cel Migranten (1998). *Werkboek Nederlands als instructietaal*. Brussel: Vlaamse onderwijsraad.

Stienstra-Sondij, A. (1997). *Leren is denken. Denken is te leren*. (JSW-boek 16.) Tilburg: Zwijsen.

Ten Voorde, H.H. (1994). Vaktermen inbedden in levend taalgebruik. In: R. Appel (red.): *Het Nederlands in de niet-taalvakken. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1992*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica, p. 99-113.

Teunissen, F. (1998). *Lesgeven op papier. Effectieve leerteksten schrijven*. (Boekenreeks Leermiddelenontwikkeling 2). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Tips voor de voorlezer. *De Standaard*, 2-3 november 2002.

Van Avermaet, P. (2003). Ethiek in (taal)toetsing? In: T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (red.): *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, p. 455-467.

Van Berkel, A., K. Hofman, G. Kinkhorst & L. te Lintelo (2003). *Competentie-assessment. De ontwikkeling en toepassing van self-, peer- en expert-assessments in het HBO: een praktijkvoorbeeld*. Utrecht: Lemma.

Van Damme, L. & M. Spoelders (2001). Ontluikende geletterdheid. Over de rol van gedecontextualiseerd taalgebruik. *Interface, Journal of Applied Linguistics*, 16/1, p. 3-26.

Van den Berg, M. (1998). Effectieve tweegesprekken. Handleiding bij het voorbereiden en voeren van gesprekken in organisaties. Schoonhoven: Academic Service.

Van der Aalsvoort, M. & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis*. [Bewerking van: 'Leerlingen, taal en school'. Enschede, 1982.] Enschede: SLO/VALO-M/Nederlandse Taalunie.

Van der Leeuw, B. (2002). De rol van schrijfp opdrachten bij het leren op de Pabo. *Velon. Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23/2, p. 39-45.

Van Graft, M. (red.) (2003). *Taal bij andere vakken*. Enschede: SLO.

Van Kuyck, J. (2000). *Verkeer: Op straat*. (Piramide.) Arnhem: Cito.

Van Petegem, P. & J. Vanhoof (2002a). *Een alternatieve kijk op evaluatie. Begeleid zelfstandig leren*. Mechelen: Wolters Plantyn Professionele Informatie.

Van Petegem, P. & J. Vanhoof (2002b). *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantyn Professionele Informatie.

Verhallen, M. (red.), W. van Beek, M. Blankman & B. de Haan (2003). *Taal: een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.

Verhallen, M. & R. Walst (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Vermeer, A. (1995). Taaldoelen, leerstof en toetsing. In: R. Appel, F. Kuiken & A. Vermeer: *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Verschaffel, L. & E. De Corte (1995). *Naar een nieuwe reken/wiskundedidactiek voor de basisschool en de basiseducatie. Deel 3: verder bouwen aan gecijferdheid*. Leuven: Acco.

Voorlezen doet kinderen groeien. Het onderwijs. Antwerpen: Vereniging ter Bevordering van het Vlaamse Boekenwezen.

Voorlezen doet kinderen groeien. Studiedag voorlezen 28 november 1998 Verslag. Antwerpen: Vereniging ter Bevordering van het Vlaamse Boekenwezen.

Wiertzeman, K. & P. Jansen (1995). *Spreken in het openbaar*. Bussum: Coutinho.

Wiser, M. & T. Amin (2001). "Is heat hot?" Inducing conceptual change by integrating everyday and scientific perspectives on thermal phenomena. *Learning and Instruction*, 11, p. 331-355.

Wuestenberg, A. (2002). Plaatsvervangende ervaringen en grensverleggende werkelijkheden. Verhalende kinderboeken in Wereldoriëntatie. In: M. Colpin e.a.: *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sideeën voor het basisonderwijs*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant, p. 239-253.

LINKS

www.leesbevordering.bib.vlaanderen.be

www.schrijfcentrum.nl

www.vertellen.nl/downloads.html

www.wijsneus.org

www.worldwidewriting.com

FICTIE

Beekmans, K. (1995). *Een man is erg vrek*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Bordewijk, F. (1971). *Blokken. Knorrende beesten. Bint*. Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, tweede druk.

Kuijer, G. (1983). *Het grote boek van Madelief*. Amsterdam: Querido.

Lanoye, T. (1992). *Kartonnen Dozen*. Amsterdam: Prometheus.

Möring, M. (1997). *In Babylon*. Amsterdam: Meulenhoff.

Rowling, J.K. (2000). *Harry Potter en de Geheime Kamer*. Antwerpen: Standaard.

Rowling, J.K. (2001). *Harry Potter en de vuurbeker*. Antwerpen: Standaard.

Thijssen, T. (z.j.). *De gelukkige klas*. Amsterdam.

Bijlagen

BIJLAGE 1: Fasering van het project

Het project is uitgevoerd tussen 1 september 2002 en 31 maart 2003. Hoe zijn we te werk gegaan bij het schrijven van dit referentiekader? In een eerste fase hebben we een literatuurstudie uitgevoerd. Nederlandse en Vlaamse beleidsdocumenten, visieteksten en achtergrondartikelen in verband met basiscompetenties, sleutelcompetenties, startbekwaamheden en doelstellingen hebben we grondig bestudeerd⁹. Een search op internet heeft ons geen buitenlandse referentiekaders over taalcompetenties van leraren opgeleverd. Verder hebben we zoveel mogelijke didactische handboeken en tijdschriftartikelen voor verschillende vakken geïnventariseerd en geconsulteerd om het referentiekader zo goed mogelijk te kunnen illustreren. De bibliografische referenties daarvan vindt u in de lijst met geraadpleegde literatuur.

