

PLATFORM
Taalgericht
Vakonderwijs

Genres in schoolvakken

Verslag van de Landelijke werkconferentie
Platform Taalgericht Vakonderwijs

Slot Zeist
1 juni 2011



Genres in schoolvakken

Verslag van de Landelijke werkconferentie
Platform Taalgericht Vakonderwijs

Slot Zeist 1 juni 2011

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2011 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Bart van der Leeuw en Theun Meestringa

Met bijdragen van:

Albertha Bloemhoff (notulist), Regine Bots, Henriëtte de Bruijn, Gerald van Dijk, Jannet van Drie, Dolly van Eerde, Lieke van Eerdt (notulist), Ed Elbers, Kees de Glopper, Maaike Hajer, José van der Hoeven, Bart van der Leeuw, Ann-Christin Lövstedt, Theun Meestringa, Suzanne van Norden, Ietje Pauw, Joanneke Prenger, Laura Punt, Jantien Smit, Dave Susan (notulist), Piet-Hein van de Ven

Informatie

SLO

Afdeling: Tweede Fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

AN: 3.6059.446

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	De genredidactiek: twee buitenlandse voorbeelden	9
2.1	Learning to Write – Reading to Learn: Scaffolding Literacy and Learning across the Curriculum	9
2.2	Literacy Across the School Subjects; een dvd voor de lerarenopleiding	14
3.	Proeftuintjes genredidactiek	17
3.1	Proeftuintjes genredidactiek in beeld	17
3.2	Genrekenmerken van het narratieve reflectieverslag	20
3.3	Schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science	24
3.4	De talige dimensie van biologieteksten in het voortgezet onderwijs.	28
3.5	Werken met tekstgenres in de bovenbouw van het basisonderwijs	31
3.6	Genres voor het schoolvak Nederlands: Lezen en schrijven in de onderbouw vo	36
3.7	Leerlingen schrijven geschiedenis	39
3.8	Genredidactiek in de multiculturele reken-wiskundeklas	42
3.9	Vakgebonden formuleren bij biologie	46
4.	Het onderwijzen van academisch taalgebruik in het vakonderwijs	51
5.	Nabeschuiving	55
5.1	Het begrip genre	55
5.2	De onderwijsleercyclus	62
5.3	De relatie tussen taalgericht vakonderwijs en genredidactiek	64
	Literatuur	67
	Lijst deelnemers	69

1. Inleiding

Genres in schoolvakken. Onder die titel organiseerde het Platform Taalgericht Vakonderwijs op 1 juni 2011 zijn elfde landelijke werkconferentie. Aan de conferentie namen zesenvestig experts deel van verschillende instellingen (zie deelnemerslijst). Drie studenten assisteerden bij het maken van dit verslag.

Deze landelijke werkconferentie is het vervolg op het *Symposium Genredidactiek/Genre Pedagogy*, dat een jaar eerder in Den Dolder is gehouden. Op dit symposium in 2010 werden de mogelijkheden verkend van de genredidactiek volgens de Sydney School (e.g. Gibbons 2009) als verdieping van taalgericht vakonderwijs.

De behoefte aan zo'n verdieping kwam voort uit de ontwikkeling van prototypes van taalgerichte lesbrieven in het project *Taalgericht de vakken in* (Hajer, Van der Laan & Meestringa 2010). De verkenning van de genredidactiek vond plaats op basis van een reader met relevante artikelen en van plenaire bijdragen uit Australië (van Pauline Gibbons) en Zweden (van Mariana Sellgren en Mikael Olofsson).

Bij de afsluiting van het *Symposium Genredidactiek 2010* (Van der Leeuw, Meestringa & Pennewaard, red., 2011) werd afgesproken de mogelijkheden tot verdieping van taalgericht vakonderwijs met behulp van Systemic Functional Linguistics (SFL) en genredidactiek verder uit te werken in diverse 'proeftuintjes'. De ervaringen met die proeftuintjes zouden op de landelijke werkconferentie van 2011 uitgewisseld worden.

De doelen van deze landelijke werkconferentie 2011 *Genres in schoolvakken* waren:

1. Eigen deskundigheid over genredidactiek vergroten.
2. Een link leggen naar de onderwijspraktijk.
3. Nederlandse voorbeelden ontwikkelen.
4. Materiaal verzamelen voor een Nederlandstalige introductie.

De werkconferentie bestond enerzijds uit drie plenaire lezingen met voorbeelden, theorie en onderzoeksgegevens en anderzijds uit negen rondetafelgesprekken (die we verder kortweg zullen aanduiden als 'rondetafels'). In de rondetafels werden in kleinere groepen de proeftuintjes uitgewisseld met als doel een gemeenschappelijk kader te ontwikkelen over het werken met genres binnen taalgericht vakonderwijs. Het ging er in de rondetafels om concreet materiaal, werk in uitvoering, mooie voorbeelden en pakkende analyses te bespreken met collega's. De inleiders gaven steeds een voorzet van maximaal een half uur, waarna de andere deelnemers een half uur de gelegenheid kregen eigen ervaringen en reflecties in te brengen.

In dit verslag van de landelijke werkconferentie 2011 wordt regelmatig gesproken over *genre* en over de *onderwijsleercyclus*. Om het lezen van dit verslag te vergemakkelijken geven we hier vast een korte toelichting op die centrale begrippen. In de nabeschuiving zullen we de betekenis van deze begrippen voor de verdere ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs opnieuw onder de loep nemen.

Het begrip 'genre'

Het begrip 'genre' kennen we vooral uit de context van kunst en cultuur. We spreken van literaire genres en van muziekgenres. In de context van taalonderwijs heeft genre echter, mede dankzij onderzoek en publicaties van taalwetenschappers uit de Sydney School, een geheel eigen betekenis gekregen. Volgens Martin & Rose (2007) zijn genres abstracties van sociale, stapsgewijze en doelgerichte processen. In veel (de meeste) gevallen realiseren wij die processen met behulp van gesproken of geschreven taal. In de Sydney School wordt benadrukt dat het leren hanteren van genres van groot belang is voor het schoolsucces van leerlingen.

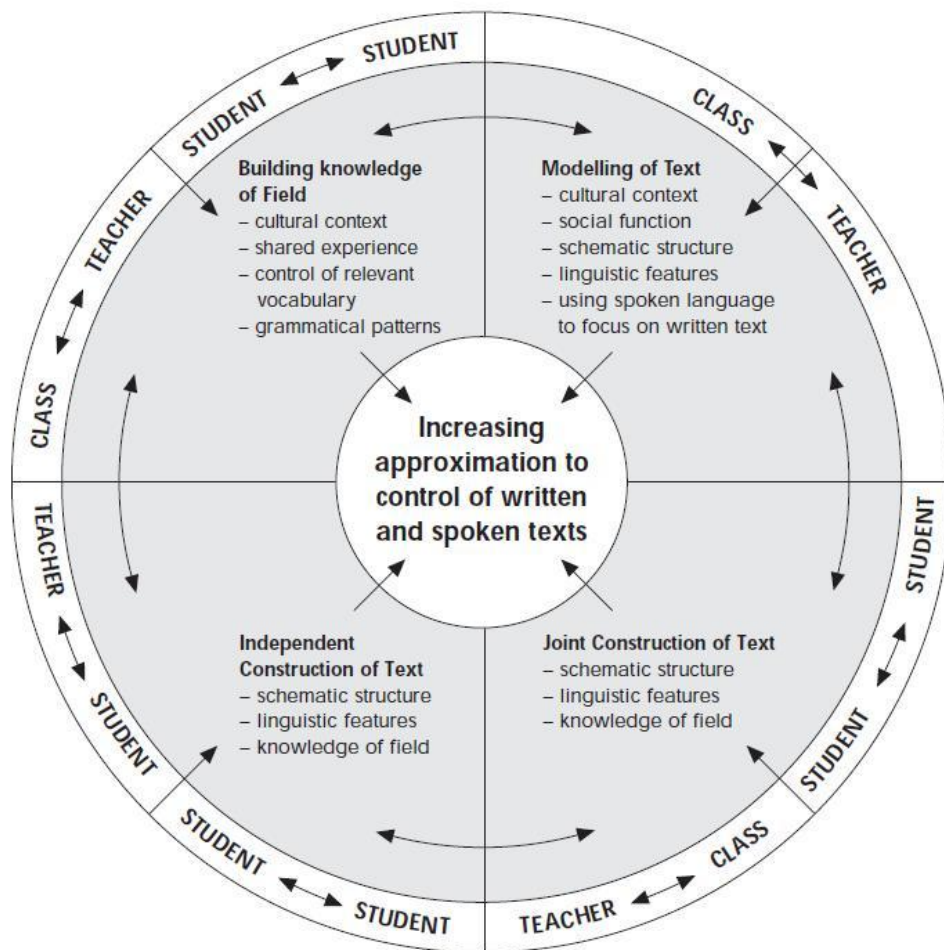
Enkele voor het onderwijs belangrijke genres zijn:

- De *Vertelling* (Recount): het doel is vanuit een persoonlijke ervaring te vertellen over een opeenvolging van gebeurtenissen. De Stappen¹ (Stages) zijn: Oriëntatie ^ Vastleggen van gebeurtenissen (^ Persoonlijk commentaar).
- Het *Verhaal* (Narrative): het doel is te onderhouden door een opeenvolging van gebeurtenissen te verzinnen, en om gevoelens te delen en/of eventueel gedrag te beoordelen. De Stappen zijn: Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing (^ Evaluatie).
- Het *Verslag* (Report): het doel is een zaak (een fenomeen) te beschrijven en te classificeren. De Stappen zijn: Identificatie ^ Beschrijving.
- De *Procedure*: het doel is beschrijven (instrueren) hoe je iets moet doen, hoe te handelen. De Stappen zijn: Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie.
- De *Verklaring/Uiteenzetting* (Explanation): het doel is een gebeurtenis uit te leggen en te interpreteren. De Stappen zijn: Identificatie van het fenomeen ^ Verklaring van de sequentie (bijvoorbeeld in factoren of oorzaak en gevolg).
- Het *Betoog* (Argument/Exposition): het doel is een stelling te beargumenteren. De Stappen zijn: Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging van de stelling.
- De *Beschouwing* (Discussion): het doel is een onderwerp of kwestie vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken. De Stappen zijn: Kwestie ^ Perspectieven ^ Positie.

De onderwijsleercyclus

De onderwijsleercyclus (teaching and learningcycle) is een didactisch middel om de wijze waarop vakinhouden in teksten worden gerealiseerd aan leerlingen te onderwijzen. De cyclus bestaat uit vier fasen: 1. kennis opbouwen, 2. een modeltekst analyseren, 3. gezamenlijk een tekst schrijven en 4. zelfstandig een tekst schrijven. Er bestaan verschillende afbeeldingen van de onderwijsleercyclus. We geven hieronder in figuur 1.1 de versie van Burns & Joyce (1991).

¹ Het symbool ^ staat in de SFL-notatie voor "gevolgd door".



Figuur 1.1 De onderwijsleercyclus, Burns & Joyce 1991.

Doel en opbouw van het verslag

Het doel van dit verslag is de deelnemers een compleet beeld te geven van de conferentie *Genres in schoolvakken*. Bovendien willen we andere geïnteresseerden de gelegenheid geven mee te gaan en mee te denken in deze ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs.

Het verslag biedt beschrijvingen van buitenlandse voorbeelden (hoofdstuk 2), impressies van de Nederlandse proeftuintjes (hoofdstuk 3) en een review van relevant onderzoek (hoofdstuk 4). Wij ronden het verslag af met een nabeschuiving (hoofdstuk 5) om het gemeenschappelijk kader met betrekking tot genredidactiek versterken.

2. De genredidactiek: twee buitenlandse voorbeelden

Dit hoofdstuk biedt een weergave van de plenaire inleiding van Ann-Christin Lövestedt van het Multilingual Research Institute uit Stockholm en een verslag van de rondetafel over Australisch materiaal voor de lerarenopleidingen over *Literacy Across School Subjects* (LASS).

2.1 Learning to Write – Reading to Learn: Scaffolding Literacy and Learning across the Curriculum ²

Ann-Christin Lövestedt, The Multilingual Research Institute, University of Stockholm

In this presentation Ann-Christin Lövestedt will explain how teachers can scaffold student literacy and content learning across the curriculum through "Reading to Learn" (R2L), the third generation of genre pedagogy, developed by David Rose and colleague's (University of Sydney). The audience will be guided through the R2L program and the key points in the methodology will be explained. She gives examples of scaffolding strategies which support student development of reading, note taking and writing skills, but the focus will be on reading factual/content texts during the secondary years of schooling. The presentation will be illustrated with snapshots of practice and results from the professional development projects carried out in Stockholm.

In 2008 the Multilingual Research Institute in Stockholm started to plan a project aiming at narrowing the gap between high and low performing students. The institute wanted to investigate whether the literacy program *Reading to Learn*, would be as effective in the Swedish context, as it had proven to be in Australia and elsewhere in reducing the achievement gap between high and low performing students.

Reading to Learn has its theoretical foundation in the Australian genre pedagogy, which in the 1980's and the 1990's focused on developing students' writing. In the 2000s, Dr. David Rose, University of Sydney, developed this writing pedagogy further, so that it also came to include a pedagogy for reading. The pedagogy came to be called *Reading to Learn*. An important ingredient in this pedagogy is the work of the sociologist Basil Bernstein on pedagogic discourse and how student-teacher interaction can either promote or prevent student learning. Other important theoretical foundations for the reading pedagogy are Lev Vygotsky's theory of learning that underpins the notion of "scaffolding" and Systemic Functional Linguistics (SFL) after Halliday and Martin. The following description of *Reading to learn* is borrowed from the website <http://www.readingtolearn.com.au/>.

² Title is inspired by a forthcoming publication of David Rose en Jim Martin (2011): *Learning to Write, Reading to Learn*. See also: <http://www.readingtolearn.com.au/>

The aim of Reading to Learn is to support every student in a class to read and write challenging texts at their grade level. Through carefully designed guidance, all students are continually engaged and successful at each step of the R2L teaching strategies. The program includes three levels of support that can be integrated at various points in a teaching program.

a. Preparing for reading and modelling writing

The first level prepares a class for reading and comprehending curriculum texts, then uses these readings as models for guided and independent writing activities. These strategies can be used as a teaching method for any lesson units in primary or secondary.

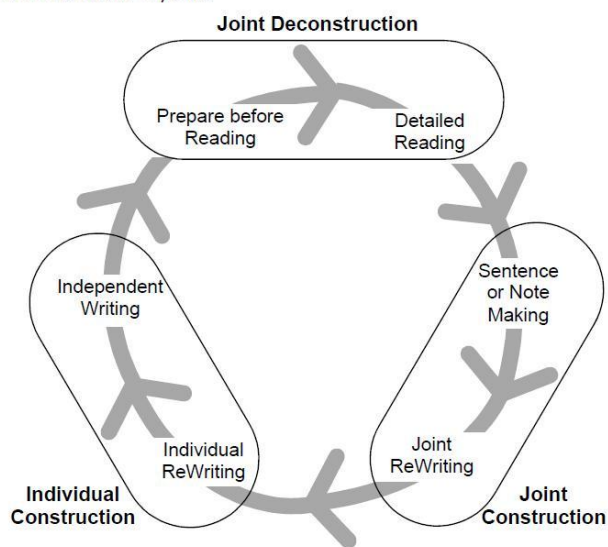
b. Detailed reading and writing

The second level is used to deepen students' understanding of written texts, and to use the information and language patterns from these readings in their own writing. These detailed strategies enable all students to read challenging curriculum texts with complete understanding, and to write successfully, no matter what their starting levels. They are applied daily in primary and weekly in secondary.

c. Intensive strategies

The third level provides intensive support for students to manipulate language patterns in selected sentences, and to practise spelling, letter-sound correspondences and fluent writing. These intensive strategies can be used each day in early years to upper primary classes, and for additional support where required for primary and secondary students.

LRRL curriculum cycle



Integrating the curriculum

The program thus directly links curriculum teaching goals with the skills that all students need for successful independent learning, at each stage of schooling. All students learn to read age and stage appropriate texts with critical understanding, and creatively write the texts required of the curriculum. Reading to Learn applies research in language across the curriculum, providing students with explicit knowledge about language that will make them confident independent learners.

Figure 2.1 A description of Reading to learn.

In the Autumn of 2009 the *Reading to Learn* pilot project started in Stockholm with a group of 22 teachers comprising both general classroom teachers, subject specialists and special needs teachers who taught students of grade one to grade ten. The pilot project was undertaken as four spaced-learning workshops (eight days in total) throughout the school year, from September to May with support from the project leaders in a variety of forms including school visits between workshops. The aim of Multilingual Research Institute was to ascertain whether the *Reading to Learn* strategies would be effective tools for improving student learning. As the teachers implemented the pedagogical principles that *Reading to Learn* advocates in their classrooms, the Multilingual Research Institute also hoped that they would become aware of the role of language in learning and of the language demands in different subjects and educational contexts.

When the data collected in the pilot project was analysed it was evident that our aim had been achieved. The gap between the low and high performing students had decreased and we saw dramatic improvements in students' reading and writing, in particular among the low performing students. The chart below shows the writing development of twenty students during the project time. The blue bars represent the performance of students at the start and the red bars are their results at the end of the project. The Maximum possible score was 42 points.

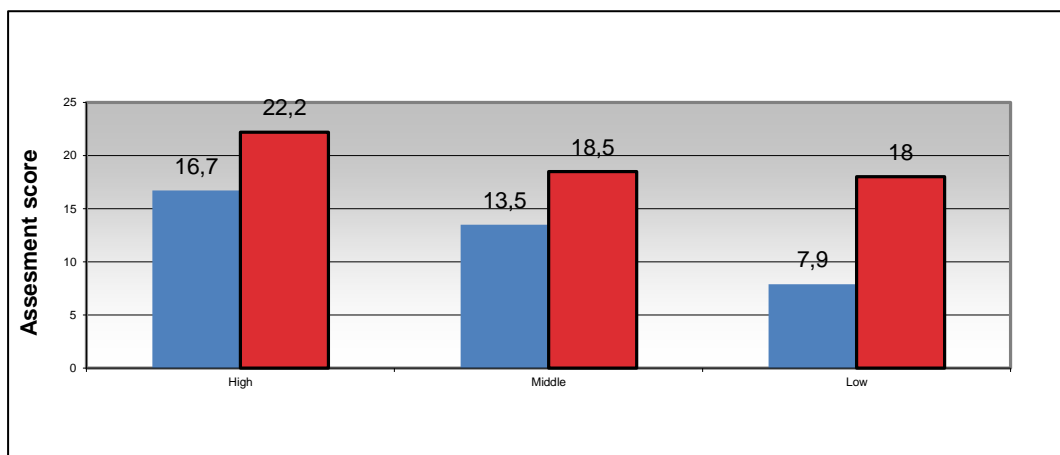


Figure 2.2 Results of the pilot project Reading to learn in Stockholm in 2009-2010.

The high performing students' performance improved on average by 33 percentage points, while the low performing group's performance improved by as much as 128 percentage points on average. Furthermore, students' reading skills showed a similar pattern of improvement, the high performing group of students' results (on standardized reading comprehension tests) improved on average by 12 percentage points, while the low performing group performance improved by 45 percentage points.

The students' writing skills were analyzed by teachers according to the Systemic Functional Linguistics assessment criteria in the *Reading to Learn* study materials and explained by Dr. Rose so that, after practice in the workshops, it becomes available also for teachers who are not used to assessing students' language development. Below is an example of the degree of development that can be expected if teachers apply the strategies of *Reading to Learn* in their teaching regularly. The before and after texts (translated from Swedish), were written by girl in grade ten who at the time had been in Sweden for almost two years. Somali was her first language and she had very limited school experiences before coming to Sweden. The preprogram task the student had been given was to write a letter to someone in her native country.

My dear friend!

I'm worried that I don't have friends. I don't forget when we climbed trees and xxxx. We play together with me. I deremed often. When came I Swede i chenged temperament. Because I was alone all the time. but maybe know you not how much mis you. I want back before the life that lived we. When we contact each other I so glad but now totally saad. I stop to laugh i think you often. Now know I not where you the life your mobile didn't answer maybe spok you I don't want to stotop contat me and you. One day will I Somalia hope that we see each other in Somalia. you are sad after me. I know you are lonely. I don't want leave alone. but is war therefore escap I to Swede Sweden is peace country I so very glad. I go school free and food Hope I that will the war end. and we see each other when there Give my greetings to all friends don't forgat me. I miss you much kiss and hug

Figure 2.3 Text 1 from a girl in grade ten (translated form Swedish).

After about five months of implementing the *Reading to Learn* strategies with the students the same girl wrote the following text (translated from Swedish). The task the student was given was to write about a memorable life event. The task was taken from a grade nine Swedish national test. It is clear that in the period between the pre and post program assessments the student has acquired literate language patterns that she is now able to use independently to write a highly coherent text that does not rely on knowledge of spoken language as the only resource for writing. Even though there is still room for improvement, the influence of reading well constructed written texts and using them as models enables her to employ many literary expressions and structure her text chronologically.

Something I will never forget

It happened in may and the weather was suffocatingly hot and the sun stood in the middle of the sky. I visted my friends and neighbour before I was going. After that I dresd and I stoodd in fron of the mirror and saw myself. I was nervous and I was extremely distressal I left my mother and litle brother.

My mother and I hugged each other in bosom a warm and I didn't let go but I want be left in my mother's bosom. We had taken a taxi out from city to airport. My mother was very understandin and she comfort me that I would retun a dey and we would meet in a ordinar way. She said that everything would be all right and that it was jus cal if it was something. we passed several the fields and there are no bigg house just huts. The car turned to the right. We saw a lot of people stod in front of airport some of they return home.

I was in the aircraft and my mother stayed outside in the airport. The planes started to fly. I don't believe to see my mother a dey on life. When my mother disappcart in the down in aircraft. I began to dispair my eyes the tears ran I became worried and felt sorrow in my heart

I come another country that was differ from my home country. The country has a heterogeneous population and the language was different of my language. I come out in Arliland I saw my cousin who waited for me. We embraced each other. Then drove we away from Arliland towards home. I felt loneliness and I thoughtd a loit my mother and my little brother. I was in bad in mood

The next day I callade my mother and I felt glad. Aftyer several month I talked her that I would visit her. Suddenly my mother didn't want to visit her. I was surprisede. Mother said she was going to come here. I was very glad to again see my mother and my little brother. After a year ago my mother and brother got their residence permi in Swedan. I felt big joy. After a wek called and she said that would come tomorrow. The next day I went to airport and waited them in the airport. I looked happy.

Suddenly, I saw my mother coming out of the big door look around her self, her eyes searching, catch sight of her longed-for daughter. We embraced each other. I felt glad and safety and sucked in the lovely fragrance of mother. We looked nicely. In time ended worried and on the contrary I happy when my familj livred I again.

Figure 2.4 Text 2 of a girl in grade ten, after five months Reading to learn (translated from Swedish).

Since the evaluation of the pilot project showed such positive results, the Multilingual Research Institute decided to continue the venture, so that more teachers could be given the opportunity to participate. Sixty new teachers participated in the academic year 2010-2011. Moreover, a separate school in another municipality started a *Reading to Learn* project, in which fifteen upper secondary teachers participated. The results of the data collected from year 2010-2011 that has so far have been analyzed showed the same positive trends as did the pilot project (see chart below).

At the start of the project the low performing students scored on average 22% of the highest possible score for narrative texts and at the end of the project, they scored an average of 52.3%. For the high performance the corresponding numbers were 70% at the beginning and 76.9% at the end. The gap between the two groups had declined by 23.4 percentage points on average. Also the gap between high and low performing students for factual texts decreased from 34 percentage points to 16.2 percentage points; after the project the performance gap was half as big as before.

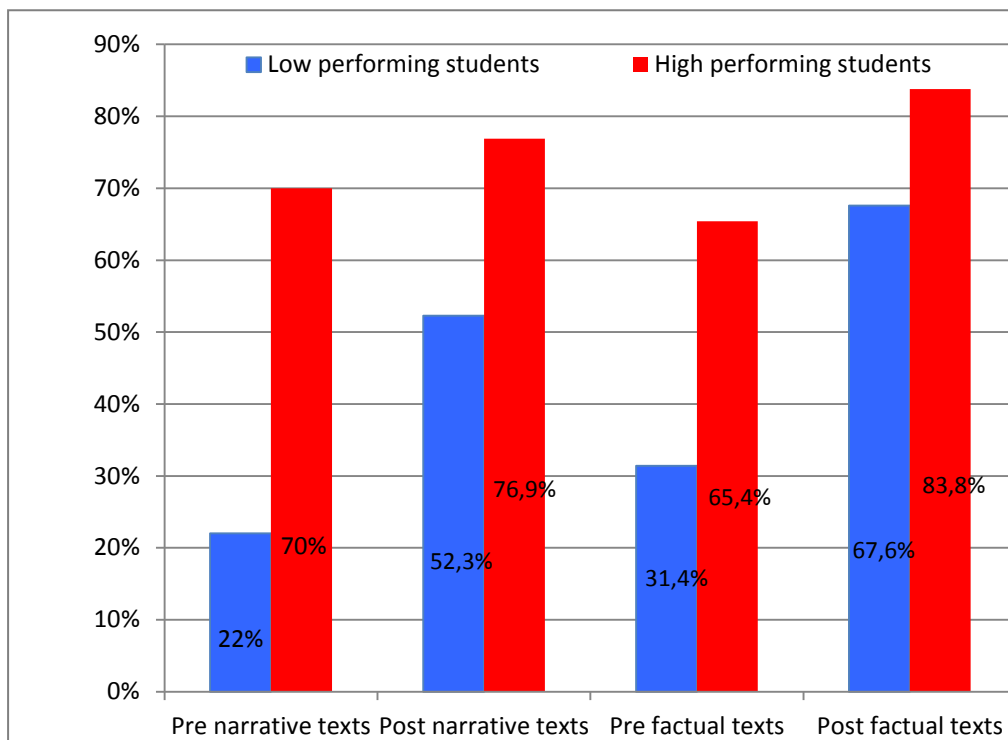


Figure 2.5 Results of the program Reading to learn in Stockholm in the year 2010-2011.