Op basis van de literatuur en een brainstorm hebben we een analysekader opgesteld dat zou resulteren in een hele waslijst van doelstellingen. Na een eerste consultatie van de resonansgroep van taalonderwijskundigen hebben we het aantal doelstellingen beperkt tot 12+1. Die hebben we vervolgens uitgewerkt volgens het gekende stramien.

Deze ruw uitgewerkte versie hebben we een eerste keer voorgelegd aan een resonansgroep van zaakvakdeskundigen. Belangrijk was dat zij zich hierin herkenden en geen noemenswaardige problemen hadden met het vakjargon dat gehanteerd werd. Met hun opmerkingen en de aangeleverde concretisering en uitwerkingen uit hun vakgebied zijn we verder aan de slag gegaan. Dat resulteerde in een volgende versie die aan de resonansgroep van taal- en zaakvakdeskundigen is voorgelegd.

Van de voltallige resonansgroep kregen we licht op groen om het stramien en voornamelijk de concretisering verder uit te werken. Met al hun constructieve commentaren hebben we in de mate van het mogelijke rekening trachten te houden. Zonder de bijdrage van al deze deskundigen zou dit referentiekader niet geworden zijn wat het nu is. Al hun namen vindt u als bijlage 2.

BIJLAGE 2: Leden van de resonansgroep

Naam	Organisatie
Hennie Biemond	Expertisecentrum Nederlands, K.U. Nijmegen
Nora Bogaert	Steunpunt NT2, K.U.Leuven
Helge Bonset	SLO, Enschede
Frans Daems	Universiteit Antwerpen
Rikky Dekkers	Inspectie van het Onderwijs, Zwolle
Katrien De Vlaemynck	Dienst Beroepsopleiding, Brussel
Stan Gobien	Inspectie Basisonderwijs, Brussel
Maaïke Hajer	Hogeschool van Utrecht
Ton Hendrix	Cito, Arnhem
André Janssens	Hogeschool Limburg
Riet Jeurissen	LOPON2
Elly Quanten	Hogeschool Limburg
Nicole Raes	Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Brussel
Gert Rijlaarsdam	Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam
Mieke Smits	LOPON2
Marc Spoelders	Universiteit Gent
Marc Stevens	Ehsal, Brussel
Mark Van Bavel	VVKSO, Brussel
Wim van Beek	Pabo Haarlem
Kris Van den Branden	Steunpunt NT2, K.U.Leuven
Bart van der Leeuw	Fontys-Pabo, 's-Hertogenbosch
Marja van Graft	SLO, Enschede
Piet Hein van de Ven	Katholieke Universiteit Nijmegen
Lieve Verheyden	Katholieke Hogeschool Leuven
Theo Vermeulen	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nijmegen
Kristin Vertenten	Hogeschool voor Wetenschap en Kunst De Nayer Instituut, Sint-Katelijne-Waver

Eindnoten

- 1 Zie: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1998); Ministerie van OCenW (2000) en Ontwikkelgroep SLO/VSLPC (1997).
- 2 Deze definitie is overgenomen uit Van Berkel e.a. (2003).
- 3 In dit referentiekader hebben we geprobeerd het vakjargon van de Neerlandicus zoveel mogelijk te vermijden, maar daar zijn we niet volledig in geslaagd. Wie meer wil weten over de manier waarop didactici Nederlands over taalcompetenties op het vlak van luisteren, spreken, lezen en schrijven denken, verwijzen we naar enkele recente didactiekboeken: Paus e.a. (2002) voor het primair onderwijs (basisonderwijs); Bonset e.a. (2000) voor de basisvorming (eerste graad secundair onderwijs); Projectgroep Nederlands V.O. (2002) voor de tweede fase (hogere jaren algemeen vormend onderwijs). Daar kan de lezer ook informatie vinden over een aantal kwaliteitsaanduidingen die we in dit referentiekader gehanteerd hebben, zoals 'effectief', 'adequaat' en 'correct'.
- 4 Omwille van de leesbaarheid spreken we in dit referentiekader over 'de leraar' en 'hij'. En we hopen dat de talrijke vrouwelijke leraren ons dat niet kwalijk zullen nemen. Eén uitzondering evenwel: bij de concretisering voor het kleuteronderwijs/groep 1-2 van de basisschool spreken we, vanwege de herkenbaarheid, steeds over 'de juf' en 'zij'.
- 5 Dit hoofdstuk is gebaseerd op de volgende publicaties: Appel (red.) (1994); Bogaert (2001); Geudens e.a. (1992); Hajer & Meestringa (1995) en Van der Aalsvoort & Van der Leeuw (1992).
- 6 Voorbeeld uit Geudens e.a. (1992).
- 7 Voorbeeld uit Van Damme & Spoelders (2001).
- 8 Wie meer wil lezen over het sociaal-constructivisme, verwijzen we o.m. naar De Corte (1998) en Mercer (1999).
- 9 Het betreft: CNaVT-team (red.) (2002); Dienst Voor Onderwijsontwikkeling (2001a/2001b); Educatief partnerschap (2001); Hajer (2002); Jaspaert & Kroon (1998); Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1998); Ministerie van OCenW (2000); Ontwikkelgroep SLO/VSLPC (1997); Procesmanagement Lerarenopleidingen (1998); Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren en Steunpunt ICO e.a. (2003).

taals, taal,
communie
catie, lite
n spraak
tuur, ta
erlands
nds onde

adres

Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 HN Den Haag
Nederland

telefoon

+ 31 70 346 95 48

fax

+ 31 70 365 98 18

e-mail

info@taalunie.org

internet

www.taalunieversum.org