The participating teachers' responses to using the pedagogy were similar in both the pilot project of 2009-2010 and the project of 2010-2011. Examples of positive experiences were that the *Reading to Learn* strategies: made it possible to raise the level of the texts used in their subjects; the students, especially the low performers, became highly engaged in the reading and discussions in class; there was a change in the behaviour of students who were usually not

motivated and were unwilling to participate in activities, they became active participants in class. Teachers also thought that students' language development was faster than they were accustomed to, but they also became aware that many of the high performing students did not actually master language to the degree they had previously thought. The teachers thought that it had been a challenge for them to change their way of teaching, especially the change in the classroom interaction pattern. It was more difficult than they had thought to change old habits and it meant that they had had to spend a lot of time preparing lessons according to the new pedagogy. Sometimes it was hard for them to find the time they felt they needed to do this.

Currently in Stockholm the third round of teachers have just commenced the *Reading to Learn* project. It will be based on the same design as the previous years but will go on for a longer period of time and include detailed strategies for the reading.

In addition, the Multilingual Research Institute's experiences of *Reading to Learn* will be taken up by Denmark, Portugal, Spain and the UK via a European Union funded Comenius Multilateral Project (2011-2013) "Teacher Learning for European Literacy Education" (TeL4ELE).

2.2 Literacy Across the School Subjects; een dvd voor de lerarenopleiding

Maaïke Hajer, Hogeschool Utrecht

Wat zijn kenmerken van schoolse tekstgenres en hoe kunnen leerlingen er inzicht in krijgen? Aan de Universiteit van Melbourne werd onder leiding van Kristina Love een dvd ontwikkeld die op een zeer toegankelijke manier inzicht geeft in kenmerken van verschillende genres. Deze dvd, getiteld Literacy Across the School Subjects (LASS), bevat ook talrijke videobeelden van onderwijsituaties en getuigenissen van leraren en leerlingen over dat onderwijs.

In deze rondetafel laat Maaïke Hajer zien hoe op de LASS-dvd de achtergronden en praktische uitwerking van de genredidactiek worden gedidactiseerd voor leraren (in opleiding). Deze demonstratie leidt tot de vraag hoe dergelijk professionaliseringsmateriaal ontwikkeld kan worden voor de Nederlandse context. Ondanks de haperende beamer krijgen de deelnemers een redelijke indruk van opbouw en functies van het materiaal.

Introductie

Literacy Across the School Subjects (LASS) is een dvd opgebouwd rond videofragmenten. Doelgroep is leraren (in opleiding) die hun bewustzijn en begrip van de rol van taal en geletterdheid in leerprocessen willen vergroten. De focus ligt op geletterdheid in de bovenbouw basisonderwijs en de onderbouw voortgezet onderwijs; een fase die als cruciale overgangsfase naar schoolse geletterdheid wordt beschouwd.

De dvd is ontwikkeld door taalspecialisten aan de Universiteit Melbourne, Australië, namelijk dr. Kristina Love, Associate Professor in de Graduate School of Educatie, dr. Graeme Baker en Marie Quinn. Eerder maakten zij een soortgelijke dvd BUILT over jongere kinderen en de ontwikkeling van schoolse geletterdheid.

Binnen een aantal units (zie hieronder) wordt informatie geboden en worden opdrachten gegeven naar aanleiding van video-opnames. Hierop zijn docenten te zien die volgens de genredidactiek werken en/of docenten en leerlingen die op de opgenomen lessen reflecteren. In de opdrachten zijn interactieve middelen ingezet waarmee studenten kenmerken van teksten kunnen aanklikken, evenals *drag-and-drop*-taken, begrippenlijsten en op genrekenmerken gerichte instructieonderdelen.

De in beeld gebrachte vakken zijn wiskunde, beeldende vorming, verzorging, science en Engels als tweede taal. Bij de filmpjes zijn de bijbehorende lesmaterialen toegevoegd, evenals transcripten van de klassengesprekken.

Hoe is LASS opgebouwd?

We volgen hier de beschrijving zoals die door de makers van LASS zelf is gegeven. De dvd bestaat uit acht hoofdonderdelen met betrekking tot het onderwijzen van taal en geletterdheid aan 8-15-jarigen.

- Unit 1 geeft een introductie op taal en schoolse geletterdheid in de hedendaagse scholen. Leraren en de expert Professor Joe Lo Bianco beschrijven wat er van leerlingen gevraagd wordt aan taalvaardigheid/geletterdheid in een geglobaliseerde moderne wereld.
- Unit 2 introduceert het begrip *scaffolding* als een doelbewuste en specifieke onderwijsstrategie. Er wordt een vijf-stappen-aanpak beschreven in een didactische onderwijsleercyclus waarin gewerkt wordt aan Betrokkenheid, Kennisopbouw, Transformatie, Presentatie en Reflectie. Deze stappen komen terug in de interacties in de klas tussen leraren en leerlingen.
- In Unit 3 ligt de focus op de rol van gesproken taal binnen vakdomeinen. Videoclips en transcripten worden benut om na te gaan hoe taal in verschillende groeperingsvormen in de klas wordt gebruikt, bijvoorbeeld: hele klas, kleine groepjes, tweetallen. Dit gebeurt binnen de didactische cyclus die in unit 2 was geschetst.

Unit 4 en 5 introduceren de teksttypes of 'genres' die leerlingen vanaf het einde van de basisschool leren lezen en schrijven.

- Unit 4 bevat een zeer uitgebreid deel, bestaande uit 93 pagina's waarin systematisch de kenmerken van veel voorkomende schoolse tekstgenres worden behandeld en gedidactiseerd. Zowel globale opbouw als specifieke formuleringsaspecten komen aan bod. Aan het eind volgt een handig overzicht van die tekstenkenmerken.
- Unit 5 gaat nader in op een aantal complexere genres.
- Unit 6 beschrijft strategieën voor de ondersteuning van leesvaardigheid in het curriculum in verschillende vak- en vormingsgebieden, vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs. Hierin wordt onder andere een casus uit biologie uitvoerig uitgewerkt, waarin je een docent volgens de onderwijsleercyclus ziet werken.
- Unit 7 bevat strategieën voor de ondersteuning van schrijven in het curriculum. Fraai zijn de uitspraken van leerlingen over hoe zij 'geleerd' hebben om te schrijven.
- Unit 8 sluit ten slotte af met het belang van het plannen van samenwerking door de jaren heen; aspecten van taalbeleid dus.

Figuur 2.6 Een screenshot van LASS.

Bespreking van de betekenis van LASS voor de Nederlandse context

Het zou prettig zijn als we een dergelijke inleiding in en concretisering van de genredidactiek ook in het Nederlands beschikbaar zouden hebben. In de rondetafel is besproken welke specifieke aandachtspunten er dan uitgewerkt zouden moeten worden:

- Inleiden in de basisgedachten achter genredidactiek.
 - voorbeelden van Nederlandse schoolboekteksten;
 - voorbeelden uit de Nederlandse taal/functionele grammaticale analyse van schooltaal in het onderdeel Tutorial.
- Eén van de uitgewerkte units zou moeten gaan over:
 - het belang van de verbinding spreken-luisteren-schrijven-lezen;
 - referentieniveaus voor taal in relatie tot genrekenmerken;
 - het belang van bevorderen van de schrijfmotivatie en betrokkenheid van de leerling bij de tekst;
 - kenmerken van de taal van de eindexamens; opdrachten als specifiek school genre;
 - verdeling van taken en rollen tussen docenten in een school binnen taalbeleid.

Ten slotte komen de deelnemers aan de rondetafel met de volgende suggesties:

- Het materiaal uit de diverse 'proeftuintjes' die nu rond genredidactiek in gang worden gezet, verzamelen om er op termijn een LASS-achtige dvd van te maken.
- Een webplek creëren waar mensen hun materiaal voor dat doel kunnen achterlaten ('drop box'). Wellicht is het LEONED-digitale platform/bijbehorende community voor dat doel te benutten?
- Eerst een globale schets presenteren die vervolgens langzamerhand door de Platformdeelnemers gevuld wordt.

Meer informatie over LASS en verwante informatiebronnen

Raadpleeg de website van LASS: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LLAE/LASS/>

Behalve deze LASS-dvd zijn er ook cd's specifiek over het genre Vertelling (Recount) in het voortgezet onderwijs uitgebracht. *LASS+ Recounts* schetst hoe belangrijk Vertellingen zijn in alle leergebieden en hoe leraren elkaar en hun leerlingen kunnen ondersteunen in het lezen en schrijven van Vertellingen.

- Persoonlijke vertellingen geven gebeurtenissen uit het leven van de leerlingen zelf weer.
- Biografische vertellingen geven een verslag van het leven van andere mensen.
- Historische vertellingen herzien opeenvolgende gebeurtenissen uit een bepaalde periode of jaar uit het verleden en verbinden die gebeurtenissen met elkaar.
- Procedurele vertellingen geven de opeenvolgende stappen weer van een of ander experiment of proces.

Kristina Love (2009) beschrijft de achtergronden van de LASS-dvd in haar artikel 'Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines'.

3. Proeftuintjes genredidactiek

In dit hoofdstuk zijn verslagen opgenomen van de plenaire opening van de landelijke werkconferentie *Genres in schoolvakken* (door Gerald van Dijk) en acht rondetafels van die dag.

3.1 Proeftuintjes genredidactiek in beeld

Gerald van Dijk, Hogeschool Utrecht

In een groep 8 van het primair onderwijs is instructie en begeleiding gegeven bij het schrijven van een geschiedeniswerkstuk. Daarbij is het genre expliciet onderwezen volgens de vier fasen van de onderwijsleercyclus. Op de lerarenopleiding is hetzelfde gedaan binnen een cursus 'Techniek en Samenleving'. Als eindproduct moesten de studenten een artikel voor een vakblad schrijven.

Beide proeftuintjes hebben successen, vragen en twijfels opgeleverd, die aan de hand van videofragmenten worden besproken.

Volgens Gerald van Dijk is het woord proeftuintjes op het symposium vorig jaar in Den Dolder goed gekozen. Het heeft namelijk iets kleinschaligs, je mag er in spelen, dingen uitproberen en nu, precies negen maanden later, kunnen we zien of het een Hof van Eden geworden is, of dat de opbrengst nog wat onduidelijk is.

Het symposium van vorig jaar heeft Gerald van Dijk geïnspireerd tot twee proeftuintjes: een in de bovenbouw van een basisschool met een bevriende lerares die hem vroeg om didactisch advies om het schrijven van de leerlingen te verbeteren. Met de onderwijsleercyclus (teaching and learning cycle) en de functionele benadering van genres zag Gerald kansen om hierop antwoord te geven. De opdracht voor de kinderen is: schrijf een werkstuk over WOII. De tweede proeftuin is in de lerarenopleiding van docenten techniek. Daar is de opdracht: schrijf een artikel voor een vakblad voor leraren techniek en samenleving over waardegebondenheid van techniek.

De vraag in deze presentatie is of deze schrijftaken beter gaan met behulp van taalgericht vakonderwijs als genredidactiek. Je zaait wel in rijtjes, en je schoffelt wat, maar er zit toch allerlei onkruid tussen en misschien zijn er ook wel voetangels en klemmen.

De klacht van de lerares was dat de opdracht een werkstuk te schrijven over het algemeen veel kopieerwerk opleverde: *"Ze koppiepeesten alles bij elkaar."* De eerste oplossing was: bedenk een nieuwe, grote verwerkingsopdracht. Maar het nadeel daarvan is dat je de leerlingen niet onderwijst in het genre 'werkstuk', hoe vaag dat genre ook is.

De keuze viel op het analyseren van voorbeeldwerkstukken: zijn die te typeren? Er volgden besprekingen met een collega geschiedenisdidactiek van de lerarenopleiding en met andere leraren van de school.

Ook met de techniekleraren-in-opleiding is ervoor gekozen om eerst stap een 'beste' artikel te analyseren. Dat is gedaan met wat Gerald al geleerd had van *field* (vakinhoud), *tenor* (relatie met de lezer) en *mode* (samenhang in de tekst). De conclusie was: "Ai, dat artikel is helemaal niet zo goed." Waarna er met een collega een ander, beter artikel gezocht en geanalyseerd is.

Zowel op de basisschool als in de lerarenopleiding is daarna gewerkt volgens de stappen van de onderwijsleercyclus. Daarbij viel het op dat Building the field, het verkennen van het onderwerp, doorgaat tijdens de andere fasen van het onderwijsleercyclus: je blijft lezen, praten en discussiëren over de inhoud, je leert in alle fasen meer en dieper over het onderwerp.

Fase 1 Building the field

In een eerste video laat Gerald van Dijk zien hoe de lerares, mevrouw Van Dijk, de kennis van de leerlingen vooraf opbouwt met behulp van een woordweb op het bord, het uitlokken van mondelinge taal bij leerlingen, het geven van nieuwe informatie, onder andere met film en de Anne-Frankkrant. Voor de leerlingen is dit al een nieuwe manier van werken aan het werkstuk. Voorheen moesten zij zelf informatie opzoeken en dat daagt uit tot kopieerwerk. Ook is de taal van het werkstuk besproken: dat het anders is dan het verslag van een schoolreisje, of een recept.

Op de lerarenopleiding gebruikt Gerald het verschil tussen een mondeling debat en een schriftelijk betoog. In deze cursus gebruikt hij het eerste al jaren als voorbereiding op het tweede. Zie dia 9 in figuur 3.1.

Fase 1 Archimedes debatteren + nabespreking (v2 0:00-3:35 + 13:10-14:00)



Video fase 1: een gestructureerd debat voeren als voorbereiding op het schrijven van een betoog. Voorbereiding op het debat d.m.v. het maken van een argumentenschema.

Ik wil het wel voor een mooie prijs voor je maken

- informeel
- persoonlijk: "ik"
- actie: "doe, pak, zaag,...."

Met deze offerte bieden wij u aan:
Levering en montage van de afzuiginstallatie

- formeel
- afstandelijk
- abstract

Figuur 3.1 Dia 9 van Gerald van Dijk.

Hij leerde dat het belangrijk is dat schrijven een functie heeft, dat je er iets mee wilt bereiken en dat het belangrijk is de doelgroep in het oog te houden. Daar had hij in zijn technieklessen nog niet eerder bij stilgestaan.

Na afloop bespreekt hij met de studenten de overeenkomsten en verschillen in de taal van het debat en het betoog.

Wat het 'field' betreft: mondeling en schriftelijk kan het wel over hetzelfde onderwerp gaan, maar mondeling ben je geneigd veel minder vakbegrippen te gebruiken dan schriftelijk. En wat betreft de 'tenor': mondeling gebruik je de ik-vorm, de eerste persoon enkelvoud, omdat je de ander wilt overtuigen van jouw mening over waardebeoordeling. Maar schriftelijk is het taalgebruik

veel minder competitief, met minder overdrijving. Wat de 'mode' betreft: beide modaliteiten zijn multimodaal: mondeling gebruik je niet alleen je stem, maar bijvoorbeeld ook gebaren en mimiek; schriftelijk gebruik je ook (goedgekozen en toegelichte) illustraties en grafieken. Bij techniek is die multimodaliteit cruciaal. Tabel 3.1 geeft een overzicht.

Tabel 3.1 Verschillen en overeenkomsten van een mondeling debat en een schriftelijk betoog.

Mondeling debat en schriftelijk betoog		
	Overeenkomsten	Verschillen
Field	<ul style="list-style-type: none"> • zelfde onderwerp; • ondersteunende en ontkrachtende argumenten. 	<ul style="list-style-type: none"> • in schriftelijk betoog meer vakbegrippen, hoger abstractieniveau.
Tenor	<ul style="list-style-type: none"> • de 'ik-persoon' speelt een rol: wil de ander overtuigen, 	<ul style="list-style-type: none"> • in schriftelijk betoog minder competitie, overdrijving, humor; • In schriftelijk betoog relatie in het kader van 'onderwijzing'.
Mode	<ul style="list-style-type: none"> • beiden multimodaal. 	<ul style="list-style-type: none"> • dialoog versus monoloog; • lichaamstaal, plaatjes; • 3D-objecten.

Fase 2 Deconstruction

In een volgende video zien we leerlingen van de basisschool zinnen ordenen: past een zin bij een dagboek of bij een geschiedeniswerkstuk? Deze oefening in zinnen categoriseren, waarbij besproken wordt aan welke kenmerken je kunt zien waar de zin bij hoort, is heel informatief en waardevol. Het feit dat ook leerlingen in de basisschool in een minuut kunnen zien in welke categorie een zin hoort, laat zien dat het gedeelde kennis is, maar die ben je je vaak niet bewust. In een andere video zien we de leerlingen oefenen met de kenmerken van het genre: oorzaak en gevolg, tijdsaanduidingen, plaatjes die indruk maken, omkaderde, originele bronnen, participanten.

Wat leren ze hiervan voor het werkstuk? Bijvoorbeeld, dat je niet moet beginnen met: "Mijn werkstuk gaat over de tweede wereldoorlog". Je leert hoe je teksten construeert; dat je oefent in hoe je oorzaak en gevolg kunt beschrijven (en dat is wezenlijk bij zo'n historisch onderwerp). Met name de zwakkere leerlingen hebben dit soort aanwijzingen nodig!

Sterk punt van deze aanpak is dat leraren en leerlingen onmiddellijk begrijpen en inzien waarom het zinvol is op genrekenmerken te trainen. Maar de twijfel is of het de creativiteit niet in de weg kan gaan zitten. Zo wilde een van de kinderen graag schrijven over soorten tanks in de WOII? Is dat dan een ander genre?

Bij het onderzoeken van de tekst (deconstructie) kun je bijvoorbeeld ook letten op de wijze waarop de schrijver de kernbegrippen heeft gebruikt. Het mooie is dat je dan ook teksten kunt gebruiken die anders voor de leerlingen te hoog gegrepen zouden zijn, waar ze zelfstandig niet uit of doorheen zouden kunnen komen. Van zulke teksten kun je (samen) veel leren. Je kunt je samen ook afvragen hoe zo'n tekst beter begrijpbaar gemaakt kan worden. Kan dat door kopjes te plaatsen en welke dan? Waar?

Fase 3 en 4 Joint Construction en Independant Construction

In twee volgende video's laat Gerald iets zien van de derde fase in de basisschool en op de lerarenopleiding. In de eerste daarvan schrijft de leraar samen met de leerlingen een stukje van een werkstuk. In de tweede schrijft de docent samen met de studenten een stukje van een artikel.

Bij dit onderdeel van het proeftuinwerk komen er andere twijfels op bij Gerald.

- Is het samen laten schrijven niet te lastig: het gaat traag en kost veel tijd.
- Bij de tekstbespreking schiet het gesprek vaak in de inhoud, gaat het bijvoorbeeld snel over argumenten bij waardenbepaling van techniek en niet (meer) over de formuleringen. De inhoud prevaleert. Is dat te vermijden, moet je dat vermijden?
- Gaat het bij de onderwijsleercirkel niet over het schrijfproces, over schrijfstrategieën? En heeft de leraar schrijfstrategieën paraat?
- Misschien moet het anders, sneller: Is het niet beter zinnen samen te bespreken en te verbeteren?
- Klopt het dat fase 3, het gezamenlijk construeren van teksten, in Australië vaak overgeslagen wordt?

Toch is de conclusie van Gerald dat zijn proeftuintjes geslaagd zijn. Als je een beetje van genredidactiek weet, heeft het al effect, en hoe meer je er van weet, hoe meer je kunt bewerkstelligen. Dat is anders dan bij bijvoorbeeld samenwerkend leren. Dat is veel lastiger te implementeren, omdat er meer mis kan gaan. Genredidactiek heeft - zo noemde Gerald het - een grote *implementatievaliditeit*. Je kunt het zelfs alleen doen. Vaklui, leerlingen en studenten herkennen de genrekenmerken als vakmatige aspecten van teksten: zicht op het genre geeft zicht op het vak. En 'tenor' kan een zeer motiverend en verhelderend aspect van het genre zijn. De vraag is nog wel of leraren (in opleiding) ermee ook beter gaan lesgeven. Of is daar nog meer voor nodig? Zo hebben zijn proeftuintjes nog verschillende vragen opgeroepen:

- Hoe gemakkelijk is het om de genrekenmerken snel te herkennen in vakteksten? Moeten experts de analyse uitvoeren, tenzij teams stevig worden geschoold?
- Welke metataal is noodzakelijk voor docent en leerling?
- Genredidactiek om een verslag bij een proef te leren schrijven op de opleiding? Dat door student laten doorvertalen naar vo.
- Klopt het dat veel genres macrogenres zijn? Wat zijn daarvan de consequenties?
- Hoe ondersteun je het lezen?
- Bevat fase 3 een vorm van modelleren? Zo ja, welke kennis over schrijfstrategieën heeft de docent dan nodig?
- Ondersteunt genredidactiek de ontwikkeling van creativiteit?

3.2 Genrekenmerken van het narratieve reflectieverslag

Ietje Pauw, Katholieke Pabo Zwolle

In Pauw & Van de Ven (2010) worden de kenmerken van het narratieve reflectieverslag beschreven. Het narratieve reflectieverslag blijkt een mixed genre dat ten minste drie andere genres impliceert: het Verhaal, de Beschouwing en het Scenario. Belangrijke aspecten voor de indeling van genres zijn structuur en taalgebruik. In deze rondetafel laat Pauw zien hoe het narratieve reflectieverslag is opgebouwd rond die drie genres (zie ook Love, 2009; Martin & Rose, 2008). Aan de hand van een voorbeeld van een narratief reflectieverslag worden de aspecten structuur en taalgebruik geanalyseerd. Ten slotte wordt besproken op welke wijze in de didactiek aandacht besteed moet worden aan de talige kenmerken van genres.

Het probleem met reflectieverslagen

De deelnemers aan de rondetafel delen de opvatting/ervaring dat studenten en leerlingen moeite hebben met het schrijven van reflectieverslagen. Studenten ontwikkelen een aversie tegen deze tekstvorm en weten ook niet goed wat ze eraan hebben. Pauw constateert dat reflectieverslagen over het algemeen uit veel knip- en plakwerk bestaan, dat ze een duidelijke stapelstructuur bevatten, en dat ze vooral bestaan uit beschrijvingen van activiteiten, zonder dat daarover veel wordt gereflecteerd. Het begrip 'reflectie' wordt volgens haar vaak niet goed begrepen: het gaat niet alleen om het terugblikken, maar het is meer een specifieke vorm van nadenken over wat je gedaan hebt, waarom je dit gedaan hebt, met als doel er van te leren. Daarbij is het van groot belang dat het eigen handelen wordt gerelateerd aan de bredere

context van school en maatschappij. Verder stelt ze dat het verhaal van de student het hart moet worden van het reflectieverslag. Volgens Pauw kunnen studenten niet vanzelf of uit zichzelf een deugdelijk reflectieverslag schrijven; zij moeten daarin onderwezen worden, liefst aan de hand van voorbeelden van goede reflectieverslagen.

Reflectieverslagen leren schrijven

Een goed reflectieverslag bestaat uit elementen als het Verhaal, de Beschouwing en het Scenario voor de volgende keer (Wat doe ik de volgende keer anders?). Die elementen kunnen gezien worden als subgenres die op zichzelf ook weer een eigen indeling of structuur hebben. Pauw geeft in tabel 3.2 een overzicht.

Tabel 3.2 Structuurschema van genres en stappen in een reflectieverslag.

Structuur reflectieverslag	Structuur subgenre	Taalgebruik
Titel		verslagtaal
Inhoudsopgave		
Inleiding		
Vertelling	vertelling:	informeel taalgebruik
	• titel	
	• openingszin	
	• expositie	
	• ontwikkeling	
	• afloop	
	• afsluitende zin	
Beschouwing	beschouwing:	formeel taalgebruik; pabotaal
	• vragen	
	• antwoorden	
	• nieuwe inzichten	
Scenario	scenario:	formeel taalgebruik; pabotaal
	• plan van aanpak	
	• toetsing in de praktijk	
Samenvatting		formeel taalgebruik; pabotaal
Afsluitende zin		verslagtaal

Dit structuurschema komt volgens een rondetafeldeelnemer aardig overeen met het genre 'onderzoeksverslag'. Iemand anders stipt aan dat deze opbouw lijkt op die van Korthagen: *handelen, terugblikken, formuleren van essentiële aspecten, alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen en uitproberen*. Dit is te zien aan de duidelijk onderscheiden fasen, waardoor studenten (dankzij meerdere genres) op verschillende manieren reflecteren. Er wordt ook opgemerkt dat uit het schematisch overzicht duidelijk wordt, dat de verschillende onderdelen een ander publiek aanspreken. Een verhaal betreft immers een ander publiek dan een beschouwing. Wordt 'publiek' daarom bewust achterwege gelaten in dit overzicht? Pauw denkt dat de reflectiedocent het publiek is van het reflectieverslag. Aandacht voor een breder publiek is wel belangrijk voor de student, omdat deze moet leren zich ook te verantwoorden voor bijvoorbeeld collega's, ouders, directeur en inspectie.

In tien lessen van anderhalf uur leren de studenten van de Pabo in Zwolle volgens deze vaste structuur hun reflectieverslag te schrijven. In de eerste vijf weken leren de studenten vragen te stellen en te beantwoorden op basis van hun verhaal. Dit wordt beoordeeld door een reflectiedocent. In de volgende vijf weken leren de studenten meer door specifieke opdrachten:

- Wat zijn volgens jou typische genrekenmerken van het verhaal?
- Welk kind valt je op in de klas? Schrijf daarover.

Dit soort opdrachten heeft als doel de student beter te laten reflecteren, maar ook beter te laten schrijven. Na tien weken wordt het reflectieverslag ingeleverd.

Er wordt gevraagd hoe men op de pabo in Zwolle deze reflectielessen inpast in het onderwijsprogramma. Pauw geeft aan dat studenten drie volle dagen per week college hebben (met boeken en literatuur), maar dat alle vakken losse onderdelen blijven. Wat er tijdens de verschillende lessen aangeboden wordt, moet echter worden betrokken in het reflectieverslag. Studenten worden door reflectiedocenten erop gewezen dat ze verband moeten leggen tussen de studiestof en de eigen ervaringen.

Voorbeeld reflectieverslag

Vervolgens is een voorbeeld van een reflectieverslag het onderwerp van gesprek in de rondetafel. Dat verslag telt elf pagina's en is dus te lang om hier integraal op te nemen. We volstaan met enkele kenmerkende fragmenten.

Vertelling....

Eenmaal in de klas aangekomen kijken Robbie en ik naar de taken die nog gedaan moeten worden voor het project. We kiezen twee dingen uit. Het schild met 'Je maintiendrai' uitwerken, of de rede van de opstand van Willem van Oranje uittypen. Ik duim van binnen dat Robbie onze ongeschreven afspraak zal 'handhaven'. '...Je maintiendrai.. Alsjeblieft Robbie... Je maintiendrai...' Maar op het moment dat ik Robbie voor de keuze stel en iedereen Robbie aankijkt, wil Robbie niet meer. Hij friemelt aan een paperclip en zegt dat hij daarmee wil spelen. Hij slaat zijn armen over elkaar en weigert verder te werken. Na enige tijd proberen, verplicht ik Robbie om aan het werk te gaan, 'Je gaat bezig met de opstand óf met het wapen, wat wordt het?!', maar tevergeefs. 'Mijn paperclip' zegt hij met een grijns op zijn gezicht. Het begint een ja/nee situatie te worden... Hij praat niet meer en kijkt koppig de andere kant op. Net als Willem de Zwijger, hevig in opstand. Ik besluit hem maar even te laten in de hoop dat hij uit zichzelf zijn werk oppakt, maar wanneer ik later terugkom, is dit nog steeds niet het geval. Ik vertel mijn stagementor het verhaal, en ze zegt dat ik Robbie maar gewoon even moet laten, 'Morgen is er weer een dag'.

Commentaarfase....

Samenwerken. Had ik dit incident eerder bij het klassengesprek (in subgroep) al kunnen voorkomen? Tijdens dit gesprek viel Robbie niet zo op, hij zat gewoon bij de andere kinderen en nam ook deel aan het gesprek. Ik wist echter wel dat Robbie soms opstandig gedrag kan vertonen (hier had ik eerder een gesprek over gehad met mijn stagementor), maar daar was nu echter niets van te merken. Toen ik later terugkwam in de klas zat Robbie alleen. Hij wilde alleen maar knutselen en riep later dat hij niet met de kinderen wilde samenwerken.

Nieuwe inzichten....

Door deze gebeurtenis heel goed te overdenken en de theorieën eraan te koppelen ben ik echt in gaan zien dat Robbie dit gedrag vooral vertoont wanneer hij moet samenwerken. Nu pas, na alles nog eens een aantal keer te overdenken, is dit heel duidelijk.

Figuur 3.2 Fragmenten van een reflectieverslag.

Het belang van de vertelling

Er wordt opgemerkt dat het verslag als geheel op een casestudy lijkt; het artikel had volgens deze deelnemer zo in een pedagogisch blad kunnen staan. De opbouw, de bronvermelding en dergelijke komen namelijk overeen met die van een casestudy. Pauw vraagt de deelnemers of ze dit ook in reflectieverslagen zien die zij zelf onder ogen krijgen. Een deelnemer vertelt dat haar leerlingen zeker geacht worden naar literatuur te verwijzen, omdat je dan jezelf naast anderen plaatst.

Een deelnemer van deze rondetafel wil niet zo zwaar tillen aan de vraag of dit verslag een genre is. Het gaat misschien gewoon om het aanleren van een schrijfwijze om tot inzicht te komen. De gehanteerde methode is dan een vorm van scaffolding. Daarbij doet het er niet zoveel toe dat je er een verhaal van moet maken. Pauw brengt daar tegenin dat uit eigen onderzoek blijkt dat studenten die echt een verhaal schrijven, de situatie weer opnieuw beleven, waardoor ze de situatie vanuit verschillende perspectieven bekijken en meer tot inzicht komen. Aandacht besteden aan de genrekenmerken van het Verhaal levert wel degelijk iets op.

Er wordt opgemerkt dat het interessant is dat studenten deze vorm leren kennen, omdat het op een casestudy lijkt; op deze manier leren ze ook goede artikelen voor hun vakgebied te schrijven. Pauw beaamt dit. Ze geeft aan dat er bij casestudy-achtig werk ook een bepaald taalgebruik hoort; een bepaald soort jargon, een bepaalde mate van abstractie. Zij vraagt de deelnemers aan de rondetafel of dit ook zichtbaar is in de tekst.

Iemand herkent her en der wat scriptietaal, zoals 'Ik begin met...'. De anekdotes worden ook als kenmerkend gezien. Maar, de beschrijving is een vertelling geworden met een ik-perspectief. Dus qua stijl is het niet kenmerkend voor een scriptie, maar qua opbouw wel. Verder wordt er opgemerkt dat de schrijfster informele taal gebruikt in de vertelling, maar dat ze in de commentaarfase vakliteratuur raadpleegt en daardoor een meer formele/professionele stijl hanteert. In haar onderzoek heeft Pauw een duidelijke relatie aangetoond tussen het gebruik van vaktermen en de kwaliteit van het verslag.

Er wordt gevraagd hoe je 'kwaliteit' dan moet definiëren. Pauw geeft als antwoord dat de reflectiedocenten bredere en diepere reflectie willen bewerkstelligen. Met bredere reflectie wordt bedoeld dat de student iets ontdekt en erachter komt dat dit toegepast kan worden op iets algemeen bruikbaar/geldig. Met diepere reflectie bedoelt men dat de student in staat is onderwijsfilosofische elementen bij hun kritische reflectie te betrekken.

Een van de deelnemers vraagt of het reflecteren individueel gebeurt of met meerdere mensen. En is dit verplicht? Pauw geeft aan dat er heel verschillend gereflecteerd wordt, maar dat het niet verplicht is je reflectie met medestudenten te bespreken.

Iemand anders vraagt hoe de studenten weten welke vragen ze zichzelf moeten stellen in de commentaarfase. Volgens Pauw moeten de studenten hierin begeleid worden. Ze moeten echter uiteindelijk wel in staat zijn die kritische vragen zelf te formuleren. Om de student op weg te helpen worden er vragen gesteld, zodat de student zelf weer tot nieuwe vragen komt.

Pauw sluit af met een opmerking over het onderdeel verhaal (vertelling) in het reflectieverslag. Studenten hanteren inderdaad ander taalgebruik in het verhaal dan in de rest van het verslag. Dat kan wel eens lastig zijn. Studenten moeten dan immers binnen een en dezelfde tekst (het reflectieverslag) van genre wisselen. Maar omdat het genre c.q. het taalgebruik van de vertelling zo belangrijk is voor het herbeleven van de ervaring, moet je daar als docent toch aan vasthouden. Dat kan alleen als je de studenten de genrekenmerken van het Verhaal ook expliciet meegeeft, bijvoorbeeld aan de hand van voorbeeldteksten.

3.3 Schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science

Joanneke Prenger & Kees de Gloppe, Etoc Groningen

Leerlingen van vier brugklassen krijgen bij Nederlands instructie en oefening in het schrijven van twee tekstgenres: een tekst waarbij ze de overeenkomsten en verschillen tussen twee zaken moeten beschrijven (een explanation/report) en een tekst waarbij ze een uitleg moeten geven op basis van een kenmerkenstructuur of een stap-voor-stap beschrijving (eveneens een explanation). In twee experimentele klassen worden deze tekstgenres toegepast bij geschiedenis en science, in twee controleklassen werken de leerlingen uit hun werkboek zoals ze dat gewend zijn.

Tijdens de rondetafel willen Prenger en De Gloppe met de deelnemers discussiëren over het beoordelen van de teksten van de leerlingen.

Het onderzoek

Het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) onderzoekt of leerlingen, doordat ze bij het schrijven over nieuwe vakinhouden de kennis hierover moeten structureren, tot een betere kennisverwerving komen bij de vakken dan wanneer ze er niet over zouden schrijven. Hierbij staan twee aannames centraal:

- Door over nieuwe stof (geschiedenis en science) te schrijven maken leerlingen zich de vakkennis beter eigen.
- Door zowel bij Nederlands als bij zaakvakken te (leren) schrijven, gaan leerlingen in hun schrijfvaardigheid en schrijffattitude vooruit.

Het onderzoek vindt plaats onder brugklasleerlingen op het Werkmancollege in Groningen. Het betreft vier brugklassen, waarvan er twee als controleklas (C) fungeren en twee als experimentele klas (E). De controleklas krijgt 'gewoon les' zoals de kinderen gewend zijn (de leerlingen krijgen instructie en maken opdrachten uit hun werkboek), de experimentele klas krijgt in plaats van gewone opdrachten schrijfopdrachten.

In de eerste fase van het onderzoek schrijven de leerlingen teksten waarin ze overeenkomsten en verschillen beschrijven. Bij geschiedenis binnen het thema Grieken, bij biologie binnen het thema zintuigen. In de tweede fase schrijven de leerlingen een uitleggende tekst (een stap-voor-stap uitleg of een beschrijving van kenmerken). Bij geschiedenis binnen het thema middeleeuwen en bij biologie binnen het thema afvalscheiding.

Om de ontwikkeling in schrijfvaardigheid vast te stellen maken de leerlingen een schrijftaak als voor- en nameting. Voor de voormeting schrijven de leerlingen 'out of the blue' (zonder instructie). De nameting vindt plaats nadat de leerlingen instructie hebben gehad bij Nederlands en na het schrijven bij de vakken. Deze nameting bestaat uit dezelfde schrijftaak als de voormeting. De schrijftaak voor fase 1 van het onderzoek was:

Naar de middelbare school: schrijfsituatie

Stel je voor: in de schoolkrant van jouw oude basisschool moet een tekst komen over het leven op de middelbare school. De kinderen van groep 8 zijn namelijk heel benieuwd hoe dat straks zal zijn. Wat is er hetzelfde als op de basisschool? En wat is er juist anders?

Wat moet je doen?

Schrijf een tekst voor leerlingen van groep 8. In de tekst geef je zo duidelijk mogelijk informatie over hoe het is op de middelbare school. Leg de leerlingen uit:

- welke dingen hetzelfde zijn (overeenkomsten) en
- welke dingen anders zijn (verschillen).

Figuur 3.3 De schrijftaak voor fase 1 van het onderzoek.

Tussen deze twee schrijftaken krijgt de leerling vijf lessen aangeboden, waarmee men de schrijfvaardigheid hoopt te verbeteren:

- Les 1 Teksten aan de buitenkant verkennen.
- Les 2 Werken met voorbeeldteksten: het herkennen van kernzinnen en signaalwoorden, maar ook samen een alinea kunnen schrijven.
- Les 3 De inleiding, de kern, het slot: bekijken van voorbeelden en zelf schrijven.
- Les 4 Geleid zelf een hele tekst schrijven.
- Les 5 Generale repetitie.

In de experimentele klassen krijgen de leerlingen drie maal in de geschiedenis- en biologielessen een schrijfopdracht waarin ze overeenkomsten en verschillen moeten beschrijven. Voorbeeld van schrijftaken binnen de vakken staan in figuur 3.4.

Schrijftaak geschiedenis: In de Griekse wereld hadden mannen andere rechten dan vrouwen. Wat deden de vrouwen toen en wat mochten vrouwen niet wat mannen wel mochten?

Schrijftaak biologie: In de klas is net de opbouw van de huid behandeld en is je uitgelegd uit welke lagen de huid bestaat. Ook heb je wat gehoord over de rol van de huid bij het zetten van een tattoo. Je moet nu een tekst schrijven waarin je de verschillen beschrijft tussen een permanente tattoo en een verwijderbare tattoo.

Figuur 3.4 Voorbeelden van twee schrijftaken uit het onderzoek.

Het beoordelen van leerlingteksten

De deelnemers van de rondetafel krijgen een vijftal teksten te beoordelen, geschreven door leerlingen van het Werkmancollege. Het betreft teksten uit zowel de voor- als nameting van fase 1 uit het onderzoek. Twee ervan zijn hieronder opgenomen.

08 De middelbare school

De middelbare school is anders dan de basisschool.

Met heel veel dingen zoals het les rooster.

Bij het basisschool is het zo elke keer tot kwart over 3. Bij het middelbare kan het zo zijn dat je een tussen uur hebt dan valt er een les uit of heb je een uur eerder vrij. of een uur later te begine.

Dan heb je ook de pauze meestal op mijn oude basisschool had je maar 2 pauze's.

Maar hier heb je soms wel vier pauze's!!

En jullie eten s middags thuis.

Wij hebben een hele grote kantine waar je broodjes kan kopen zo als broodje hamburger, of broodje gezond.

Wij hebben elk uur een nieuwe leraar of leraares.

En elk uur een ander lokaal best moelijk naar de eerste keer.

We hebben vakken zoals nederlands, taal of beelden vorming, knutselen. En nog veel meer.

Figuur 3.5 Tekst van een leerling uit Fase I van het onderzoek.

02 zonder titel

Je hebt verschillen en overeenkomsten tussen de basisschool en middelbare school. Ik probeer het zo goed mogelijk aan jullie uit te leggen zodat jullie weten wat er allemaal op de middelbare school is.

Ik begin met de verschillen. Je hebt heel veel verschillen. Ik ga er een paar zeggen. Wat geen leuk verschil is Dat je veel meer huiswerk en toetsen hebt op de middelbare school. Op De middelbare school heb je ook een les rooster. Dat is waar je ziet welke vakken je allemaal hebt en tot hoelaat je op school moet blijven. Soms ben je eerder vrijd an op de basischool maar soms ook later. Voor elk vak heb je een andere leraar.

Nu ga ik een paar overeenkomsten zeggen. Ook op de middelbare school heb je pauze. Je hebt natuurlijk ook gewoon een klas met kinderen.

Dit was het verhaal over de verschillen en overeenkomsten tussen middelbare school en basisschool. Succes volgend jaar op de middelbare school.

Figuur 3.6 Tekst van een leerling uit Fase I van het onderzoek.

Het is de bedoeling deze vijf teksten op volgorde te leggen van zeer zwak – zwak – gemiddeld – sterk – zeer sterk. Voor de beoordeling wordt gebruik gemaakt van de volgende aandachtspunten: Genre, Formuleren, Publiek en Verzorging. Daarbij is Genre gespecificeerd als:

Klopt de globale opbouw van de tekst: inleiding – kern – slot?

Is inleiding een echte inleiding (pakkend, introducerend)?

Bevat de kern de juiste inhoud (overeenkomsten – verschillen)?

Is het slot passend (concluderend, afsluitend)?

Is de opbouw per alinea in de kern correct: één overeenkomst / verschil per alinea?

Worden er signaalwoorden in de tekst gebruikt?

Nadat de deelnemers van de rondetafel ieder individueel de vijf teksten op volgorde van zeer zwak naar zeer sterk hebben gelegd, worden de resultaten besproken. Er is redelijke eenstemmigheid over de zwakste tekst: dat is tekst 08. Bij motivering van die keuze ontstaat toch discussie. Een van de deelnemers stelt dat de kantine uitgebreid besproken wordt, maar dat dit weinig relevant is. Hier is echter niet iedereen het mee eens. Een positieve kant aan deze tekst vindt men dat het met meer emotie is geschreven, waardoor de beginnende blik van de brugklasser duidelijk zichtbaar wordt. Het algemeen vergelijken van zaken is voor een kind ook niet makkelijk en een persoonlijke inkleuring juist van onschatbare waarde. Op een vergelijkbare manier worden zo de overige vier teksten ingeschaald en bediscussieerd.

Daarbij spelen onder andere de volgende criteria een rol: de formele/informele stijl, het ontbreken van structuur, het slechte woordgebruik, de hoeveelheid vergelijkingen, het gebruik van een titel, het aanspreken van het publiek, het expliciteren van het schrijfdoel. Kees de Gloppe merkt afsluitend op dat het beoordelen van de teksten kennelijk erg lastig is, want: Waar let je op? Er zijn zoveel perspectieven en er is veel discussie mogelijk. In het onderzoek is in ieder geval gepoogd die beoordeling te stroomlijnen door de beoordelaars een lijst met aandachtspunten te geven.

Leerlingteksten beoordelen met een schaalmodel

Joanneke Prenger legt het schaalmodel uit, waarop de beoordeelde teksten een plaats moeten krijgen. Het schaalmodel loopt van 50 tot 150 punten. Iedere tekst dient een score toegekend te krijgen die hier tussen ligt. Er zijn vijf 'ankerteksten' (met de scores 70 – 85 – 100 – 115 – 130) vastgesteld als houvast voor de beoordelaars. Een team van zes studentassistenten hebben een korte training gehad in het beoordelen van de teksten door gebruik te maken van anker teksten. De 250 teksten zijn zodanig over de zes beoordelaars verdeeld dat elke tekst beoordeeld wordt door drie verschillende personen.

De beoordelaars kregen de instructie om hun oordeel voor de tekstscores te baseren op de beoordelingspunten voor Genre. Hun oordeel over andere aspecten van de tekst (correctheid van formuleren, mate van publieksgerichtheid en verzorging) konden ze kwijt op apart beoordelingsformulier.

Kees de Gloppe legt uit dat het verschil tussen de tekstscores van de beoordelaars niet meer mag zijn dan 30 punten (het verschil tussen twee anker teksten). Wanneer dit wel het geval is, moet de betreffende tekst opnieuw beoordeeld worden door een vierde beoordelaar. De meest afwijkende score van de vier wordt dan verwijderd en vervolgens wordt het gemiddelde genomen van de drie overgebleven scores. Maar, voegt Kees toe, in 80 procent van de gevallen wordt de tekst in een keer juist beoordeeld (zonder een verschil van 30 punten) en in tien tot twintig procent van de gevallen moet beoordeling van de tekst overgedaan worden. Hier moet wel bij worden opgemerkt dat het hier vaak onleesbare (= slecht handschrift) teksten betreft.

De voorlopige resultaten

De deelnemers worden gevraagd of ze denken dat er verschil zit in de schrijfprestaties tussen de voor- en de nametingen. Iedereen verwacht inderdaad een vooruitgang. Kees de Gloppe onthult dat de leerlingen anderhalve standaarddeviatie vooruit zijn gegaan. Dit is een grote vooruitgang! Wat echter opvalt is dat deze vooruitgang zowel geldt voor de leerlingen uit de controleklassen als uit de experimentele klassen. De onderzoekers hadden gehoopt en verwacht dat de leerlingen uit de experimentele groep meer vooruit zouden zijn gegaan dan de leerlingen uit de controlegroep, omdat zij meer hebben kunnen en mogen oefenen met het tekstgenre (namelijk in de lessen geschiedenis en biologie). Wellicht dat alleen de instructie bij Nederlands al voldoende is geweest om de grote vooruitgang te bewerkstelligen. Er zijn echter aanvullende analyses nodig om te kijken of leerlingen die bij de voormeting een zwakke tekst hebben geschreven dezelfde vooruitgang hebben geboekt als de leerlingen die bij de voormeting een sterke tekst hebben geschreven. Ook is er nog geen onderscheid gemaakt tussen de leerlingen van de vmbo-klassen en de havoklassen.

3.4 De talige dimensie van biologieteksten in het voortgezet onderwijs.

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa, SLO Enschede

In biologielessen is het heel gebruikelijk dat leerlingen practica uitvoeren en daarover een verslag schrijven. Van der Leeuw & Meestringa hebben een aantal practicumverslagen verzameld en geanalyseerd met behulp van inzichten uit de Systemic Functional Linguistics. Die analyse geeft meer inzicht in de vaktalige eisen die aan het genre 'practicumverslag' worden gesteld.

Ze lichten het analyse-instrument toe aan de hand van een voorbeeld dat laat zien hoe een practicumverslag is opgebouwd en welke talige kenmerken een rol spelen. Vervolgens gaan de deelnemers aan de rondetafel zelf aan de slag: met het aangeboden analyse-instrument worden practicumverslagen onder de loep genomen.

De schrijfo opdracht: een practicumverslag

In het onderwijs in de natuurvakken is er naast verwerving van kennis ook aandacht voor verschillende natuurwetenschappelijke vaardigheden, zoals onderzoeken, ontwerpen en modelvorming. Binnen de vaardigheid onderzoeken is vaak sprake van het maken van een onderzoeksverslag. In een vak als biologie wordt van leerlingen verwacht dat zij, aanvankelijk geleid en later meer zelfstandig, een onderzoeksverslag volgens een bepaalde structuur kunnen schrijven.

Als voorbeeld kijken we naar een practicumopdracht over de productie van zetmeel voor 4 havo. In de inleiding van die opdracht wordt enige achtergrond gegeven over fotosynthese en het opslaan van zetmeel ("... In dit practicum ga je bestuderen waar in het blad een plant na fotosynthese zijn zetmeel opslaat ..."). Na een opsomming van de te gebruiken materialen en een uitvoerige beschrijving van de werkwijze (".... Spoel de bladeren vervolgens onder de kraan af en teken wederom zeer zorgvuldig het bladpatroon na ...") volgt de uiteindelijke schrijfo opdracht:

- Maak een verslag van het practicum (NB. Titel, Inleiding, Onderzoeksvraag Hypothese, Waarnemingen/Resultaten en Conclusie).

Het is niet duidelijk hoe vertrouwd de leerlingen zijn met het maken van een dergelijk verslag. We weten niet of ze er expliciete instructie over gekregen hebben. De manier waarop de opdracht is geformuleerd doet vermoeden dat de leerlingen al eens eerder een dergelijk verslag hebben gemaakt. Er staat immers alleen maar iets vermeld over de indeling van zo'n tekst.

Aan een biologieleraar is gevraagd een modeltekst te maken op basis van deze opdracht. Deze modeltekst heeft een globale indeling in drieën (inleiding met onderzoeksvraag en hypothese, beschrijving van de waarnemingen en conclusie) ziet er als volgt uit.

Productie van zetmeel in bladgroenkorrels

- Planten maken in hun bladgroenkorrels glucose. Die glucose slaan ze in de bladeren op in de vorm van zetmeel. Wordt de zetmeel uitsluitend opgeslagen in de bladgroenkorrels in het blad? Te verwachten is dat alleen zetmeel aangetoond zal worden op de plaats van de bladgroenkorrels. In de bladgroenkorrels vindt fotosynthese plaats en wordt de gevormde glucose in de vorm van zetmeel opgeslagen
- (Tekening vooraf en achteraf) Beschrijving: In de delen die eerst groen waren (voordat de bladgroenkorrels geëxtraheerd waren) is na behandeling met joodoplossing blauwkleuring te zien.
- Blauwkleuring ontstaat doordat het zetmeel gekleurd wordt, dat gebeurt in de bladgroenkorrels, dus daar wordt in het blad zetmeel opgeslagen.

Figuur 3.7 Modeltekst van een biologieleraar.

Analyse van leerlingteksten met behulp van SFL

De Systemic Functional Linguistics (SFL) benadert een vaktekst als een genre: een sociale praktijk waarmee mensen binnen een specifieke cultuur een doel proberen te bereiken. De hoofdvragen die je aan een vaktekst kunt stellen zijn:

- Hoe is de tekst georganiseerd?
- Welke taalmiddelen (woorden en zinsconstructies) worden ingezet?
 - field: het aanbrengen van vakinhoud;
 - tenor: de relatie tussen schrijver en lezer;
 - mode: het aanbrengen van samenhang in de tekst.

We kijken naar het verslag van Sabine. Daarbij maken we gebruik van een drie-kolommenschema. In de middelste kolom is het practicumverslag van Sabine weergegeven. In de linker kolom zijn opmerkingen genoteerd over de organisatie van de tekst (de eerste hoofdvraag van de genreanalyse). In de rechterkolom zijn opmerkingen genoteerd over de taalmiddelen die worden ingezet (de tweede hoofdvraag van de genreanalyse). In Tabel 3.3 zijn enkele voorbeelden gegeven van taalkenmerken op het gebied van field, tenor en mode. Het is beslist geen volledige analyse.

Tabel 3.3 Analyse van een practicumverslag van Sabine.

Organisatie van de tekst	Sabine	Taalkenmerken
Inleiding met vraag en hypothese	<p>(zonder titel)</p> <p>Inleiding: Fotosynthese is het maken van suikers met behulp van licht, waarbij de afvalstof zuurstof over is. En het suiker een belangrijke voedingstof voor de plant zelf.</p> <p>$6\text{CO}_2 + 6\text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{licht} \rightarrow \text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6 + 6\text{O}_2$</p> <p>In dit practicum ga je bestuderen waar in het blad een plant na fotosynthese zijn zetmeel opslaat.</p> <p>Ik denk dat door de alcohol de bladgroenkorrels verdwijnen en met jodium het zetmeel zichtbaar word.</p>	<p>Inhoud (field)</p> <ul style="list-style-type: none"> - fotosynthese - suikers - licht - zetmeel <p><i>processen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - opslaan - hebben - aanmaken
Resultaten	<p>Werkwijze: -</p> <p>Resultaten: De plant die in het licht heeft gestaan heeft veel meer een blauwpaarse kleur dan de plant die in het donker stond. dat betekent dus dat de plant die in het licht staat meer zetmeel heeft.</p>	<p>Relatie (tenor)</p> <ul style="list-style-type: none"> - in dit practicum ga je bestuderen ...; - ik denk dat door de alcohol
Conclusie	<p>Conclusie: planten die in licht staan maken dus meer zetmeel aan dan planten die in het donker staan door de alcohol waren inderdaad de bladgroenkorrels verdwenen, maar door de jodium kwamen de strepen een beetje terug.</p>	<p>Samenhang (mode)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tekstniveau: gebruik van kopjes; - zinsniveau: dat betekent dus

Sabine heeft de verschillende onderdelen van het practicumverslag geëxpliciteerd (inleiding, werkwijze, et cetera). Ze laat daarmee zien dat ze de *tekstorganisatie* van dit genre beheerst. Sabine is ook in staat om de gewenste *vakinhoud* (field) aan te brengen in het verslag. Wat betreft de vakinhoudelijke processen, die worden weergegeven met werkwoorden, schiet zij echter tekort. In dit verslag zou het immers om de volgende procesbeschrijving moeten gaan:

- Het *aanmaken* van glucose.
- Het *omzetten* van glucose in zetmeel.
- Het *opslaan* van zetmeel.

Deze drie processen zijn in het verslag niet correct weergegeven. Deze constatering roept bij de deelnemers van de rondetafel vragen op. Waar draait het bij zo'n practicum(verslag) om: gaat het om wat de docent belangrijk vindt of wat de leerling waarneemt? Wat is de aard van het onderzoek? Komen de processen waar de leraar aan denkt terug in het werk van de leerling? Sabine is niet eenduidig in de *relatie* die zij aangaat met de lezer (tenor). Enerzijds doet zij uitspraken vanuit een afstandelijke en objectieve positie ("Fotosynthese is het maken van suikers..."), anderzijds is haar persoon aanwezig in de formuleringen ("Ik denk dat door de alcohol..."). Sommige leerlingen laten in hun verslag autoriteit zien, terwijl anderen juist laten zien dat ze leerling zijn. Voor de rondetafel is het nog geen uitgemaakte zaak dat leerlingen moeten toewerken naar een objectief verslag zonder 'ik denk dat'.

Sabine brengt samenhang (mode) op tekstniveau aan door het gebruik van kopjes (inleiding, werkwijze enzovoort) en door het gebruik van verwijswaarden: 'dat betekent dus dat...'

Zetmeel in bladeren (Maxime)

fotosynthese hebben we nodig om te leven. Een aantal organismen beschikken van fotosynthese. Uit fotosynthese ontstaat glucose en planten maken ook zetmeel aan. Bijvoorbeeld onkruid je haalt het weg maar even later komt het weer terug. Dat komt omdat het zetmeel in de wortels opslaat en daardoor groeit het weer.

We onderzoeken het verschil van hoeveelheid zetmeel in het blad als ze in licht hebben gestaan en een plant in het donker.

Ik verwacht dat in het blad die in het licht heeft gestaan meer zetmeel in zit dan in het donkere blad. Dat denk ik omdat het proces van fotosynthese alleen plaats kan vinden in licht. En door fotosynthese ontstaat ook zetmeel.

Mijn waarnemingen zijn dat alle chloroplasten uit het blad zijn. En het blad stukje is gekrompen. Door het jodium is het ook een beetje geel geworden.

Mijn conclusie is dat bij het blad die in het licht heeft gestaan meer zetmeel nog aanwezig is dan bij het donkere blad. Dan kan je zien doordat er bij het "lichte" blad je nog steeds de chloroplasten ziet en bij het "donkere" blad zie je een egaal blad zonder de strepen die er eerst wel aanwezig waren. Je kan ook zien dat er in het "lichte" blad meer zetmeel in zit omdat die blauwer is dan het "donkere" blad.

Figuur 3.8 Practicumverslag van Maxime.

Verslag Productie zetmeel in bladeren (Defaf)

Afgelopen lessen hebben we het over fotosynthese gehad. Bij fotosynthese wordt bij een plant licht in energie omgezet. Dit komt doordat deze planten glucose bevatten.

Hoe slaat zetmeel zich op in een plant?

Ik denk dat zetmeel zich opslaat in een plant door middel van fotosynthese, doordat er energie vrijkomt is er plek voor zetmeel.

Conclusie:

Het blad dat in het licht heeft gestaan is helemaal wit, dit komt door fotosynthese dat alle bladgroenkorrels weg zijn en in energie is omgezet.

Figuur 3.9 Practicumverslag van Defaf.

Zelf aan de slag met leerlingteksten

In groepjes van vier analyseren de deelnemers op de boven omschreven wijze een aantal leerlingteksten, waaronder die van Maxim en Defaf. Eerst bekijkt ieder individueel één analyseaspect (tekstorganisatie, field, tenor en mode). Vervolgens rapporteert hij aan de groep zijn bevindingen. Vanuit dit 'hands-on' analyseren van leerlingteksten met behulp van functioneel-grammaticale kijk op tekstgenres worden ten slotte nog de volgende punten naar voren gebracht:

- Tekstorganisatie (linkerkolom) heeft veel overeenkomst met samenhang (mode) in de rechterkolom.
- Een economiedocent geeft aan dat hij veel herkent in deze aanpak van een biologietekst: de lastigheid van het vakjargon en de begrippen en hoe deze overkomen op de lezer.
- Waarom wordt dit onderzoeksverslag gemaakt? Doel van het verslag is om op wetenschappelijke wijze een verslag te schrijven, waarin observaties worden verbonden met de theorie. Staat het maken van zo'n verslag niet los van de realiteit? Leerlingen zijn immers geen wetenschappers. Als expliciet wordt gemaakt dat leerlingen op wetenschappelijke wijze moeten leren formuleren dan is het nuttig om dit format (het onderzoeksverslag) te gebruiken.
- Wat levert deze manier van kijken naar teksten van leerlingen (de analyse) op voor de vakdidactiek? Wat heb je eraan? Hoe maak je eisen die kennelijk aan vakteksten gesteld worden aan leerlingen duidelijk? Hoe geef je dat didactisch vorm? Op die vragen heeft deze rondetafel nog geen antwoord gegeven. Dat is iets voor een volgende keer.

3.5 Werken met tekstgenres in de bovenbouw van het basisonderwijs

Suzanne van Norden, Stichting Taalvorming Amsterdam

Het afgelopen jaar heeft Stichting Taalvorming verschillende pilots uitgevoerd in groepen 4 tot en met 8, om te onderzoeken hoe je effectieve lessen kunt opbouwen rondom een aantal tekstsoorten: ervaringstekst, fantasieverhaal, onderzoeksverslag/werkstuk, procedure/instructie, verklarende tekst, betoog/discussie. Daarbij zijn onderdelen van de onderwijsleercyclus uitprobeerde met de tekstbesprekingen als centrale werkvorm.

Tijdens de rondetafel geeft Van Norden voorbeelden van lesopzetten en van leerlingteksten uit verschillende leeftijdsgroepen. Belangrijke vragen voor de discussie: Welke eisen kun je stellen aan teksten bij deze categorie leerlingen? Welke didactische vaardigheden van leerkrachten zijn cruciaal voor deze aanpak en hoe verwerven ze die?

De schrijfdidactiek van taalvorming

Van Norden was enorm geïnspireerd door de vorige werkconferentie over genredidactiek: de dingen die daar besproken werden over schrijfonderwijs vond ze erg interessant en daarom heeft ze zich in allerlei literatuur verdiept. Ze wil meer met schrijven gaan doen, ook bij de andere vakken in het basisonderwijs. In deze rondetafel hoopt ze feedback te krijgen op een lopend ontwikkelproject van de Stichting Taalvorming: schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs. Van een procesgerichte aanpak van schrijfonderwijs, waarin de inhoud van de teksten centraal staat, is in het huidige basisonderwijs nog maar nauwelijks sprake.

In de schrijfaanpak van Stichting Taalvorming komen leerlingen stapsgewijs (scaffolding) tot zelfstandig schrijven. In vogelvlucht ziet die didactiek er zo uit:

1. Mondeling kringgesprek over eigen ervaringen: er wordt een bepaald onderwerp gekozen waar kinderen elkaar over moeten vertellen; dingen die ze zelf meegemaakt hebben en iets met het onderwerp te maken hebben.
2. De verhalen die ze met elkaar gedeeld hebben schrijven ze op.
3. Een van de teksten wordt klassikaal besproken. Dit kan worden gezien als een schrijf- en taalbeschouwingsles.

4. De kinderen gaan hun eigen tekst herschrijven (er wordt gewerkt met versies).
5. De teksten worden weer klassikaal besproken; daarbij staat de inhoud voorop.

Uiteindelijk moeten leerlingen een tekst schrijven die iemand anders ook moet kunnen snappen. In de tekstbespreking wordt dan ook aan de leerlingen gevraagd of zij de betreffende tekst begrijpen.

Genres en genredidactiek

De aanpak van taalvorming is jarenlang gericht geweest op één teksttype, de ervaringstekst. Gaandeweg werd er geconstateerd dat in het basisonderwijs een aantal andere tekstgenres ook onderwezen moeten worden. Het gaat daarbij om de volgende genres:

- Ervaringstekst
- Onderzoeksverslag of werkstuktekst
- Procedure/instructietekst
- Verklarende tekst
- Betoog/meningstekst
- Fictietekst
- Allerlei aan conventies gebonden teksten, zoals: brief, advertentie, recensie, formulier, samenvatting

De vraag hoe je de conventies van deze genres aan kinderen onderwijst is lastig te beantwoorden. Aan de ene kant kun je kiezen voor het hanteren van formats; checklists waar kinderen steun aan hebben. Aan de andere kant kun je kiezen voor een meer inductieve werkwijze waarbij je weinig instructie vooraf geeft en via de nabespreking van teksten de leerlingen die conventies als het ware zelf laat ontdekken. De aanpak van taalvorming sluit van oudsher beter aan bij de laatstgenoemde keuze.

Schrijfkaders (*writing frames*) werken volgens Van Norden afstompend; kinderen gaan simpelweg het schema invullen. Hoe geef je toch instructie, zonder dat dit resulteert in een 'invuleffect'? Een goede schrijver moet weten waar hij over gaat schrijven. Het kernbegrip 'building the field' is hierbij van belang. Suzanne is er van overtuigd dat de zinvolle toepassing van schrijfschema's te complex is voor de meeste basisschoolkinderen en vraagt zich af hoe je er zinvol mee kunt werken.

Vanuit de rondetafel wordt gepleit voor het gebruik van modelteksten, dat wil zeggen een tekst die aan de conventies van het genre voldoet en waar leerlingen een voorbeeld aan kunnen nemen. Per slot van rekening moet je je leerlingen toch kunnen laten zien aan welke criteria hun eigen teksten moeten voldoen. Een rondetafeldeelnemer vertelt dat ze eens in de klas kookboeken op tafel hadden gelegd. Op deze manier konden kinderen zelf ontdekken dat deze boeken allemaal tot hetzelfde genre behoorden en overeenkomstige kenmerken hadden. Een andere deelnemer benadrukt dat het van groot belang is kinderen bewust te maken van verschillende genres. Je kunt ook samen met de leerlingen op zoek gaan naar de kenmerken van die verschillende genres.

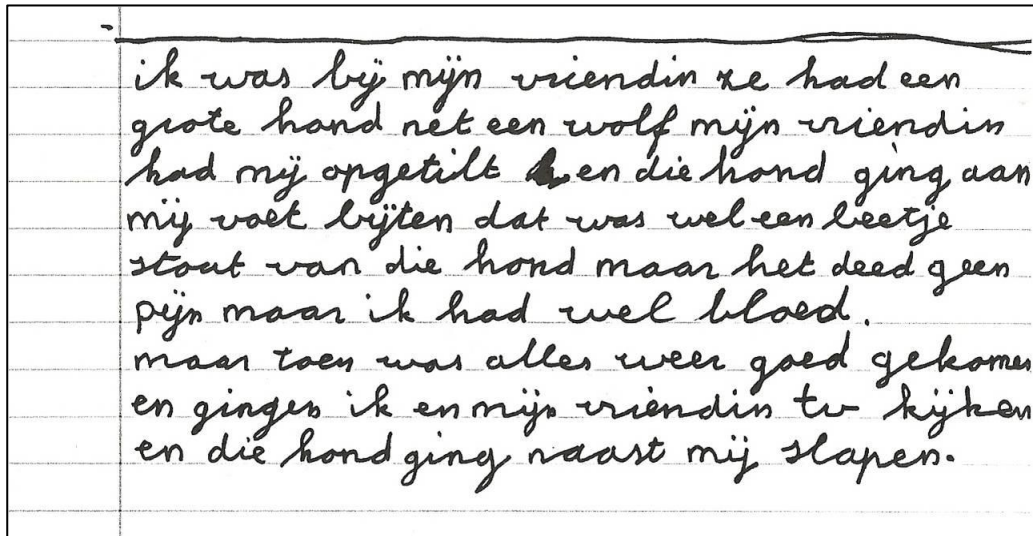
Een (informatieve) tekst over dieren

Van Norden brengt een casus in. Stel dat je leerlingen in de bovenbouw van de basisschool een informatieve tekst over dieren laat schrijven, ga dan eens in op de volgende vragen:

1. Welke doelstellingen heb je als je leerlingen over dieren laat schrijven? Welke daarvan vind je belangrijk als je tijd beperkt is?
2. Met welk resultaat ben je blij?
3. Wat zouden goede manieren zijn om het schrijven over een natuuronderwerp aan te pakken?
4. Hoe kunnen kinderen schrijven over onderwerpen waarvan ze weinig weten?

5. Hoe kunnen kinderen zelf zinvol schrijven naar aanleiding van wat ze in de bronnen gelezen hebben?
6. Is het taalonderwijs, is het vakonderwijs, is dat belangrijk om te onderscheiden?

Om deze vragen te ondersteunen toont Van Norden twee teksten van basisschoolleerlingen uit groep 6 (zie figuur 3.10 en 3.11). Men stelt vast dat de ene tekst een duidelijk ervaringstekst is; het kind schrijft over de eigen ervaringen met een dier. Dit wordt door een aantal deelnemers tot het genre 'verhalende tekst' gerekend. De andere tekst geeft een lawine aan ongestructureerde informatie. De deelnemers van de rondetafel zien dit als een typisch 'informatieve tekst'.



Figuur 3.10 Tekst 1 van Stichting Taalvorming.

Als een ^{puppy} hond zes weken oud is dan mag hij scheiden van
 zijn moeder. Een beloning voor de hond is meestal een bot
 om er op te kauwen. Te veel suiker mag de hond niet
 het is slecht voor de hond en voor zijn tanden want een
 hond kan zijn tanden niet poetsen. O. Het geblijf van een
 hond is een soort ~~alarm~~ alarm ~~be~~ als hij midden nacht
 iemand ziet in Breken dan blaft hij. Een hond mag niet
 zomaar tegen iemand blaffen. De hond is een soort
~~wolf~~ ~~de~~ ~~hieraan~~ is een gevaarlijke hond het is een dees
~~eter~~. De hiena leeft niet op straat als honden maar
 in het wild. De hond is een hele bebenkte Heis dier
 en als een hond veelste veel chocolade eat word hij
 erg ziek en sommige mensen denken dat de hond ~~ziet~~
 dood gaat van dat cocolande. Je moet een hond gemid
 el 3 x Per dag uit moet laten Een hond vind
 het heel leuk om te spelen. Als je een bal
 weg gooit dan gaat de hond er meteen achter
 aan. Honden mogen niet overal poepen
 waar hij het maar wil. Daar hebt je speciale
 zakje voor nodig die zakjes heten poepuddjes.
 Er zijn veel soorte honden zoals Labrador
 golden retriever pit Bulls husky en cocker spaniel
 puppy sint-Bernards-hond oude hond malteker
 papillot hiana. En puppy word ook wel pup genoemd
 puppy is een jongehond. het is belangrijk om je he
 bay te voren dingen laten mee te maken want hij
 kaffer zoiezo mee gaat maken. de hursley's beelabe
 sleem in de koude pool gebiedten als ze gaar
 trekken doen ze het met 10 honden. ze kunnen
 heel lang achterevreekaav renen. wanteer de
 hond zin heeft dan voelt hij het ijs en snee
 w niet hij kan 50 onder 0 tot 20 onder 0 ge
 end velen. er zijn veel hondensport zoals
 Dogfrisbee dan moet je de frisbee gooie

Figuur 3.11 Tekst 2 van Stichting Taalvorming.

Van Norden merkt op dat het tweede tekstvoorbeeld duidelijk de problemen weerspiegelt waar de leerling in terecht komt; hij verliest zich in een eindeloze en ongestructureerde opsomming van weetjes. Men besloot daarom de opdracht meer toe te spitsen aan de hand van een doorvraagtechniek. Op een gegeven moment moesten leerlingen ook zelf doorvragen. Door vier vragen te bedenken en hier antwoord op te zoeken, vormden ze een hypothese. Het resultaat: de leerlingen formuleerden wel vragen en antwoorden op de vragen, maar maakten er niet echt een tekst van. Het werd zo meer het invullen van een schema. Zie figuur 3.12. Voor groep 6 blijkt het nog lastig om gevonden informatie om te zetten naar een begrijpelijke en goed lopende tekst. Dit probleem speelt veel minder bij het schrijven van teksten over eigen ervaringen. Aan de andere kant: dat is dus wat ze moeten leren in de loop van de bovenbouwjaren.

Schrijfo opdracht

Je tekst moet zo ingedeeld zijn:

1. Wat doet het dier? Maak dit iets langer.
2. Een vraag die je hier over hebt. Maak deze vraag heel precies en iets langer
3. Je hypothese (wat je denkt dat misschien het antwoord is)
4. Een stukje informatie dat je over de hypothese hebt gevonden in een of twee boeken
5. Afsluiting: klopt de informatie met jouw hypothese? Of niet? Of een beetje?

Maak er een echte tekst van, dus gebruik geen nummertjes!
Schrijf de tekst met zijn tweeën en spreek af wie wat doet.

De hond zwemt in een rivier of een meer.

Kan een hond onder water zwemmen?

Wij denken dat een hond helemaal niet
onder water kan zwemmen alleen
als hij in het water springt.

Wij zagen op Google een hond
het was een Bulldog onder het water
met een grappig gezicht.

Figuur 3.12 Tekst 3 van Stichting Taalvorming.

Suggesties voor verbetering

Voortbordurend op de aanpak van 'vragen stellen over een dier en dan een tekst schrijven' laat Van Norden nog meer leerlingteksten uit groep 6 zien. Naar aanleiding hiervan komt de rondetafel nog met een aantal suggesties voor verbetering.

Iemand vraagt zich af of een *voorbeeldtekst* misschien zou helpen. Van Norden antwoordt dat er aan joint-construction is gedaan (samen als voorbeeld een tekst schrijven volgens de aanwijzingen), maar dat dit veel tijd kostte en de opbrengst niet heel duidelijk werd.

Eén van de deelnemers raadt aan een *spreekbeurthulp* (dit is een boekje) te gebruiken als basis voor deze oefening. In zo'n spreekbeurthulp worden zaken als proces, aanpak en dergelijke helemaal uitgelegd. Van Norden denkt echter dat dit leerlingen niet helpt aan het schrijven te komen.

Deelnemers van de rondetafel denken dat *stappenplannen* goed werken bij goede schrijvers, maar dat ze niet aan te raden zijn voor zwakke schrijvers. Met goede schrijvers wordt dan bedoeld 'gestructureerde' schrijvers. Voor een docent is een stappenplan in ieder geval wel erg handig, maar of de leerling er iets aan heeft blijft de vraag.

Een deelnemer constateert dat het in de aanpak van het genre 'werkstuk' nog onduidelijk is of het meer om de *inhoud* gaat of om de *structuur* van de tekst. Om een goede tekst te kunnen leveren moeten deze twee zaken uit elkaar worden gehouden. Eerst dient er informatie gezocht te worden, dan wordt er geschreven, vervolgens wordt er eventueel weer aanvullende informatie gezocht en daarna wordt het herschreven. Dat is volgens haar een goede manier van 'building the field'. Het kan ook voorkomen dat leerlingen dingen opschrijven die inhoudelijk niet kloppen.

Er wordt opgemerkt dat het niet helemaal duidelijk is wat het *vakdoel* is dat met deze schrijfp opdracht wordt nagestreefd. Gaat het om het verwerven en verwerken van vakinhoud? Gaat het om het aanleren van een tekstgenre, namelijk het werkstuk (onderzoeksverslag) over een natuuronderwerp? Hoe verhoudt dit laatste zich tot de aanwijzing aan leerlingen om in eigen woorden te schrijven?

Kortom, er zijn nog veel onbeantwoorde vragen. Maar de deelnemers aan de rondetafel zijn wel onder de indruk van de teksten die door leerlingen van groep 6 zijn geschreven. Het zijn wel degelijk resultaten om blij van te worden.

3.6 Genres voor het schoolvak Nederlands: Lezen en schrijven in de onderbouw vo

Laura Punt & José van der Hoeven, KPC Groep Den Bosch

Begin 2011 is in het kader van het thema Oorlog en Vrede in het domein Mens en Maatschappij een voorbeeldtaak uitgewerkt voor het genre roman (tekstsoort fictie en verhalen). Daarbij was de opzet als volgt: 1. modeltekst; 2. vragen over de tekst; 3. tweede modeltekst; 4. tekstvragen; 5. schrijfp opdracht; 6. leerling-feedback; 7. herschrijf fase; 8. beoordeling schrijfproduct/opname in portfolio.

Tijdens de rondetafel doen Punt & Van der Hoeven verslag van de bevindingen van een eerste pilot voor het genre roman. Zij laten opdrachten zien uit de eerste pilot over genrekenmerken van een roman. De deelnemers aan de rondetafel geven feedback op deze opdrachten, bijvoorbeeld op het niveau ervan en het verwachte effect op de lees- en schrijfvaardigheid van de leerlingen.

Informatie over NELSYS

Punt & Van der Hoeven geven een toelichting op het project *Nelsis: Nederlands lezen en schrijven in innovatieve scholen* voor de onderbouw vo. De uitgangspunten zijn dat de vaardigheden lezen en schrijven geïntegreerd worden aangeboden en dat tekstsoorten en genres daarbij leidend zijn. Het ontwikkelde materiaal is thematisch geordend, breed inzetbaar en geschikt voor zelfstandige verwerking (via een kaartenbak beschikbaar voor leerlingen).

De tekstsoorten en genres die worden aangeboden zijn als volgt geordend.

Tabel 3.4 Genres en tekstsoorten in het NELSSIS-project.

Genres	Tekstsoorten
Informatief	verslagen, leerboeken, nieuws
Verhalend	romans, strips, sprookjes
Beschouwend	columns, leerboeken, essays
Betogend	ingezonden brieven, partijprogramma's, tijdschriftartikelen
Instructief	handleidingen, spelregels, recepten
Poëtisch	gedichten, liederen
Correspondentie	persoonlijke brieven, sollicitatiebrieven, zakelijke brieven

Het lezen en schrijven van deze tekstsoorten en genres zijn uitgewerkt in het volgende stappenplan:

1. Modeltekst
2. Vragen over de tekst
3. Tweede modeltekst
4. Tekstvragen
5. Schrijfofdracht
6. Leerling-feedback
7. Herschrijfphase
8. Beoordeling schrijfproduct/opname in portfolio.

Bij elk van die stappen zijn opdrachten ontwikkeld waarbij de onderwijsleercyclus uit de genredidactiek op de achtergrond richtinggevend is geweest. Het gaat dan met name om *Building the field* (voorkennis over het thema), *modeling the genre* (vragen over genrekenmerken) en *independent writing* (schrijfofdracht). Hieronder volgen voorbeelden van dit soort opdrachten.

Leesopdrachten 1 Voorkennis activeren en kennis uitbreiden

- Voorkennis, bijvoorbeeld: Maak een woordweb.
- Voorspellen, bijvoorbeeld: Waar zal het verhaal over gaan;
- Woordenschat, bijvoorbeeld: Wat zou x betekenen;
- Uitbreiden kennis, bijvoorbeeld: Lees informatie en vul je woordweb aan.

Leesopdracht 2 Leesbeleving

- Geboeid, bijvoorbeeld: Waarom zou je het boek wel of niet lezen?
- Betrokkenheid, bijvoorbeeld: Hoe word je betrokken bij het verhaal?

Leesopdrachten 3 Genrekenmerken roman

- 1-2 hoofdpersonen
- Ervaringen en gevoelens van de hoofdpersoon staan centraal.
- Verhaallijn.
- Vertelperspectief
- Details en opvallende beschrijvingen.
- Aanduidingen van plaats en tijd.
- Directe rede.

Voorbeeldvraag. Zoek deze aspecten in de modelteksten.

Voorbeeldvraag. Vergelijk twee teksten en geef de verschillen weer in genrekenmerken.

Discussie over NELSIS-aanpak

Een eerste discussiepunt vormt de opbouw van de opdrachten in de lessenserie: het *stappenplan*. Verschillende deelnemers aan de rondetafel missen twee belangrijke fasen uit de genredidactiek, namelijk het hardop voordoen en in groepswerk/samen oefenen. Punt & Van der Hoeven beamen dat hierover discussie is geweest in het project. Zij moesten echter rekening houden met de wens van scholen om materiaal te leveren waarin zelfstandig werken/onderzoekend leren centraal staat. Zelf willen zij niet enkel focussen op zelfstandig werken, juist niet, maar de deelnemende scholen denken hier anders over. Een deelnemer reageert hierop met verbazing, omdat juist de innovatieve scholen groepswerk zouden moeten stimuleren in plaats van tegengaan.

Een tweede discussiepunt vormt de keuze voor het *genre roman*. Dit is immers een moeilijk genre. Vanuit de deelnemers wordt gevraagd naar een mogelijk onderscheid; er zijn zoveel verschillende soorten romans, met elk verschillende kenmerken; hoe maak je dat duidelijk aan de leerlingen? Op deze manier lijkt het meer te gaan over het overkoepelende concept van 'fictie'.

Punt & Van der Hoeven erkennen dit probleem, maar richten zich niettemin op specifieke romankenmerken die zij aan de orde willen stellen. De vraag is dan natuurlijk wel hoe je aan die selectie van kenmerken komt? Moet je niet kijken naar de kenmerken die in een bepaalde tekst aan bod komen in plaats van naar vooraf bepaalde genrekenmerken?

Punt & Van der Hoeven willen juist bereiken dat leerlingen enkele genrekenmerken van een roman kunnen herkennen wanneer zij een andere tekst lezen. Ze willen bij leerlingen een gevoel ontwikkelen van de tekstkenmerken door in te zoomen op het genre van de roman, zodat zij deze kenmerken vervolgens kunnen toepassen op en vergelijken met een volgende tekst.

Vanuit de deelnemers wordt geopperd dat het herkennen van genrekenmerken wellicht geen doel op zich moet zijn. Punt & Van der Hoeven weerleggen dit; bij het vak Nederlands is het juist wel een doel op zich. Maar om het concept breder inzetbaar te maken – bij andere schoolvakken dan Nederlandse – moet je dit wellicht niet zo aanbieden.

Hiermee wordt een derde discussiepunt aangesneden, nadat Punt & Van der Hoeven de vraag aan de deelnemers hebben gesteld hoe je voorkomt dat leerlingen direct naar de inhoud gaan. Waarvoor wordt de genredidactiek nu eigenlijk ingezet: als didactisch *proces* of voor de *context/inhoud*? Leerlingen leren toch juist uit de context? Geopperd wordt dat je met specifieke vragen aan leerlingen het leren kunt richten. Je moet dan wel goed nadenken over welke vraag je stelt en hoe je die stelt. 'Wat heb je geleerd', is bijvoorbeeld te open.

Tot slot komen nog enkele tips ter tafel, bijvoorbeeld over het creëren van beleving bij leerlingen. Stel directe vragen als 'Wie ben jij?' 'Bij wie voel jij je betrokken?'. Uit de discussie wordt duidelijk dat de opdrachten vooral het gevoel van de leerlingen zouden moeten laten spreken. Daarom moeten de vragen wat directer en duidelijker geformuleerd worden.

[Noot. Het project verkeert nog in een vroeg stadium. Het is daarom helaas niet mogelijk al materiaal van leerlingen te presenteren. Dat zou de aanpak en opbrengsten natuurlijk beter illustreren dan de hier gepresenteerde contouren voor een didactisch ontwerp.]

3.7 Leerlingen schrijven geschiedenis

Jannet van Drie, ILO Amsterdam & Piet-Hein van de Ven, ILS Nijmegen

Welke persoon of gebeurtenis was belangrijker voor de ontwikkeling van de Nederlandse democratie: Thorbecke, Aletta Jacobs, de Bataafse Republiek, of toch de invoering van het algemeen kiesrecht? En waarom? Leerlingen uit 4 vwo schrijven een aanbevelingsbrief aan de Stichting Het Huis van de Democratie, waarin ze hun uiteindelijke keuze voor de belangrijkste persoon of gebeurtenis uiteenzetten.

In deze rondetafel licht Jannet van Drie eerst kort de opzet van de lessenserie toe. Vervolgens stelt ze de vraag hoe we met behulp van Systemic Functional Linguistics (SFL) grip kunnen krijgen op de kwaliteit van historisch redeneren in brieven van leerlingen. De deelnemers aan de rondetafel zullen zelf brieven van een aantal leerlingen analyseren. Ook bekijken ze de korte teksten die (dezelfde) leerlingen in de voor- en natoets geschreven hebben. De deelnemers bespreken met elkaar de waarde van SFL voor de analyse en beoordeling van leerlingteksten.

De lessenserie over de ontwikkeling van de democratie in Nederland

Centraal in deze rondetafel staat een lessenserie voor het vak geschiedenis die is ontworpen door Jannet van Drie, Carla van Boxtel en Brenda Stam en is gepubliceerd in Kleio (Stam & Van Drie, 2010). De lessenserie is inmiddels in drie klassen uitgevoerd. Op dit moment zijn Jannet van Drie en Piet-Hein van de Ven bezig met de analyse van de data. Omdat er volgend jaar nog vervolgonderzoek wordt uitgevoerd, hoort Van Drie van de rondetafel graag wat men ervan vindt en hoe de lessen door middel van inzichten uit de genredidactiek verbeterd kunnen worden. Eerst kijken we samen naar de opdracht.

Leerlingen uit 4 vwo wordt gevraagd aan de Stichting Het Huis van de Democratie een aanbevelingsbrief te schrijven, waarin ze uiteenzetten welke persoon of gebeurtenis per se in dit huis terecht moet komen. Centraal daarin staat de vraag waarom mensen of gebeurtenissen zo belangrijk zijn geweest voor de ontwikkeling van de democratie in Nederland. Het gaat om:

Tabel 3.5 Overzicht van belangrijke historische gebeurtenissen en personen.

Gebeurtenissen	Personen
<ul style="list-style-type: none">• Oprichting van de Bataafse Republiek• Oprichting van de SDAP• Invoering van het Algemeen Kiesrecht• Bezetting van het Maagdenhuis• Moord op Theo van Gogh	<ul style="list-style-type: none">• Johan Thorbecke• Aletta Jacobs• Abraham Kuyper• Anton Mussert• Willem Drees

De lessenserie bestaat uit vijf lessen. In de lessenserie onderzoeken leerlingen in groepen één van de geselecteerde personen en gebeurtenissen op basis van aangeboden informatie. Ze brengen argumenten in kaart waarom hun persoon/gebeurtenis belangrijk is geweest voor de ontwikkeling van de democratie. In korte presentaties delen de groepen hun bevindingen met de rest van de klas, waarbij ze met argumenten aangeven wat het belang van hun persoon/gebeurtenis is. Op basis hiervan maken alle leerlingen in (nieuwe) groepjes een top tien. Dit resulteert in een klassentop tien, die in een klassengesprek besproken wordt. Na afloop schrijven leerlingen individueel een aanbevelingsbrief aan de Stichting over de persoon of gebeurtenis die zij het meest belangrijk vinden en waarom. Daarin vergelijken ze deze ook met twee andere personen en/of gebeurtenissen uit de top tien.

De deelnemers aan de rondetafel lezen en vergelijken twee brieven, die van Annemarie en Inge. De brief van Inge (met een lagere score) is hier ter illustratie opgenomen:

Geachte heer/mevrouw,

Uw stichting wil een Huis van de Democratie inrichten in Den Haag. Daarin zal ook aandacht worden besteed aan de geschiedenis van de democratie in Nederland. Wij hebben in de geschiedenisles onderzoek gedaan naar dit onderwerp. Ik vind dat in dit Huis van de Democratie veel aandacht moet zijn voor
Johan Thorbecke

Hij leefde van 1799 t/m 1872.

Thorbecke was voorzitter van de Grondwetscommissie. Door deze commissie ontstond de basis voor de huidige parlementaire democratie van Nederland.

Vanaf dat moment ontstonden er rechtstreekse verkiezingen, hij stelde dus ook de kieswet in. Onderandere vind ik hierdoor dus dat er meer aandacht moet worden besteed aan Johan Thorbecke dan aan bijvoorbeeld de invoering van het algemeen kiesrecht. Hierdoor kunnen mensen tegenwoordig een vroeger wel meer invloed uitoefenen op politieke zaken. Maar deze invoering was een gevolg van de grondlegging v/d grondwet door Johan Thorbecke omdat hij degene was die hier de wetten voor heeft ingesteld.

In de top tien van de klas stond Aletta Jacobs ook erg hoog, zij was op nummer vier belandt net onder Thorbecke. Ik vind dit plaatsverschil veelste klein omdat Johan voor een veel bredere 'basis' heeft gezorgt. Aletta Jacobs heeft wel belangrijke acties voor de vrouwen verricht. Zodat vrouwen zich ook meer konden ontplooiën. Maar ik denk dat door de uitgebreide parlementaire rechten en door onderandere de invoering van de Kamerontbinding door Thorbecke de rechten voor de vrouw op ten duur ook wel meer zouden zijn geworden.

De Bataafse Republiek word in veel opzichten ook wel gezien voor het begin van de Nederlandse democratie. Zij stelde de rechten van de mens (op begin van de grondwet) maar toch zie ik hen als minder belangrijk dan Johan Thorbecke. Johan Thorbecke stelde namelijk de wetten in en maakte het dus allemaal officieel. Je kan namelijk wel rechten van de mens opstellen maar als deze niet officieel zijn vastgelegd heeft het geen nut omdat de burgers dan helemaal geen vast staande basis hebben.

Uit de paar boven genoemde argumenten blijkt dus dat ik vind dat jullie veel aandacht moeten besteden aan Johan Thorbecke omdat hij de basis van de grondwet heeft gelegd en de grondwet is de basis van ons leven en welbevinden van tegenwoordig.

Figuur 3.13 De brief van Inge.

Wat betreft verschillen en overeenkomsten tussen de brieven van Inge en Annemarie wordt vanuit de rondetafel gewezen op:

- inhoudelijke aspecten: Inge vergelijkt haar keuze met twee andere gebeurtenissen/personen, Annemarie doet dat niet;
- de mate van cohesie: in de brief van Annemarie zitten meer verbanden tussen zinnen, het is eigenlijk een lange brief met argumenten, terwijl de brief van Inge tamelijk onsamenhangend is;
- een groot deel van de brieven bestaat uit beschrijvingen van de personen of gebeurtenissen, niet zozeer uit argumenten.

Jannet van Drie licht toe dat door de vergelijking met twee andere personen en/of gebeurtenissen het historisch redeneren gestimuleerd wordt; leerlingen moeten historische argumenten aandragen en het leidt automatisch tot nuanceringen.

Er zijn drie criteria voor de mate van belangrijkheid van een persoon of gebeurtenis:

- Is het in de tijd zelf belangrijk?
- Is het in de loop van de tijd belangrijk?
- Is er sprake van symboolwaarde?

Deze zijn in de lessenserie ook expliciet aan de orde gekomen.

Wat zien we terug vanuit de genredidactiek?

De brieven van Inge en Annemarie worden bekeken tegen het licht van de genredidactiek. We zien onder andere het volgende:

- Inge richt zich in haar brief tot de lezer.
- De opdracht vraagt eigenlijk om twee genres: een betoog en een brief.

De meeste brieven hadden dezelfde opzet, met veel beschrijvingen, maar weinig argumenten. Jannet van Drie vraagt aan de rondetafel hoe de leerlingen beter ondersteund kunnen worden in het schrijven van de brief. Enkele aanwijzingen:

- Meer structuur/criteria aangeven, bijvoorbeeld door een filmladder als tekstvoorbeeld te geven.
- Samen doornemen van de brieven, samen schrijven (teaching and learningcycle).
- Doel van de lessenserie veranderen.
- Andere manier van beoordelen, namelijk leerlingen elkaar laten beoordelen.

Jannet van Drie overweegt om de vergelijking uit de opdracht te halen en er een meer open opdracht van te maken.

Het explicieter onderwijzen van structuur en talige kenmerken van de aanbevelingsbrief leidt ook weer tot een aantal vragen en discussiepunten:

- Hoe kun je uit brieven de juiste dingen halen, dus hoe zorg je voor gestructureerd genre-onderwijs op empirische basis?
- Is het beter om in de opdracht belangrijke elementen voor te structureren?
- Hoe zou een historicus tegen deze problematiek aankijken? Maak dit zichtbaar in de klas, bijvoorbeeld door een aantal onderzoeksvragen in de klas te hangen.

Toets in de vorm van een schrijfoopdracht

Voorafgaand aan de lessenserie schrijven leerlingen een korte tekst voor een schoolboek over de ontwikkeling van de democratie in Nederland (voortoets). Na afloop van de lessenserie wordt aan leerlingen opnieuw gevraagd deze schoolboektekst te schrijven (natoets). Het doel van de voor- en de natoets is te achterhalen of de leerlingen zijn vooruitgegaan wat betreft de inhoud van de lessenserie (ontwikkeling van de Nederlandse democratie) en wat betreft hun vaardigheid in het historische argumenteren. Dat laatste hebben ze immers geoefend in het schrijven van de aanbevelingsbrief.

Stel je moet voor een schoolboek (geschiedenis 4 vwo) in een notendop de ontwikkeling van de Nederlandse democratie beschrijven. Schrijf hieronder in minimaal een halve en maximaal 1 bladzijde jouw geschiedenisverhaal van de Nederlandse democratie. Je kunt in dat verhaal de ontwikkelingen, gebeurtenissen en personen uit je tijdperk opnemen. Maak er een goed lopend verhaal van. [nb de opdracht hiervoor was een tijdperk maken met daarin ontwikkelen, personen en gebeurtenissen die belangrijk waren voor de ontwikkeling van de Nederlandse democratie]

Inge Voortoets

In de nieuwe tijd na de middeleeuwen was bijna een absolute macht, de koningin probeerde dat, maar 't lukte niet omdat er ook andere waren waarmee hij zijn macht moest delen (net als in Engeland & in tegenstelling tot in Frankrijk). Toen ontstond in de 18e eeuw van Montesqui de Trias Politica. Deze was toen nog niet zo erg doorgevoerd als nu. Later ontstonden er ook

steeds meer grondrechten die werden opgenomen in de grondwet. Zo is de verzorgingsstaat waar we nu inleven ontstaan.

Inge Natoets

In 1795 ontstond de Bataafse Republiek zij stelde de rechten van de mens op. In 1848 zorgde Johan Thorbecke ervoor dat deze vastgelegd werd in een grondwet en stelde nog meer belangrijke wetten van tegenwoordig in. Niet veel later in 1878 ontstond zelfs een eerste politieke partij onderleiding van Abraham Kuijper.

De SDAP werd in 1894 opgericht deze zorgde onder andere voor de verbetering van de situatie van de arbeider. Rond die oprichting kwam Arletta Jacobs ook in actie. Zij was een vrouw die voor de vrouwenrechten op kwam. Vrouwen hadden niet veel te zeggen in die tijd en Arletta Jacobs zorgde voor verandering hierin.

Er ontstond toen zelfs in 1917/1919 een algemeen kiesrecht (dus ook voor de vrouwen).

1930 richtten Anton Mussert de NSB op. In 1939-1945 vond de WOII plaats. Hierin heeft de NSB veel ophef geleverd. Na deze oorlog was Nederland totaal verwoest en werd de verzorgingsstaat opgebouwd.

Hierin stond vrijheid van meningsuiting centraal. Dat Theo van Gogh dan ook werd vermoord door meningsuiting. Heeft voor veel ophef in Nederland gezorgd. Mensen gingen zich afvragen of ze wel echt hun mening konden uiten in Nederland. Zonder vermoord of bedriegt te worden.

Figuur 3.14 Fragmenten uit teksten van Inge in de voor- en natoets.

Uit een vergelijking van de voortoets en natoets kun je in ieder geval opmaken dat Inge (maar ook andere leerlingen) heeft geleerd om meer inhoudelijke begrippen te gebruiken. De bespreking van de toetsing leidt tot de volgende opmerkingen:

- Het genre dat is gebruikt is de Beschrijving (de schoolboektekst), waardoor er minder tijdsaanduidingen gebruikt worden. Qua genre is het niet duidelijk.
- Bij de voortoets is het de eerste keer dat leerlingen een dergelijke tekst schrijven, conceptueel kunnen ze dit nog niet.
- Afnamemoment van de natoets kan beter, niet direct na het schrijven van de brief.
- Het is goed om de toetsing van de ontwikkeling van het genre te scheiden van de toetsing van de historische kennis. Jannet van Drie geeft aan dat de natoets een ander genre is dan de brief, dus wellicht beter om leerlingen opnieuw een betoog te laten schrijven.
- De tekst van voortoets blijkt diverser qua onderwerpen dan die van de natoets, die voornamelijk uit de kennis uit de lessenserie bestaat. Het zou beter zijn om die samen te voegen, bijvoorbeeld door de leerlingen de tekst uit de voortoets in de natoets te laten herschrijven.

3.8 Genredidactiek in de multiculturele reken-wiskundeklas

Jantien Smit & Dolly van Eerde, Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht

Voor het domein lijngrafiek hebben Smit & Van Eerde een schoolstijltekstgenre geconstrueerd, namelijk de interpretatieve beschrijving van een lijngrafiek. Hieraan ligt de veronderstelling ten grondslag dat het ontwikkelen van vakinhoudelijke, wiskundige kennis gepaard gaat met een verschuiving in discours van de dagelijkse (spreek)taal, naar academische, vakspecifieke (schrijf)taal. Deze verschuiving wordt gestimuleerd door het doorlopen van de onderwijsleercyclus. Smit & Van Eerde bespreken aan de hand van geschreven leerlingteksten zowel de talige kenmerken van dit genre als de structuurkenmerken ervan. De deelnemers aan de rondetafel analyseren op hun beurt ook leerlingteksten, gebruikmakend van de eerder geëxpliciteerde genreenkenmerken.

Onderzoek naar de lijngrafiek

Overkoepelend onderzoeksdoel is het uitwerken van taalgericht reken-wiskundeonderwijs en het verwerven van inzichten in het handelen van leraren dat aan dit soort onderwijs kan bijdragen. Een belangrijke deelvraag binnen dat onderzoek luidt: 'Hoe kan een docent tijdens klassikale interactie de leerlingen ondersteunen bij de ontwikkeling van de voor reken-wiskunde benodigde taal?' Bij het beantwoorden van die vraag hanteren Smit & Van Eerde, in navolging van Gibbons (2002), het concept *scaffolding language*: docenten verschaffen tijdelijke, intentionele en sensitieve talige ondersteuning die leerlingen helpt bij het verwerven van taalvaardigheden die bijdragen aan het zelfstandig denken en communiceren in schoolse vakken. Dit scaffolding-concept van Gibbons willen Smit & Van Eerde toepassen op het reken-wiskundeonderwijs.

In de genredidactiek zijn nog maar weinig voorbeelden in reken-wiskundeonderwijs te vinden. Veel 'bekende' genres zijn moeilijk toepasbaar in het reken-wiskundeonderwijs. Daarom hebben Smit & Van Eerde voor het gekozen domein, *lijngrafieken*, een nieuw tekstgenre geconstrueerd. Daarbij speelden de volgende vragen een rol:

- Welk tekstgenre ondersteunt het redeneren over lijngrafieken?
- Wat zijn de structuur- en de talige kenmerken van dit genre?
- Hoe waarborgen we de functionaliteit van het te ontwikkelen genre?

Smit & Van Eerde benadrukken dat het niet alleen gaat om het aflezen van waarden, maar ook (of juist) om het interpreteren van de grafiek als geheel in relatie tot de feitelijke werkelijkheid. Na bestudering van deze vraagstukken is uiteindelijk het volgende tekstgenre gedefinieerd:

Interpretatieve beschrijving van een lijngrafiek

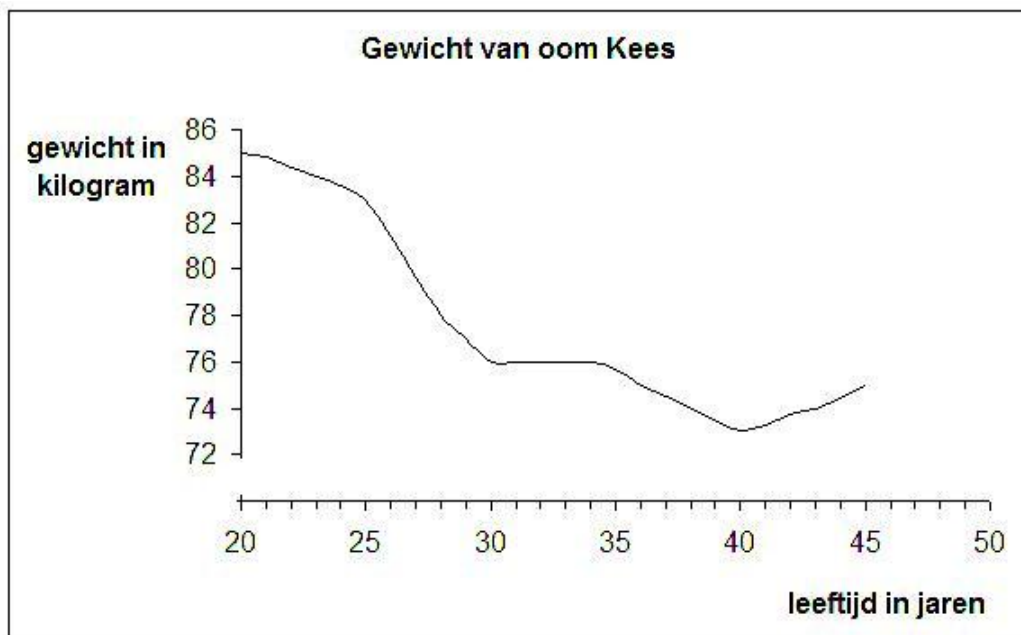
De structuurkenmerken van dit nieuwe genre zijn als volgt te omschrijven:

- Elk stuk van de grafiek wordt beschreven.
- De tekst beschrijft over elk stuk wat er in het echt gebeurt en wat de grafiek laat zien.
- Pieken en dalen worden beschreven.
- Het beginpunt van de grafiek wordt beschreven.

De talige kenmerken van het genre zijn:

- Gebruik van specifieke voorzetsels en bijwoorden voor een periode (bijvoorbeeld 'van... tot' en 'tussen ...en') of een moment (bijvoorbeeld 'op').
- Gebruik van vaktaalwoorden bij de beschrijving van het verloop (constant, geleidelijk, stijgen).
- Gebruik van schooltaalwoorden bij de interpretatie van de werkelijkheid (hetzelfde, gelijk, langzaamaan, toenemen).

Ter illustratie is hier een grafiek, zie figuur 3.15, opgenomen waarin het gewicht van oom Kees is afgezet tegen zijn leeftijd. De bijgaande leerlingtekst, zie figuur 3.16, geeft een indruk van het hier bedoelde tekstgenre.



Figuur 3.15 Lijngrafiek van het gewicht van ook Kees in de loop der jaren.

1) Oom kees is op zijn 20^{ste} 85 kilo zwaar.
De grafiek is begonnen

2) Vanaf zijn 20^{ste} word oom kees steeds dunner en dunner
De grafiek daalt snel!

3) Van zijn 30^{ste} tot zijn 35^{ste} blijft oom kees even zwaar
De grafiek blijft constant

4) ~~3~~ Van zijn 35^{ste} tot zijn 40^{ste} word oom kees weer iets dunner
de grafiek daalt geleidelijk

5) Vanaf zijn 40^{ste} word oom kees weer dikker.
De grafiek stijgt ~~gett~~

Figuur 3.16 Interpretatieve beschrijving van de lijngrafiek die het gewicht van oom Kees representeert.

Smit & Van Eerde constateren dat leerlingen voordat zij met dit nieuwe genre oefenen de segmenten van de lijngrafiek nauwelijks beschrijven en dat zij ook geen onderscheid maken tussen het beschrijven van de grafiek en het vertalen van deze gegevens naar wat dit nu 'in het echt' betekent. Dit laatste onderscheid is aanvankelijk ook voor de deelnemers aan de rondetafel niet duidelijk. Dit heeft te maken met de naamgeving van het genre. Smit & Van Eerde stellen dat juist het *interpreteren* van de lijngrafiek (ofwel het beschrijven van wat de waarden in de grafiek en de stijging of daling van de lijn nu betekent in de context van het verhaal waarin de grafiek is opgesteld) juist zo belangrijk is. Daarom moet deze interpretatie (relatie met de context, met de werkelijkheid) gescheiden worden van het feitelijke aflezen van de waarden.

Een deelnemer vraagt waarom er met het oog op deze *interpretatie* geen signaalwoorden in de talige kenmerken van het genre zijn opgenomen, zoals 'dus', 'daarom' of 'want'. Immers, de lijngrafiek over het gewicht van oom Kees kan vragen oproepen als 'Hoe zou het komen dat oom Kees na zijn vijftiengste zo afvalt? Is hij toen misschien vader geworden? Of is hij fanatiek gaan sporten?' Smit & Van Eerde antwoorden dat leerlingen dergelijke conclusies niet uit een grafiek kunnen trekken; daar gaat het in de wiskunde ook niet om. De naam van het genre, *Interpretatieve beschrijving van een lijngrafiek*, kan wel voor verwarring zorgen, maar 'interpreteren' heeft niet per definitie een subjectief element in zich. Het hoeft niet om meningen of gevolgtrekking te gaan. In dit geval heeft interpreteren een neutrale betekenis, namelijk zo objectief mogelijk, door het aflezen van de grafiek, zien wat er in de werkelijkheid gebeurt.

Lessen over de lijngrafiek

Bij het ontwerpen van de lessen is gebruikgemaakt van de vier fasen van de onderwijsleercyclus (Gibbons, 2002), gericht op het bevorderen en evalueren van scaffolding-strategieën.

1. Building the field: introductie vaktaalwoorden, verkennen lijngrafieken.
2. Modelling the genre: activiteiten die de talige en structuurkenmerken van het genre expliciet aan de orde stellen, steun bij het schrijven (onder andere door schrijfkaders en stappenplan voor het schrijven).
3. Joint construction: gezamenlijke tekstconstructie.
4. Independent writing: zelfstandig schrijven tijdens de lessen en in metingen.

Na enkele experimenten is er een conceptueel scaffolding-framework ontwikkeld. Dit is vervolgens in een nieuw onderwijsexperiment in een multiculturele klas (groep 7/8) uitgetoetst. Leerlingteksten laten een ontwikkeling zien in het beschrijven van een lijngrafiek over het gewicht van een persoon door de jaren heen, die nog nader onderzocht zal worden.

Voormeting Rania

Dat komt omdat tante Marie steeds ouder word. En hoe ouder ze word hoe zwaarder ze weegt. Ze weegt met haar lengte mee.

Tussenmeting Rania (afgenomen na de vierde les)

Toen ze 40 was wegde ze 60 en ze werd toen ze 45 jaar was wat zwaarder maar t werd ze wat ouder en wegde ze toen minder

Nameting Rania

- 1) *toen Anna 20 was woog ze 60 kilo. Dit is het begin van de grafiek.*
- 2) *Van 20 tot 35 jaar bleef haar gewicht op 60 kilo. De grafiek is constant.*
- 3) *Van 35 tot 45 is Anna wat bijgekomen en is 80 kilo. De grafiek is gestegen.*
- 4) *Van 45 tot 50 is haar gewicht naar 70 gevallen. De grafiek daalt.*

Figuur 3.17 Teksten van Rania uit toetsen laten ontwikkeling zien.

Discussie

Er wordt geopperd goed in te zoomen op het taalgebruik van leerlingen bij het beschrijven van de grafiek. Het is voor hen lastig de lijngrafiek te vertalen naar het juiste vakjargon (leerlingen halen bijvoorbeeld dunner/lichter – dikker/zwaarder door elkaar).

Een deelnemer aan de rondetafel stelt dat de grafiek met twee assen eigenlijk geen volledig assenstelsel is en daardoor weinig met wiskunde te maken heeft. Het betreft hier echter leerlingen uit groep 7/8. Het doel is het interpreteren van lijngrafieken. Leerlingen van deze leeftijd denken en praten nog niet op zo'n niveau over assenstelsels.

De term *grafiek* zorgt ook nog voor discussie, aangezien het Nederlandse woord grafiek een andere betekenis heeft dan het Engelse 'graph'. Geconcludeerd wordt dat leerlingen ook moeten leren dat een grafiek in de wiskunde een ander soort grafiek is dan een grafiek in bijvoorbeeld een krant. Ook dat is onderdeel van het leerproces in het wiskundeonderwijs. Als laatste komt het protocol voor de beschrijving van een lijngrafiek nog aan bod. Waarom laat je leerlingen beginnen met het interpreteren, met het beschrijven van de referentie in de werkelijkheid? Deelnemers kunnen zich voorstellen dat leerlingen juist geneigd zijn eerst de grafiek af te lezen en vervolgens deze gaan interpreteren. Volgens Smit & Van Eerde laten experimenten zien dat wanneer leerlingen beginnen met het mathematisch aflezen van de grafiek, zij niet meer toekomen aan de interpretatie, aan de vertaling naar wat de stijging of daling van de lijn nu eigenlijk betekent. En dat laatste is uiteindelijk toch het belangrijkste.

3.9 Vakgebonden formuleren bij biologie

Regine Bots, CED Groep Rotterdam & Henriëtte de Bruijn, Hogeschool Utrecht.

De taal van de biologie zit vol samenstellingen. Kun je leerlingen helpen om daar grip op te krijgen? Hoe zou je ze kunnen uitdagen om op een dieper denkniveau over dergelijke biologiewoorden na te denken, te praten en te schrijven?

In de rondetafel demonstreren Bots & De Bruijn hoe je met behulp van de onderwijsleercyclus van de genredidactiek lessen kunt ontwerpen die zowel inhoudelijke biologische als talige doelen realiseerbaar maken.

De taal van het vak biologie

Bij biologie werken we met ontzettend veel begrippen, die vaak hiërarchisch gerangschikt zijn. Die hiërarchie moet door de docent duidelijk gemaakt worden. Daarnaast zijn er veel samengestelde begrippen en hebben veel begrippen meerdere betekenissen: het begrip *functie* betekent in respectievelijk wiskunde, biologie en economie steeds iets anders. Hetzelfde geldt voor het begrip impuls in de vakken natuurkunde, biologie en economie. Hoe kunnen we leerlingen helpen om grip te krijgen op deze begrippen?

Het gaat erom dat leerlingen uiteindelijk leren om vakgebonden te formuleren. Zij worden op het vakgebied biologie een betere lezer (en schrijver) als ze inzicht hebben in de tekststructuren, de talige kenmerken en denkprocessen die bij biologie horen. Dit bereik je door:

- vakteksten goed te bestuderen en te bespreken;
- zelf vakteksten te schrijven op basis van een grondige voorbereiding.

Vanuit de rondetafel wordt geopperd dat het nodig is om de betekenis van begrippen/woorden te visualiseren, waardoor de onderlinge samenhang duidelijk wordt gemaakt. Hiervoor is kennis van woordenschatdidactiek voor de docent noodzakelijk.

Volgens Bots & De Bruijn zit het probleem ook in de transfer van kennis naar andere vakken. Zo komt een basisschoolleraar er vaak niet toe om kennis van de didactiek van begrijpend lezen in te zetten bij andere vakken. In het voortgezet onderwijs is die transfer nog lastiger.

Een biologietekst over de woestijnschildpad

Met de deelnemers van de rondetafel wordt gekeken naar een tekst over de woestijnschildpad. De vraag is hoe je leerlingen kunt leren om vakgebonden te formuleren.

De woestijnschildpad

De woestijnschildpad behoort tot de groep reptielen. De woestijnschildpad is prima aangepast aan een klimaat dat extreem warm en koud kan zijn.

Een volwassen woestijnschildpad is ongeveer 30 centimeter lang. De bovenkant van het lichaam van een woestijnschildpad wordt beschermd door een schild. De woestijnschildpad kan zich terugtrekken in zijn schild als hij wordt bedreigd. De woestijnschildpad komt voor in de Mojave en Sonora woestijn in Noord-Amerika. Gemiddeld valt hier jaarlijks minder dan 25 cm neerslag. Overdag kan het hier wel 80° Celsius worden.

De woestijnschildpad kan overleven in de woestijn, omdat hij een deel van zijn voedsel in water kan omzetten. Om de winter te vermijden, trekt hij zich terug in diepere woestijnlagen en slaapt. In de herfst en de lente zoekt hij bij daglicht naar voedsel, in de zomer alleen 's morgens en 's avonds.

Figuur 3.18 Schoolboektekst over de woestijnschildpad.

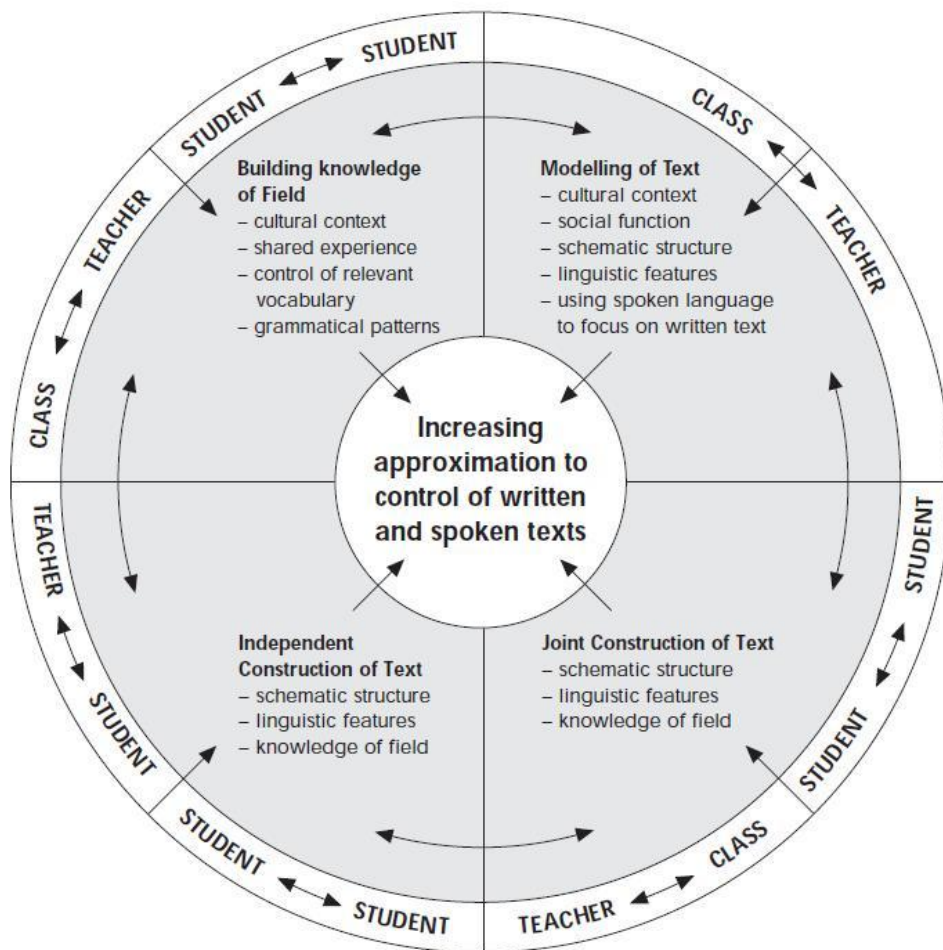
Wat haal je hier aan biologische inhoud uit en hoe maak je deze tekst begrijpelijk voor leerlingen? De rondetafel stelt vast dat er veel school- en vaktaalbegrippen in de tekst zitten en dat er meer structuur in aangebracht zou moeten worden. Het is niet alleen een beschrijving, maar een mix van verschillende genres. Je zou leerlingen een schema moeten geven om structuur aan te brengen. Met zo'n *sleutelschema* over de biologische inhoud kun je de tekst voor leerlingen ontsluiten.

Tabel 3.6 Voorbeeld van een sleutelschema biologie.

	Amfibieën	Reptielen	Zoogdieren
Klasse		X	
Huid	dun, vochtig	met verhoorde (vergroeiende) platen (tot schild)	haren
Aanpassing aan temperatuurwisseling	omgevingstemperatuur, in water, in bodem	omgevingstemperatuur, in bodem, in zon	constante temperatuur
Aanpassing aan droogte	niet	uit planten water opnemen, water vasthouden, gedrag (waterholen)	recycling water, gedrag (schaduw, traag)

De onderwijsleercyclus

De onderwijsleercyclus kan helpen om de informatie in het sleutelschema te didactiseren.





Figuur 3.19 De onderwijsleercyclus, Burns & Joyce 1991.

In fase 1 (building knowledge of field) gaat het om kennis opbouwen. Welke gemeenschappelijke ervaringen zijn er? Wie heeft er zelf een schildpad? Wie is er wel eens in de woestijn geweest? De relevante woorden worden geactiveerd en gecontroleerd zoals 'zich aanpassen aan', 'extreem', 'habitat', 'neerslag'.

In fase 2 (modelling of text) gaat het om hardop denkend een tekst analyseren. Hierbij wordt gekeken naar de specifieke structuur van een modeltekst: welke tussenkopjes worden gebruikt, welke taalelementen zitten erin.

In fase 3 (joint construction of text) gaat het om het gezamenlijk construeren van een nieuwe tekst. Hierbij wordt geput uit de kennis over het onderwerp en de kennis over de tekststructuur. Het sleutelschema is dan dienstbaar.

In fase 4 (independent construction of text) gaat het om het zelfstandig schrijven van een tekst. In dit hele proces kan de schematische analyse van de modeltekst als ondersteuning dienen (zie figuur 3.20, naar: Acevedo 2002, p.33).

<p>Geef aan tot welke groep dieren het dier behoort. Geef ook een beschrijving van het belangrijkste kenmerk van het dier.</p> <p>Geef op een kaart aan in welke gebieden het dier leeft.</p> <p>Gebruik tussenkopjes</p> <p>Teken het dier, je mag op de tekening speciale kenmerken aanwijzen</p> <p>Beschrijf hoe het dier er uit ziet en waar het leeft. Verwijs naar het woestijnklimaat.</p> <p>Leg uit hoe het dier omgaat met de hoge temperaturen en de kleine hoeveelheid water, hoe hij zich aanpast aan het leven in de woestijn.</p>	<p>De woestijnschildpad</p> <p>De woestijnschildpad behoort tot de groep reptielen. De woestijnschildpad is prima aangepast aan een klimaat dat extreem warm en koud kan zijn.</p> <p>Leefgebied /habitat</p>  <p>Plaatje</p>  <p>Beschrijving en habitat</p> <p>Een volwassen woestijnschildpad is ongeveer 30 centimeter lang. De <u>bovenkant</u> van het <u>lichaam</u> van een <u>woestijnschildpad</u> wordt beschermd door een schild. De woestijnschildpad kan zich terugtrekken in zijn schild als hij wordt bedreigd.</p> <p>De woestijnschildpad komt voor in de Mojave en Sonora woestijn in Noord-Amerika. Gemiddeld valt hier jaarlijks minder dan 25 cm neerslag. Overdag kan het hier wel 80° Celsius worden.</p> <p>Aanpassing aan zijn habitat</p> <p>De woestijnschildpad kan overleven in de woestijn, omdat hij een deel van zijn voedsel in water kan <u>omzetten</u>. Om de winter te vermijden, <u>trekt hij zich terug</u> in diepere woestijnlagen en slaapt. In de herfst en de lente <u>zoekt</u> hij bij daglicht naar voedsel, in de zomer alleen 's morgens en 's avonds.</p>	<p>Taal</p> <p>Gebruik de tegenwoordige tijd. Gebruik werkwoorden als <i>zijn</i>, <i>behoren tot</i> of <i>worden</i>.</p> <p>Veel zelfstandige naamwoorden</p> <p>'Actiewerkwoorden'</p>
---	---	---

Figuur 3.20 Schematische analyse van modeltekst.

Op zoek naar zinvolle schrijfoopdrachten

Hoe kun je een betekenisvolle context bedenken voor een schrijfoopdracht over dit onderwerp? Bots & De Bruijn werkten hier samen met het vak Nederlands. In de opdracht *Mijn orgaanstelsel en ik ...* laten leerlingen zien welk stelsel je dagelijks gebruikt of welk stelsel je het meest zou missen. In deze opdracht zijn leerlingen bezig met de genres verklaren/beargumenteren en beschrijven. De vraag is voor welk publiek deze tekst geschreven wordt, behalve de biologiedocent. Voor leerlingen gingen de begrippen organen en orgaanstelsels wel leven, maar is het een goede manier om vaktaal aan te leren?

4. Het onderwijzen van academisch taalgebruik in het vakonderwijs

Een overzicht van internationaal onderzoek

Ed Elbers, Universiteit Utrecht

De meeste studies over genredidactiek zijn normatief: er worden suggesties gedaan voor de praktijk van het onderwijs en ter illustratie voorbeelden gegeven. Maar we willen ook weten of taalgericht vakonderwijs en genredidactiek ook werken. In deze plenaire lezing geeft Ed Elbers een overzicht van de studies waarin systematisch onderzoek wordt gedaan naar de effecten en mogelijkheden van genredidactiek en van academische manieren van presenteren en argumenteren in het vakonderwijs.

Wat weten we uit nationaal en internationaal onderzoek over het onderwijzen van academisch taalgebruik in de vakken? Is de genredidactiek een effectief middel om leerlingen inzichten bij te brengen? Grootschalig onderzoek om deze vragen te beantwoorden is schaars. De meeste publicaties zijn kleinschalige casestudies of linguïstische analyses van taalgebruik in de vakken (Elbers, 2010).

Zo bespreekt Schleppegrell (2004) verschillende genres in schoolvakken, zoals het verslag en de beschouwende tekst. Ze onderzocht de kenmerken van het taalgebruik in natuurwetenschap en geschiedenislessen. Schleppegrell stelt de vraag: hoe ziet een verklaring er uit in geschiedenis en natuurwetenschap? In de fysica worden causale verbanden tussen processen weergegeven met connectieven als 'omdat' en 'daardoor'; bij geschiedenis daarentegen worden in een verklaring overwegingen of menselijke doelen en handelingen beschreven. We kunnen veel leren van Schleppegrell's boek over het taalgebruik en de genres in de geschiedenisles en de natuurwetenschap. Maar haar boek gaat niet over de vraag of genredidactiek ook werkt.

Om de vraag naar het effect van taalgericht vakonderwijs en genredidactiek te beantwoorden bespreek ik onderzoek over:

1. de praktijk van taalgericht vakonderwijs;
2. het belang van samenhang in teksten en
3. de overdracht van vakspecifiek taalgebruik in de klas.

De praktijk van taalgericht vakonderwijs

Casestudies over de praktijk van taalgericht vakonderwijs werden verricht door Creese (2005) op drie middelbare scholen in Londen en Raaphorst (2007) op het ROC in Amsterdam. Bij Creese ging het om klassen met veel migrantenleerlingen die geen extra taallessen kregen maar wel een beroep konden doen op een gespecialiseerde taaldocent. Raaphorst deed onderzoek in het volwassenenonderwijs met veel allochtone studenten, waarbij taal- en vakdocenten werden aangemoedigd om samen te werken.

Observaties van vaklessen door deze onderzoekers laten zien dat er niet veel terecht kwam van taalgericht vakonderwijs. Vakleerkrachten besteedden weinig aandacht aan taal. Raaphorst constateerde dat vakleerkrachten taalfouten van leerlingen alleen corrigeerden als het ook inhoudelijke fouten waren. De samenwerking tussen vakleerkrachten en taalleerkrachten verliep

moeizaam. Taalleerkrachten hadden het gevoel niet meer dan een ondersteunende rol te hebben. In het overleg positioneerden vakdocenten zich als de belangrijkste gesprekspartner, waarbij ze zich beriepen op de noodzaak hun vak over te dragen. De vakleerkrachten zeiden dat het geven van taalsteun niet tot hun taak behoort of gaven aan dit minder belangrijk te vinden dan hun eigen vak.

In deze studies wordt ook geconstateerd dat de taaldocenten zelf dikwijls weinig feedback geven op de uitingen van de leerlingen. Ze maakten de indruk al blij te zijn als ze leerlingen aan het praten of schrijven kregen. Arkoudis & Creese (2006) wijzen er op dat vakleerkrachten weinig weten van taal en ook weinig affiniteit hebben met taal. Vakleerkrachten en taaldocenten zijn gesocialiseerd in manieren van denken en redeneren die behoren bij hun discipline. Ze behoren tot verschillende discourse communities en dat bemoeilijkt de samenwerking.

Samenhang in teksten

Creese (2005) merkte dat taalleerkrachten worstelden met de vraag in hoeverre zij het lesmateriaal moesten aanpassen aan het niveau van de leerlingen. Deze onderzoekster vergelijkt twee teksten die gebruikt werden in aardrijkskundelessen in een klas met 50% leerlingen voor wie de schooltaal (Engels) niet de thuistaal was. Tekst A was geschreven door de aardrijkskundedocent, maar omdat deze tekst te moeilijk werd gevonden voor deze leerlingen maakte de taalleerkracht een nieuwe versie B, die uiteindelijk tekst A verving. Creese laat zien dat de vereenvoudiging van de tekst ten koste ging van de samenhang in de gedachtegang. In de versie van de aardrijkskundedocent stond de beschrijving van processen en causale relaties centraal, terwijl de taaldocent vooral de betekenis van kernbegrippen uitlegde. Creese constateert dat de vormverandering een verandering van de betekenis van de tekst tot gevolg had. Creese's constatering wordt bevestigd in het onderzoek van Land.

Land (2009) analyseerde 433 teksten uit vmbo-methodes. Daarbij bleek dat integrerende tekstkenmerken, zoals connectieven en bijzinnen, dikwijls ontbraken. Hoe lager het niveau, hoe minder integrerende kenmerken, dus hoe gefragmenteerder de teksten waren. Ze voerde daarop een experiment uit met 582 leerlingen van 13 of 14 jaar op vmbo-scholen. De onderzoekster creëerde teksten met telkens een geïntegreerde versie en een gefragmenteerde versie. De deelnemende leerlingen moesten bij elke tekst begripsvragen beantwoorden. De uitkomst was dat leerlingen hoger scoorden wanneer ze een geïntegreerde tekst hadden gelezen. Dit effect gold het sterkst voor leerlingen op het laagste niveau (vmbo basisberoepsgericht).

Land liet in haar onderzoek zien dat zwakke lezers juist baat hebben bij een tekst waarin het verband tussen tekstdelen wordt geëxpliciteerd. De gefragmenteerde teksten voldoen niet aan kenmerken waaraan een beschouwende tekst in het vak geschiedenis moet voldoen. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen een tekst die ontdaan is van genrekenmerken minder goed begrijpen.

Vakspecifiek taalgebruik

Ik bespreek twee studies over de overdracht van vakspecifiek taalgebruik in de les.

Huang, Normandia & Greer(2005) onderzochten het taalgebruik van de docent en de leerlingen in wiskundelessen op een Amerikaanse High school. Ze deelden de taaluitingen in twee groepen in, namelijk uitingen die betrekking hadden op theoretische kennis en uitingen die betrekking hadden op praktische kennis en inzicht. Theoretische kennis heeft te maken met definities, relaties tussen begrippen en principes zoals oorzaak-gevolg relaties. Praktisch inzicht heeft betrekking op de keuze voor een oplossingwijze of het bespreken van een volgorde van handelingen. Hoewel de docent zowel theoretische als praktische uitspraken deed, vonden deze onderzoekers bij leerlingen vrijwel uitsluitend praktische uitspraken. Uit zichzelf bespreken leerlingen geen theoretische kennis. Leerlingen brachten theoretische kennis alleen naar voren

als de docent hen vroeg iets aan een andere leerling uit te leggen, dus een instructierol aan te nemen. Dit onderzoek geeft aan hoe belangrijk de context is waarin leerlingen werken. Als we willen dat leerlingen theoretische uitspraken doen en hun abstracte kennis laten zien, moeten we ze ook in een situatie brengen waarin om die kennis wordt gevraagd. Vanzelf gaat het niet!

Van Gorp (2010) deed observaties in de hoogste klassen van Belgische basisscholen met veel migrantenleerlingen. In de experimentele scholen werd een nieuw lesprogramma over erfelijkheid gebruikt, met als belangrijk onderdeel het leren van bijbehorende terminologie en het gebruik van academisch taalgebruik. In de controlescholen werd niet speciaal aandacht besteed aan academische taalvaardigheden. Op basis van een kennistoets die ook onderdelen omvatte over de woordenschat behorende bij het onderwerp, concludeerde Van Gorp dat de leerlingen in de experimentele scholen sterker vooruit gingen dan de leerlingen in de controlegroep. Een factor in de klassikale interactie die effect had op de score op de natoets was het aantal beurten waarin een leerling participeerde. Om dit effect beter te begrijpen voerde Van Gorp een kwalitatief onderzoek uit om leeractiviteiten in verband te brengen met de vooruitgang van leerlingen tussen pre- en posttoets. Dat leidde tot de conclusie dat de leerwinst bij de leerlingen zich ten dele liet verklaren door de interactie tussen leerlingen en leerkracht. Opmerkelijk was dat nieuwe en vakspecifieke woorden (zoals 'identieke tweeling') juist dan werden geleerd wanneer leerlingen die woorden actief gebruikten in interactie met de docent en daarbij zo nodig ook waren aangemoedigd verkeerde antwoorden te herzien.

Conclusie

Op de vraag of genredidactiek werkt kunnen we geen stellig antwoord geven. Er is te weinig onderzoek om daarover een uitspraak te kunnen doen. Wel is op grond van degelijk onderzoek duidelijk geworden dat de samenwerking tussen taal- en vakleerkrachten over het algemeen moeizaam verloopt en dat vakleerkrachten in hun lessen meestal weinig aandacht besteden aan taal. Vakdocenten lijken weinig affiniteit te hebben met taalverwerving. Een belangrijke bevinding in het onderzoek is ook dat we niet ongestraft kenmerken van academisch taalgebruik en genrekenmerken in een tekst kunnen elimineren. Dat doen betekent een tekst minder toegankelijk maken, juist voor zwakke leerlingen die niet zelfstandig verbanden kunnen leggen. Er is ook onderzoek over de overdracht van kennis, van terminologie en het adequaat verwoorden in de klas en in de interactie tussen leerkracht en leerling. Dat die overdracht niet vanzelfsprekend gebeurt, maar afhankelijk is van de verantwoordelijkheid die aan de leerling wordt gegeven laat het onderzoek van Huang zien. Van Gorp maakt aannemelijk dat een deel van de vooruitgang van leerlingen rechtstreeks in verband gebracht kan worden met de leerling-leraar interactie.

5. Nabeschuwing

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa, SLO Enschede

De doelen van deze landelijke werkconferentie 2011 *Genres in schoolvakken* waren:

1. Eigen deskundigheid over genredidactiek vergroten.
2. Een link leggen naar de onderwijspraktijk.
3. Nederlandse voorbeelden ontwikkelen.
4. Materiaal verzamelen voor een Nederlandstalige introductie.

Na afloop van de werkconferentie is, tegen de achtergrond van genoemde doelen, aan de deelnemers om een reactie gevraagd. Die persoonlijke evaluaties waren bijna allemaal bijzonder positief: genredidactiek is meer gaan leven, het was leuk en inspirerend, verrast door het uitgebreide programma, interessant, enzovoort. En velen zagen nieuwe kansen voor nieuwe of vernieuwde proeftuintjes!

Maar één deelnemer had het gevoel weinig nieuws gehoord te hebben. Een andere deelnemer worstelde juist nog met de vraag wat je nu onder genredidactiek moet verstaan.

Deze evaluaties, gecombineerd met het redigeren van de verslagen van de proeftuintjes en een intensieve nascholing Systemic Functional Linguistics in Lissabon (Hood 2011, Christie 2011) geven ons tal van aanknopingspunten voor een uitgebreide nabeschuwing. Daarin zullen we ons bezinnen op de vraag welke bijdrage deze landelijke werkconferentie *Genres in schoolvakken* heeft voor de verdere ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs.

In deze nabeschuwing stellen we drie kwesties aan de orde:

- Het begrip genre.
- De onderwijsleercyclus.
- De relatie tussen taalgericht vakonderwijs en genredidactiek.

5.1 Het begrip genre

Wat ons opvalt in de verslagen van de proeftuintjes is de onduidelijkheid die er lijkt te zijn over het begrip *genre* en de verschillende benamingen die er zijn van teksten en soorten teksten. Er ontbreekt nog een gemeenschappelijk begrippenkader, maar daar wordt wel naar gezocht. We geven enkele voorbeelden uit de proeftuintjes.

Van Dijk merkt over het werkstuk over WOII op 'hoe vaag dat genre ook is' en vraagt zich af of schrijven over soorten tanks in WOII een ander genre is. En is een artikel over waardegebondenheid voor een vakblad – zijn tweede proeftuin – een genre of een realisatie van een bepaald genre? Pauw noemt het reflectieverslag een gemixt genre en werkt dat uit; het gaat om een combinatie van een vertelling, een beschouwing en een scenario. Ook bij Bots & De Bruijn is in de beschrijving van de woestijnschildpad sprake van een mix van genres, maar die mix wordt verder niet gespecificeerd. Bij Prenger & De Glopper schrijven leerlingen eerst een tekst met overeenkomsten en verschillen en vervolgens een uitleggende tekst. Er is niet scherp aangegeven welke genres in de verschillende fasen van het project aan de orde zijn. En de voorbeelden van de informatieve tekst over dieren bij Van Norden lijken twee verschillende genres te zijn, namelijk een vertelling en een beschrijving. Punt & Van der Hoeven werken met de roman als genre. Dat is zeker een literair genre, maar die literaire invulling van het begrip *genre* komt niet overeen met (taal)onderwijskundige van de Sydney School (zie hoofdstuk 1 Inleiding). Van Drie & Van de Ven hebben het over een aanbevelingsbrief, een betoog en een

schoolboektekst. Zijn dat genres, of realisaties van genres in bepaalde tekstvormen? En gaat het dan om een en hetzelfde genre of om verschillende?

Kortom, in de proeftuintjes treffen we op zijn minst variatie aan in de betekenis van het begrip *genre*.

Genre binnen de genredidactiek van de Sydney School

Hoe wordt het begrip *genre* in de genredidactiek gebruikt? We denken dat het goed is hier wat uitvoeriger bij stil te staan, om daarmee de diverse invullingen van genre uit de proeftuinen te kunnen bespreken.

Van der Leeuw & Meestringa geven in hun proeftuin een definitie van genre binnen de Systemic Functional Linguistics (SFL): een sociale praktijk waarmee mensen binnen een specifieke cultuur een doel proberen te bereiken. Daaraan ontbreekt één wezenlijk kenmerk van genres, namelijk dat van de 'stages and phases': het doel wordt stapsgewijs nagestreefd. Dus, *genres* zijn 'sociale, stapsgewijze en doelgerichte processen' (zie ook hoofdstuk 1 Inleiding).

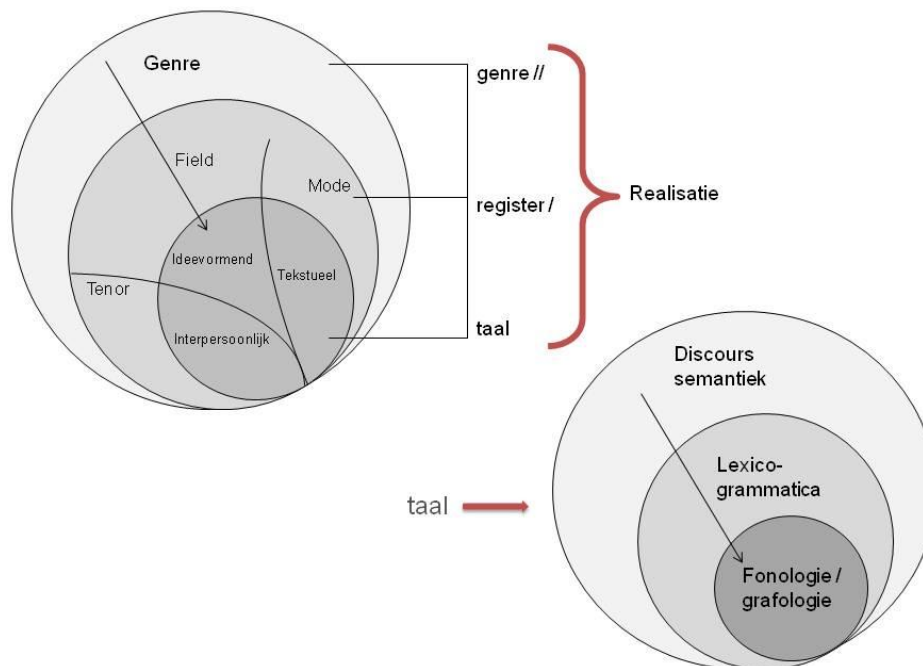
Stapsgewijs, omdat het gewoonlijk meer dan een betekenisgevende stap vraagt om een genre te realiseren. Sociaal, omdat we genres interactief met anderen uitvoeren. En doelgericht, omdat de opeenvolgende stappen er zijn om iets te bereiken, iets in de praktijk van alledag voor elkaar te krijgen.

Een voorbeeld: de stappen bij een Verhaal (Narrative) zijn Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing. Soms heeft een genre twee stappen, vaak drie en soms meer. Het symbool ^ staat in de SFL-notatie voor 'gevolgd door', al kan met die volgorde soms ook nog gespeeld worden.

Genre is in SFL een concept, een abstractie; een genre is geen concreet ding. Als het concreet is, is het een 'tekst'. Tekst moet je hier ruim opvatten in de zin van 'betekenisdrager'. Teksten zijn er in diverse vormen: mondeling, schriftelijk en in of met andere semiotische media (afbeeldingen, lichaamstaal).

Binnen de SFL wordt 'tekst' vooral gezien in zijn verbale vorm, als taal en taalgebruik. De SFL-visie op taal en taalgebruik kan met behulp van figuur 5.1 (naar Hood 2011) worden geïllustreerd. Genres worden gerealiseerd in sociale contexten in een register en het register wordt gerealiseerd in taal.

Genre, register en taal in SFL



Figuur 5.1 Een beeld van de relaties tussen genre, register en linguïstische kenmerken.

Taal(gebruik) is te beschrijven en te analyseren op drie niveaus: fonologisch/grafologisch (klanken en letters), lexico-grammaticaal (woorden en zinnen) en discours-semantisch (tekstbetekenis).

Wanneer we kijken naar de betekenis van een discours (of tekst) kun je drie typen betekenis onderscheiden: een ideevormende betekenis (= inhoud), een interpersoonlijke betekenis (relatie tussen deelnemers aan de discours) en een tekstuele betekenis (de wijze waarop tekstdelen met elkaar samenhangen).

Taal krijgt pas feitelijk betekenis als het wordt gebruikt in een sociale setting. We spreken dan van verschillende registers. Elke sociale setting heeft zijn eigen register. Het register van de schoolklas ziet er uit (cf. klinkt anders) dan het register van de spreekkamer van een huisarts. De drie genoemde typen betekenis (ideevormend, interpersoonlijk en tekstueel) worden in de onderscheiden registers op een eigen specifieke manier gerealiseerd. Wanneer we het taalgebruik in een sociale setting beschrijven en analyseren, dus op het niveau van een concreet register, spreken we van Field (ideevormende betekenis), Tenor (interpersoonlijke betekenis) en Mode (tekstuele betekenis).

Zoals eerder gezegd is *genre* een abstract concept. Met genre duiden we op een sociale, stapsgewijze activiteit om een bepaald doel te bereiken. In veel (de meeste) gevallen zetten wij daarbij taal in als betekenisgevend hulpmiddel. Een genre kan worden gerealiseerd door middel van taal. Concreter: een genre wordt in een sociale setting gerealiseerd met behulp van een register dat a) wordt gekenmerkt door een bepaalde configuratie van Field, Tenor en Mode en dat b) is opgebouwd uit verschillende talige elementen.

Genres op school

Onderzoekers van de Sydney School hebben voor het onderwijs een set van zeven basisgenres geïdentificeerd. We hebben ze in hoofdstuk 1 al genoemd. We beschrijven ze hier nog eens, maar nu met voorbeelden uit de proeftuintjes om daarmee het denken en praten in genres meer concreet te maken. Belangrijk is daarbij te weten dat het gesprek over de vraag

welk genre in de tekst gerealiseerd wordt, zich niet afspeelt op het niveau van de genres, maar op het niveau van de linguïstische middelen die in de betreffende tekst gebruikt worden.

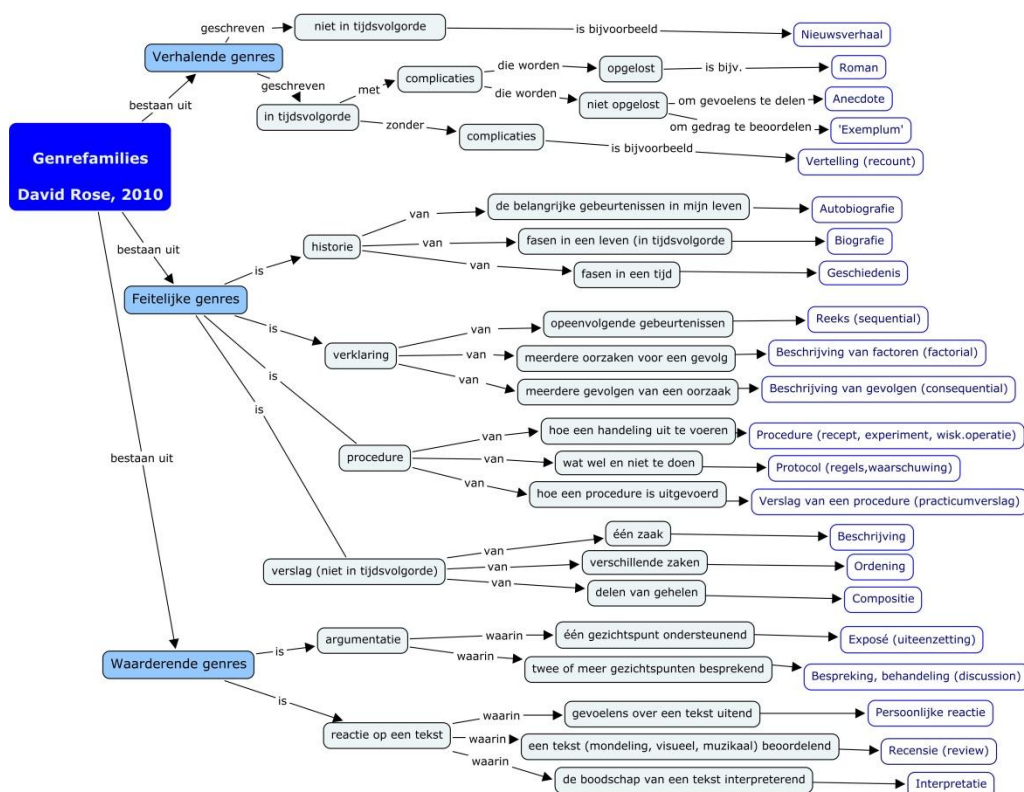
- De *Vertelling* (Recount): het doel is vanuit een persoonlijke ervaring te vertellen over een opeenvolging van gebeurtenissen. De Stappen (Stages) zijn: Oriëntatie ^ Vastleggen van gebeurtenissen (^ Persoonlijk commentaar). Een voorbeeld uit de proeftuintjes is de eerste tekst bij Van Norden (paragraaf 3.5). De leerling geeft na de oriëntatie (ik was bij mijn vriendin ze had een grote hond net een wolf), een opsomming van gebeurtenissen en gevoelens.
- Het *Verhaal* (Narrative): het doel is te onderhouden door een opeenvolging van gebeurtenissen te verzinnen, en om gevoelens te delen en/of eventueel gedrag te beoordelen. De Stappen zijn: Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing (^ Evaluatie). De roman bij Punt & Van der Hoeven (paragraaf 3.6) is hier een complex voorbeeld van. Complex, omdat romans vaak een opeenvolging bevatten van complicaties en (tijdelijke) oplossingen.
- Het *Verslag* (Report): het doel is een zaak (een fenomeen) te beschrijven en te classificeren. De Stappen zijn: Identificatie ^ Beschrijving. De leerling die de tweede tekst bij Van Norden geschreven heeft (in paragraaf 3.5), lijkt dit genre te realiseren en doet dat bijzonder ongeordend. Na de identificatie (het gaat over de hond) volgt een willekeurige opsomming van kenmerken en gedrag.
- De *Procedure*: het doel is beschrijven (instrueren) hoe je iets moet doen, hoe te handelen. De Stappen zijn: Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie. Uit het dagelijks leven kennen we het recept bij koken, maar ook de instructie voor de uitvoering van een practicum bij biologie (wordt genoemd in paragraaf 3.4) is hiervan een goed voorbeeld.
- De *Verklaring/Uiteenzetting*³ (Explanation): het doel is een gebeurtenis uit te leggen en te interpreteren. De Stappen zijn: Identificatie van het fenomeen ^ Verklaring van de sequentie (bijvoorbeeld in oorzaak en gevolg). Het werkstuk bij Van Dijk zou een voorbeeld kunnen zijn van dit genre, omdat hij meedeelt dat oorzaak/gevolg-relaties kenmerkend zijn voor deze teksten (zie paragraaf 3.1). Een studie naar tanks in WOII kan dan ook best tot het genre *Uiteenzetting* leiden. Als duidelijk is welk sociaal doel (= welk genre) in de werkstukken gerealiseerd moet worden, dan moet het fenomeen van de diversiteit in tanks op een of andere wijze verklaard worden, en kan het niet blijven bij een beschrijving van de diversiteit.
- Het *Betoog* (Argument/Exposition): het doel is een stelling te beargumenteren. De Stappen zijn: Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging van de stelling. Het artikel voor het vaktijdschrift bij Van Dijk zou hiervan een voorbeeld kunnen zijn, maar het is ons niet helemaal duidelijk of er bij hem in de lerarenopleiding een standpunt over waardebeoordeling moet worden ingenomen en beargumenteerd, of dat het fenomeen vanuit verschillende gezichtspunten moet worden benaderd. In dat laatste geval zou het een voorbeeld van het volgende genre kunnen zijn.
- De *Beschouwing* (Discussion): het doel is een kwestie vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken. De Stappen zijn: Kwestie ^ Perspectieven ^ Positie. Dat het onderdeel beschouwing van het reflectieverslag Van Pauw (in paragraaf 3.2) waarschijnlijk een goed voorbeeld van dit genre is, blijkt uit de bespreking van het voorbeeld reflectieverslag, als daar wordt opgemerkt dat in het tekstddeel van de 'commentaarfase' vakliteratuur geraadpleegd wordt. Dat daarmee verschillende perspectieven op de kwestie worden gegeven, valt uit de gegeven fragmenten niet goed af te leiden, maar is wel aannemelijk.

³ We hebben er nu pragmatisch voor gekozen in deze vertaling ook de in de tweede fase gebruikelijke termen uiteenzetting, beschouwing en betoog te gebruiken. Daarbij willen we benadrukken dat de genres Uiteenzetting, Beschouwing en Betoog een iets andere betekenis hebben (meer abstract, sociaal, procesgericht) dan ze in het voortgezet onderwijs lijken te hebben, waar ze soms als aparte teksten behandeld worden.

In een overzicht van David Rose (2010) zijn deze zeven genres ondergebracht in een meer omvattend systeem, zie figuur 5.2. Het denken in systemen, c.q. het zoeken naar systemen die goed beschrijven welke *keuzes* je hebt bij het gebruiken van taal, is kenmerkend voor de Systemic Functional Linguistics. Zo kun je binnen de familie van de feitelijke genres een onderscheid maken tussen teksten waarin de tijdsvolgorde van belang is en teksten waarbij dit niet het geval is; in de genres Historie, Verklaring en Procedure speelt opeenvolging van tijd een rol, in een Verslag is dat niet zo. Zo is binnen de groep van verslaggenres een onderscheid te maken tussen een verslag dat een specifiek geval beschrijft en classificeert (bijvoorbeeld 'de woestijnschildpad') en een verslag dat een verzameling van zaken bij elkaar zet en ordent (bijvoorbeeld over dieren in de woestijn). Je hebt in principe steeds de keus: of je doet het een, of je doet het ander. In de familie van genres van Rose is een verslag over de woestijnschildpad een Beschrijving en een verslag over dieren in de woestijn een Ordening. De vraag wat de naam is van het genre dat in een gegeven tekst gerealiseerd wordt, is echter veel minder belangrijk dan de vraag hoe de lezers en de schrijvers van de teksten daarbij geholpen kunnen worden in het onderwijs. De zeven basisgenres lijken ons daarvoor een geschikt uitgangspunt.

Genres in de proeftuintjes

In de uitwerking van begrip *genre* in de genredidactiek van de Sydney School hebben we hierboven verwezen naar voorbeelden van teksten uit de proeftuintjes. Bij enkele proeftuintjes willen we nog iets uitvoeriger stilstaan om zo het begrippenapparaat van de genredidactiek nader vast te leggen. We refereren hierbij met name aan de zeven basisgenres die hierboven beschreven zijn.



Figuur 5.2 Een systeem van genrefamilies van David Rose (2010).

Bij Pauw is het reflectieverslag een gemixt genre van vertelling, beschouwing en scenario. In termen van het genreonderscheid hierboven zou het gaan om een Vertelling, een Beschouwing en een Procedure. Het is wel belangrijk specifiek te zijn over de genres waar je het over hebt en die te zien als sociale, doelgerichte en stapsgewijze processen, maar het is minder belangrijk of je een onderdeel een beschouwing of een commentaarfase noemt: als de gebruikers het doel,

de opbouw en de daarbij horende talige middelen maar helder voor ogen staan. Pauw reflecteert op het doel van het reflectieverslag: het is meer dan alleen terugblikken. Als je genres ziet als sociale, stapsgewijze en doelgerichte processen heeft elk genre binnen het reflectieverslag een opbouw en een doel en draagt elk genre bij aan het doel van het reflectieverslag als geheel: nadenken over wat je gedaan hebt, waarom je dat gedaan hebt en wat je ervan zou kunnen of willen leren.

De *Vertelling*: in het gemengde genre van het reflectieverslag gaat het om een vertelling, maar het is mogelijk aan de hand van de indeling van Rose (figuur 5.2) nauwkeuriger te zijn over het genre dat verwacht wordt. Het doel van de vertelling is, denken wij, niet alleen een chronologische weergave van persoonlijke ervaringen. Het gaat hier om een zelfgeselecteerde ervaring met een complicatie. In de lerarenopleiding is dan niet (alleen) belangrijk met welke gevoelens de deelnemers op de complicatie reageren - want dan zou je een *Anecdote* vertellen -, maar is belangrijk het (eigen) gedrag dat voor een deel voor verbetering in aanmerking komt te interpreteren. Bij Rose heet dat een *Exemplum* (Oriëntatie ^ Gebeurtenis(sen) ^ Reactie). In de *Verklaring* (beschouwing) worden de ervaringen van de leraar in opleiding verbonden met andere gedocumenteerde ervaringen (uit de studie) en daar moeten waarderende uitspraken over gedaan worden: een *waarderend genre*.

Het scenario is een realisatie van *feitelijk genre*. Het geeft een plan van hoe een handeling uitgevoerd zal gaan worden. Met andere woorden: een *Procedure*. Maar het scenario kan ook de vorm aannemen van een *Protocol* met regels en voorschriften over wat de student zich voorneemt wel en (per se) niet te doen. Misschien is het waardevol in de lerarenopleiding deze twee genres uit elkaar te houden: geef eerst en op zijn minst een procedurele beschrijving en voeg dan eventueel do's-en-don'ts daaraan toe.

Rest nog een opmerking uit het verslag van de rondetafel over het gemengde genre van het reflectieverslag. Daarin wordt opgemerkt dat een verhaal een ander publiek heeft dan een beschouwing. Hoe zit het met de relatie publiek en genre? Het 'publiek' van de tekst maakt deel uit van de sociale setting waarbinnen het genre wordt gerealiseerd. In het geval van het reflectieverslag is het publiek in eerste instantie de student zelf met zijn docent die over de schouder meekijkt en in tweede instantie wordt het publiek gevormd door medestudenten met daarachter de community van leraren. Voor dat publiek schrijft de student alle drie onderdelen van het reflectieverslag.

Ook bij Bots & De Bruijn wordt een tekst een mix van genres genoemd, al wordt niet duidelijk welke mix bedoeld wordt. Het betreft de schoolboektekst over de woestijnschildpad. Wij gaan daar niet in mee. De tekst over de woestijnschildpad is een *Uiteenzetting*, omdat daarin wordt uiteengezet hoe het dier zich weet aan te passen aan de extreme omstandigheden waaronder het moet leven.

Prenger & De Gloppe beginnen met een artikel voor de schoolkrant met overeenkomsten en verschillen tussen een basisschool en een vo-school. Dat lijkt een realisatie van een *Verslag*. De schrijftaken bij geschiedenis en biologie gaan ook over overeenkomsten en verschillen, respectievelijk over gedrag en rechten van mannen en vrouwen in de middeleeuwen en permanente en verwijderbare tatoeages. Maar het lijkt er op dat daar toch minstens een beschreven fenomeen geïnterpreteerd moet worden. Wordt daar gevraagd een *Uiteenzetting* te realiseren?

In de rondetafel van Van Norden wordt de relatie tussen inhoud en structuur geproblematiseerd: gaat het om het een of het ander? Bij de genredidactiek volgens de Sydney School gaat het in genres juist om de onverbreekelijke relatie tussen vorm en inhoud. De genredidactiek gaat ervan uit dat een zekere mate van instructie (of geleide ontdekking en benoeming) van vormelijke genrekenmerken in concrete (goede) teksten noodzakelijk is. Met name zwakkere schrijvers zijn

gebaat bij het bieden van steun (scaffolding) bij het expliciteren en gebruiken van genrekenmerken.

Bij Punt & Van der Hoeven is het onduidelijk welk onderscheid zij maken tussen tekstsoorten en genres. In een tabel met twee kolommen benoemen zij in de eerste kolom voornamelijk (sociale) doelen van de teksten (informatief, verhalend, beschouwend enzovoort) en die zijn meer van het genreniveau. In de tweede kolom onderscheiden zij tekstsoorten: concrete teksten waarin genres gerealiseerd kunnen worden. Bij het genre Verhalend treffen we de tekstsoorten romans, strips en sprookjes. In de toelichting benoemen zij de roman als een genre. Het literaire genrebegrip conflicteert hier met (taal)onderwijskundige genrebegrip. Overigens is het verwarrend dat correspondentie is opgenomen in de linkerkolom met doel- c.q. genreaanwijzingen. Correspondentie (de brief) is immers ook een concrete tekstvorm waarin diverse genres gerealiseerd kunnen worden.

Bij Van Drie & Van de Ven gaat om het realiseren van historisch redeneren in teksten. In eerste instantie wordt leerlingen gevraagd om een aanbevelingsbrief en/of een betoog te schrijven. In de rondetafel worden dit twee genres genoemd. In het licht van bovenstaande indeling gaat het om realisaties van het genre *Betoog* - waarin een bepaalde stelling of gezichtspunt ondersteund wordt met argumenten - die in de vorm van een brief gegoten moet worden.

In de toets wordt de leerlingen vervolgens gevraagd 'een geschiedenisverhaal van de Nederlandse democratie' te schrijven in de vorm van een schoolboektekst. Met als extra instructie: maak er een goed lopend verhaal van. Hier wordt dus gevraagd om een opeenvolging van gebeurtenissen te beschrijven (en niet te interpreteren?), en niet om een *Betoog*, en dat zie je ook in de teksten van Iris weerspiegeld: het zijn eerder uitwerkingen van het genre *Verslag of Uiteenzetting* dan van het genre *Betoog*.

Of je toetsing van het genre zinvol kunt scheiden van het toetsen van historische kennis, zoals Van Drie aan het eind van het verslag stelt, zou nader bezien kunnen worden. Ons lijkt duidelijk dat je eerst en vooral moet vaststellen met welk genre je het best de vaardigheid van het historisch redeneren kunt vangen; is dat een *Verklaring*, een *Verslag* of een *Betoog*? Of moeten we een keuze maken uit het meer gespecificeerde overzicht van genres zoals Rose die biedt?

Smit & Van Eerde presenteren een nieuw schools genre, waarin de lijngrafiek geïnterpreteerd wordt. Dat kan. De twee vragen die wij aan de vragen van Smit & Van Eerde zouden willen toevoegen zijn die naar het (sociale) doel van het genre en de (opeenvolgende) stappen of onderdelen die het genre typeren. Het voorbeeld dat gegeven wordt (van Oom Kees) laat zien dat het om een beschrijving en interpretatie van een fenomeen (de grafiek) gaat (een *Verklaring/Uiteenzetting* van een sequentie).

Bijzonder is hier de multimodaliteit van de situatie: het pendelen tussen de verschillende betekenisystemen van het beeld, het schrift en de spraak, ofwel tussen grafische, wiskundige en alledaagse 'formuleringen'. Het doel van het genre lijkt ons de informatie uit de grafiek te beschrijven op minstens twee niveaus. Als wij het goed begrijpen, gaat het er in dit genre om dat de grafiek geïnterpreteerd wordt en niet om de interpretatie (en eventueel waardering) van de feiten die in de grafiek worden weergegeven.

Je zou het genre in drie stappen kunnen beschrijven: Identificatie van de grafiek ^ Beschrijving in wiskundetaal ^ Interpretatie in (meer) alledaagse taal. De leerling uit het voorbeeld wisselt beide laatste stappen af. De context van dit genre is duidelijk schools. Achterliggend doel van de opdracht is te (laten) zien of grafieken gelezen kunnen worden.

Komt het genre in onze cultuur ook buiten de school voor? Grafieken tref je aan in bijvoorbeeld krantenartikelen en in rapportages van onderzoek. In die contexten wordt de grafiek doorgaans in een onderschrift of korte beschrijving toegelicht voor de lezer. De interpretatieve beschrijving van een lijngrafiek die Smit & Van Eerde hier introduceren, lijkt een eerste vingeroefening met dit genre.

5.2 De onderwijsleercyclus

In de verslagen van de proeftuintjes komen we verschillende toepassingen van de onderwijsleercyclus tegen, waarbij wordt aangesloten bij de vierslag van Burns & Joyce (1991):

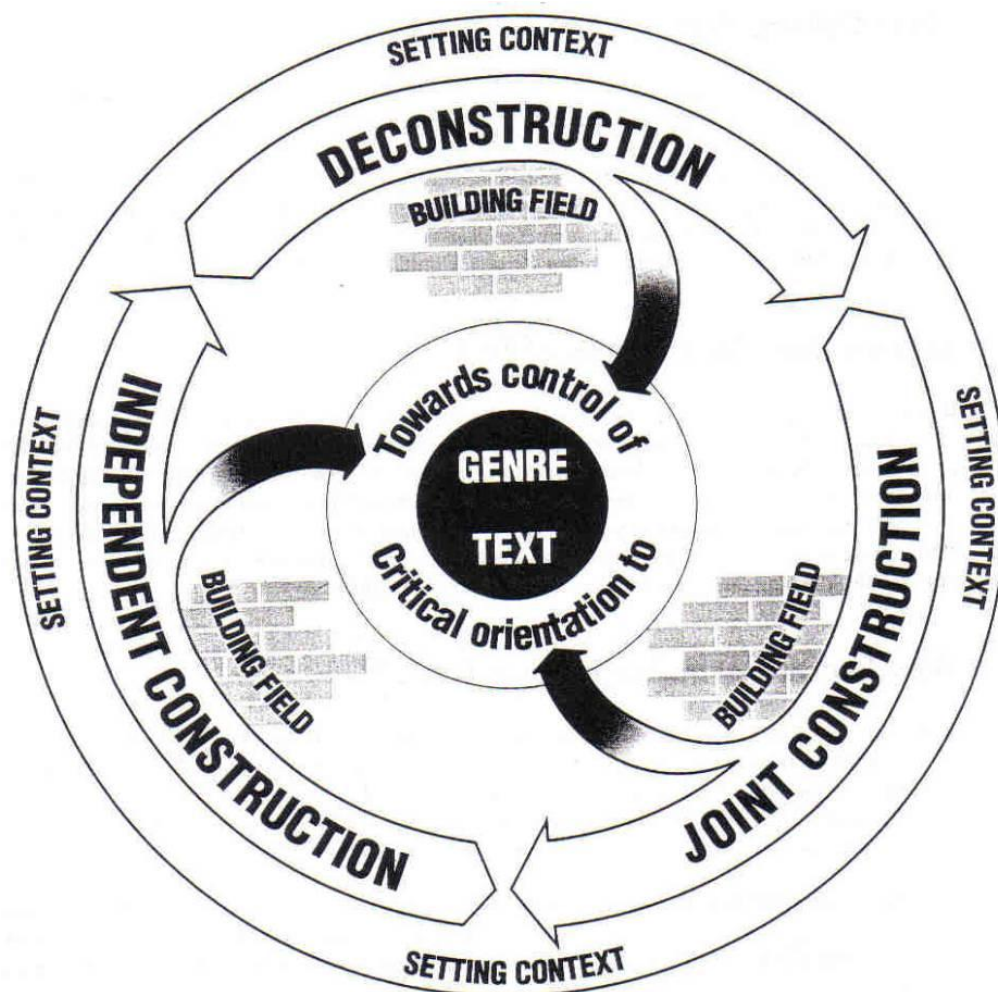
1. Kennis opbouwen.
2. Een modeltekst analyseren.
3. Gezamenlijk een tekst schrijven.
4. Zelfstandig een tekst schrijven (zie hoofdstuk 1 Inleiding).

Van Dijk loopt in de presentatie van zijn twee proeftuintjes die onderwijsleercyclus van stap voor stap af.

Bots & De Bruijn geven een nauwgezette beschrijving van deze onderwijsleercyclus. Daarnaast presenteren zij een modeltekst over een woestijnschildpad die is weergegeven in drie kolommen: a) opbouw van de tekst, b) de tekst zelf en c) kenmerken van taalgebruik. Deze geanalyseerde modeltekst kan als basismateriaal dienen voor het uitvoeren van de onderwijsleercyclus. Met name in fase 2 'modeltekst analyseren', is een dergelijke analyse een onmisbaar hulpmiddel. In de tabel van Pauw gebeurt iets vergelijkbaars. Daarin wordt de opbouw van het reflectieverslag mooi uitgewerkt, maar de analyse van de specifieke kenmerken van het taalgebruik blijft nog op een heel globaal niveau (verslagtaal, pabotaal).

Expliciet aandacht voor fase 1 'kennis opbouwen', zien we in de meeste proeftuintjes meer of minder expliciet terugkomen. Met name Van Drie & Van de Ven besteden hier veel aandacht aan. Van fase 3 'gezamenlijk schrijven van een tekst', lijkt in de meeste proeftuintjes geen sprake te zijn, of het wordt uitdrukkelijk geproblematiseerd.

Van Dijk merkt op dat Building the field meer is dan een fase; het is eerder een proces dat doorgaat tijdens andere fasen van de onderwijsleercyclus. Hij refereert hier aan de fasen zoals die in de cyclus van Burns en Joyce (1991) naar voren komen, met een afzonderlijke eerste fase voor kennisopbouw (zie hoofdstuk 1 Inleiding). Daar willen we graag een andere afbeelding naast plaatsen (figuur 5.3).



Figuur 5.3 De onderwijsleercyclus in een drieslag.

Deze onderwijsleercyclus in een drieslag is gebaseerd op Rothery (1996) en is ons ter beschikking gesteld door Sue Hood (2011). Deze afbeelding geeft drie fasen die gezamenlijk leiden tot grotere controle over het genre (kritisch lezen en schrijven), maar laat tevens zien dat er bij alle drie fasen gewerkt wordt aan het opbouwen van de kennis over het onderwerp/de vakinhoud.

Dat Building the field in andere modellen vóór de deconstructie van teksten zoveel aparte aandacht krijgt, interpreteren wij als een uiting van de noodzaak ervoor te zorgen dat de leerlingen voldoende van de vakinhoud weten, voordat ze gaan lezen (en schrijven). Als alle leerlingen de vragen over de tekst goed moeten kunnen beantwoorden, hebben ze een flinke kennis van de inhoud van de tekst nodig. Als een tekst teveel nieuwe informatie bevat, is die voor de lezer immers niet goed te begrijpen.

Van Dijk en Van Norden geven aan moeite te ondervinden bij de fase van Joint Construction. Die fase kan bij gelegenheid overgeslagen worden, maar het zou kunnen zijn dat we die fase nog niet goed in de vingers hebben. Een hele tekst van enige omvang samen schrijven is natuurlijk niet te doen, maar saillante delen (de oriëntatie, of het begin van een conclusie) kunnen misschien wel samen worden geconstrueerd?

In de proeftuin van Punt & Van der Hoeven wordt de interessante vraag gesteld hoe je de genrebenadering inclusief de daarbij behorende onderwijsleercyclus in kunt zetten in het taalonderwijs c.q. het onderwijs Nederlands. In de rondetafel wordt opgemerkt dat in het NELSIS-project behoorlijk van die onderwijsleercyclus is afgeweken; er is uitdrukkelijk geen sprake van Deconstructie, evenmin van Joint Construction. Aan de leerlingen wordt onmiddellijk

gevraagd zelfstandig een tekst te schrijven, waarbij zij overigens wel gebruik kunnen maken van modelteksten.

5.3 De relatie tussen taalgericht vakonderwijs en genredidactiek

Moeten we nu weer iets nieuws? Is taalgericht vakonderwijs oud en genredidactiek nieuw? Dat deze vragen gesteld worden, is niet vreemd en het is van belang helder te zijn over de relatie tussen beide begrippen. Van Dijk heeft het in de reflectie op zijn proeftuin over 'taalgericht vakonderwijs als genredidactiek'. Daarmee verwoordt hij kort en bondig de relatie tussen de twee: genredidactiek is een nadere uitwerking, een vorm van taalgericht vakonderwijs. We lichten dat hieronder toe.

Om taalgericht vakonderwijs te beschrijven, gebruiken we sinds jaar en dag de begrippen *context*, *interactie* en *taalsteun*. Die drie begrippen staan voor een breed scala aan mogelijkheden om de taalontwikkeling van leerlingen binnen de vakken te stimuleren en kennis tegelijkertijd vakkennis te verwerven. Het gaat onder meer om het gebruik van strategieën om taal te leren en te gebruiken (een vorm van taalsteun), het gebruik van schema's (visualisering en contextualisering van relaties tussen begrippen) en samenwerkend leren (interactie). Dit scala aan mogelijkheden staat nog als een huis en is te karakteriseren als een generieke vaktaaldidactiek: een pakket voor alle vakken.

Dit pakket is binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs geconcretiseerd in dertien prototypes van taalgerichte lessen voor diverse vakken van onderbouw tot bovenbouw vmbo en tweede fase vo. Het ontwikkelen van die prototypes maakte ons bewust van de noodzaak om 'dieper de vakken' in te gaan (Hajer, Van der Laan & Meestringa 2010). We merkten dat elk vak specifieke vaktaaldoelen heeft en didactische tradities en dat het integraal werken aan vak- en taaldoelen precisiewerk is. Dit betekent dat we vakspecifieker moeten zijn om door te kunnen dringen in het curriculum en de didactiek van de diverse vakken. Daarbij lijkt de genredidactiek uit de Sydney School van dienst te kunnen zijn. De aandacht voor het onderwijzen van genres binnen de vakken moet dus gezien worden als een nadere uitwerking van taalgericht vakonderwijs, waarin taal- en vakdoelen geïntegreerd worden aangepakt, door contextrijk onderwijs, met veel interactie en de nodige taalsteun.

Wat wordt er dan verder uitgewerkt in deze aanvulling op de didactische aanpak van taalgericht vakonderwijs?

In de eerste plaats proberen we specifieker te worden over de *taalsteun* die leerlingen bij het lezen, spreken en schrijven over vakinhouden kunnen krijgen. We ontdekken wat de leerlingen zouden moeten leren aan vakspecifiek taalgebruik: het duiden van specifieke schriftelijke genres en het zelf leren schrijven ervan. Als je die vaktaaldoelen helder hebt, kun je gerichte taalsteun geven. Bijvoorbeeld: wat zijn linguïstische kenmerken van een goed practicumverslag, waarvan de globale opbouw vastligt en aan de leerlingen gegeven wordt? Welk - vaak impliciet - idee van een goed verslag heeft de docent wellicht als referentie? Het analyseren van een modeltekst en het samen schrijven van een doeltekst zijn genredidactische uitwerkingen van *taalsteun*. Dit is overigens slechts mogelijk als de leraar zelf in staat is om de essentiële taalkenmerken van de vakgenres te doorgronden en te expliciteren. We hebben de indruk dat in de huidige onderwijspraktijk leraren zich nog onvoldoende bewust zijn van dit soort vaktaalkennis.

Voorts krijgt de *interactie* in de klas in de onderwijsleercyclus bijzondere aandacht. De weergave van de onderwijsleercyclus van Burns & Joyce (1991) laat in de buitenrand goed zien van welk type interactie in de onderscheiden fasen sprake is: leraar – hele klas; leraar – leerling; leerling – leerling. Genredidactiek specificeert ook de interactie die de leraar met de hele klas heeft. In de fase van Deconstructie neemt de leraar het voortouw, hij laat zien en ontdekken hoe een modeltekst is opgebouwd en welke taalmiddelen er zijn toegepast. In de fase van Joint Construction werkt de leraar samen met zijn leerlingen aan een voorbeeldtekst.

Hiertoe moet hij de kunst verstaan om bij alle leerlingen bijdragen te ontlokken voor die gezamenlijke tekst. Bovendien zie je hier dat de aandacht voor lezen, schrijven, spreken en luisteren heel mooi en natuurlijk verweven kan worden. Er is een alternatief voor het los behandelen van deelvaardigheden.

Ten slotte krijgt binnen de genredidactiek de *context* aandacht in de vorm van Building the field. Als je de leerlingen echt moet inleiden in een nieuwe inhoud, dan ligt het voor de hand om te starten met de fase van kennis opbouwen. Het lezen en schrijven van het vakspecifieke genre stel je dan bewust uit: eerst moeten leerlingen voldoende vakkennis hebben, pas dan kun je ze confronteren met (complexe) vakteksten. We hebben dankzij Van Dijk ook gezien dat het opbouwen van kennis eigenlijk na die eerste fase niet ophoudt. Tijdens de hele onderwijsleercyclus moet je terugkoppelen naar de context, ofwel in de hele cyclus is sprake van Building the field. Dit wordt mooi gevisualiseerd in de drieslag van Rothery, zoals in paragraaf 5.2 is gepresenteerd.

Literatuur

Arkoudis, S., & Creese, A. (2006). Introduction. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), p. 411-414.

Acevedo, C. (2002). A Collaborative Approach to Teaching Writing in the Middle Years. In: *Literacy Learning: the Middle Years*, 10/1, p. 28-37.

Burns, A., & Joyce, H. (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centred in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Christie, F. (2011). *Using the functional grammar to trace writing development. 38th International Systemic Functional Congress, Pre-congress Institute*. Lissabon: University of Lisbon.

Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.

Elbers, E. (2010). Learning and social interaction in culturally diverse classrooms. In: K. S. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (Eds.), *International handbook of psychology in education* (p. 277-318). Bingley, UK: Emerald.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heineman.

Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking; Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heineman.

Gorp, K. van (2010). 'Meester, wat is genen?' *De effectiviteit van kennisconstructie en schooltaalverwerving bij NT2-leerlingen aan het einde van het basisonderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven (Proefschrift).

Hajer, M., Van der Laan, E. & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij dertien lessenserie*. Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Hood, S. (2011). *Exploring academic discourse in English. 38th International Systemic Functional Congress, Pre-congress Institute*. Lissabon: University of Lisbon.

Huang, J., Normandia, B. & Greer, S. (2005). Communicating mathematically: Comparison of knowledge structures in teacher and student discourse in a secondary math classroom. In: *Communication Education*, 54(1), p. 34-51.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.

Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Pennewaard, L. (red.) (2011). *Symposium Genredidactiek /Genre pedagogy: Verslag / Report*. Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Love, K. (2009) Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*. Vol. 23, No. 6, November 2009, p. 541–560.

Martin, J., & Rose, D. (2008). *Mapping genres: mapping culture*. London: Continuum

Raaphorst, E. (2007). *Nederlands leren voor opleiding en werk: Een evaluatiestudie naar geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (Proefschrift).

Rose, D. (2010). *Plenaire lezing op de Språkforskningsinstitutets inspirationsdag: Genrepedagogik i klassrummet*. Stockholm: Campus Konradsberg, 20 mei 2010.

Rose, D., & Martin, J. R. (to appear 2011). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 86-123). London: Longman.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stam, B., & Van Drie, J. (2010). Discussies vol vuur. Leerlingen enthousiast door lessen over historische significantie. *Kleio*, 7, p. 10-13. Zie ook: <http://home.medewerker.uva.nl/j.p.vandrie/page3.html>.

Lijst deelnemers

Marijke Bakker	CED-Groep, Rotterdam
Leontien van den Berg	APS Utrecht
Marieke Bindels	Hogeschool Utrecht FEM
Erik Blankesteyn	Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit Nijmegen
Albertha Bloemhoff,	student Etoc, Rijksuniversiteit Groningen
Paula Bosch	ITTA Amsterdam
Regine Bots	CED-Groep, Rotterdam
Henrétte de Bruijn	Hogeschool Utrecht
Liz Dale	Hogeschool van Amsterdam, Domein Onderwijs en Opvoeding
Mariette van Dam-Helmig	Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Resi Damhuis	Marnix Academie Zeist
Lydia van Deelen-Meeng	CPS Onderwijsontwikkeling en Advies Amersfoort
Nico Dieteren	Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem
Aartje van Dijk	Hogeschool Rotterdam
Gerald van Dijk	Hogeschool Utrecht
Renske Dijkstra	Marant
Dorien Doornebos-Klarenbeek	Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Janet van Drie	Interfacultaire Lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam
Dolly van Eerde	Freudenthal Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht
Lieke van Eerd	student ILO Universiteit van Amsterdam
Ed Elbers,	Universiteit Utrecht, Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen
Lucia Fiori	CPS Amersfoort
Kees de Gloppe	Etoc en CLCG, Faculteit der Letteren, Rijksuniversiteit Groningen
Maaïke Hajer	Hogeschool Utrecht - lectoraat LMCS
Jose van der Hoeven	KPC Groep Den Bosch
Anne Kerkhoff	Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Hella Kroon	APS Utrecht
Jeanette van Kruiningen	Faculteit der Letteren, Rijksuniversiteit Groningen
Bart van der Leeuw	SLO Enschede
Ann-Christin Lövestedt	Multilingual Research Institute, University of Stockholm
Inge van Meelis	ITTA, Universiteit van Amsterdam
Theun Meestringa	SLO Enschede
Suzanne van Norden	Stichting Taalvorming
Ietje Pauw	Katholieke Pabo Zwolle
Joanneke Prenger	Etoc, Rijksuniversiteit Groningen
Nelleke de Puit	Hogeschool Rotterdam
Maaïke Pulles	Etoc, Rijksuniversiteit Groningen
Laura Punt	KPC Groep Den Bosch
Judith Richters	CPS Amersfoort
Annelies Ritico	Hogeschool Utrecht

Jantien Smit	Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht
David Stalpers	Inholland Diemen
Dave Susan	student ILO Universiteit van Amsterdam
Hieke van Til	Stichting Taalvorming
Atty Tordoir	APS Utrecht
Ingrid Vermeiren	ELAnt Antwerpen
Saskia Versloot	Marant
Michiel Vogelezang	Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit Nijmegen
Bert de Vos	APS Utrecht

In het Platform Taalgericht Vakonderwijs werken samen:

APS Utrecht, CED-groep / Unit VO Rotterdam, CPS Amersfoort, Domein Onderwijs en Opvoeding / Hogeschool van Amsterdam, Eduniek Maartensdijk, Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie (ETOC) / Rijksuniversiteit Groningen, Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT), Freudenthal Instituut, Centrum voor Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen / Universiteit Utrecht, Instituut Archimedes / Hogeschool van Utrecht, Instituut Leraar en School (ILS) / Radboud Universiteit Nijmegen, Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) / Universiteit van Amsterdam, Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA) / Universiteit van Amsterdam, KPC Groep Den Bosch, Lerarenopleiding Hogeschool Rotterdam, Marant Adviseurs in leren en ontwikkeling Elst, Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school / Hogeschool Utrecht (voorzitter) en SLO Enschede (coördinatie).



PLATFORM
Taalgericht
Vakonderwijs

In Platform Taalgericht Vakonderwijs werken samen:

APS Utrecht, CED-groep / Unit VO Rotterdam, CPS Amersfoort, Domein Onderwijs en Opvoeding / Hogeschool van Amsterdam, Eduniek Maartensdijk, Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie (ETOC) / Rijksuniversiteit Groningen, Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT), Freudenthal Instituut, Centrum voor Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen / Universiteit Utrecht, Instituut Archimedes / Hogeschool van Utrecht, Instituut Leraar en School (ILS) / Radboud Universiteit Nijmegen, Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) / Universiteit van Amsterdam, Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA) / Universiteit van Amsterdam, KPC Groep Den Bosch, Lerarenopleiding Hogeschool Rotterdam, Marant Adviseurs in leren en ontwikkeling Elst, Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school / Hogeschool Utrecht (voorzitter) en SLO Enschede (coördinatie).

Colofon

Vormgeving omslag: Mooi Bedacht - Almelo