

Genres leren schrijven bij de vakken

Verslag van de Landelijke werkconferentie
Platform Taalgericht Vakonderwijs

Slot Zeist
31 oktober 2012



Genres leren schrijven bij de vakken

Verslag van de landelijke werkconferentie
Platform Taalgericht Vakonderwijs

Slot Zeist, 31 oktober 2012

Mei 2013

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2013 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:

Mariken Bindels, Martine Braaksma, Carla van Boxtel, Michel Couzijn, Jannet van Drie, Dolly van Eerde, Amos van Gelderen, Maaïke Hajer, Marije Kooij (student NT2, UvA), Bart van der Leeuw, Roelien Linthorst, Theun Meestringa, Joke Morshuis, Suzanne van Norden, Ietje Pauw, Joanneke Prenger, Maaïke Pulles, Laura Punt, Judith Richters, Jantien Smit, Brenda Stam, Piet-Hein van de Ven, Edith Vissers, Bert de Vos

Informatie

SLO

Afdeling: vmbo/mbo

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: vmbo-mbo@slo.nl

AN: 3.7040.554

Inhoud

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | Inleiding | 5 |
| 2. | Drie plenaire lezingen | 7 |
| 2.1 | Talige ondersteuning bij het spreken en schrijven in een meertalige rekenklas | 7 |
| 2.2 | Genrekennis en het schrijven van vakteksten: enkele inzichten | 10 |
| 2.3 | Genres in schoolvakken: een inleiding | 13 |
| 3. | Proeftuintjes: negen rondetafels | 19 |
| 3.1 | Bevorderen van schrijven bij geschiedenis | 19 |
| 3.2 | Hoe leren aantaande leraren vertellen over hun stage-ervaringen? | 21 |
| 3.3 | Een observatie-instrument voor schrijfvaardigheid in het basisonderwijs | 28 |
| 3.4 | Een uiteenzettig schrijven op basis van onderzoek | 31 |
| 3.5 | Het programma Rationale als hulp bij het schrijven van argumenterende teksten | 33 |
| 3.6 | Historisch redeneren in gesprekken en schrijven | 35 |
| 3.7 | Schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science | 46 |
| 3.8 | Taalsteun bij het beantwoorden van toetsvragen | 50 |
| 3.9 | Schrijvend leren en leren schrijven in het basisonderwijs | 53 |
| 4. | Evaluatie en terugblik | 59 |
| 4.1 | De evaluatie | 59 |
| 4.2 | De terugblik | 60 |
| | Literatuur | 63 |
| | Deelnemerslijst | 67 |

1. Inleiding

Genres leren schrijven bij de vakken. Onder die titel organiseerde het Platform Taalgericht Vakonderwijs op 31 oktober 2011 zijn twaalfde landelijke werkconferentie. Aan de conferentie namen drieënveertig experts deel van verschillende instellingen (zie deelnemerslijst achterin deze publicatie).

Deze landelijke werkconferentie is het vervolg op het *Symposium Genredidactiek/Genre Pedagogy*, welke twee jaar eerder in Den Dolder is gehouden. Op dit symposium in 2010 werden de mogelijkheden verkend van de genredidactiek volgens de Sydney School (bijvoorbeeld 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 zijn eerst op de landelijke werkconferentie van 2011 uitgewisseld. In oktober 2012 vindt de tweede uitwisseling plaats, gericht op het leren schrijven van genres.

De doelen van deze landelijke werkconferenties zijn:

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 werkconferenties bestaan 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 worden in kleinere groepen ervaringen en resultaten van onderzoek uitgewisseld met als doel een gemeenschappelijk kader te ontwikkelen over het werken met genres binnen taalgericht vakonderwijs. Het gaat er in de rondetafels om concreet materiaal, werk in uitvoering, mooie voorbeelden en pakkende analyses te bespreken met collega's. De inleiders geven steeds een voorzet van maximaal een half uur, waarna de andere deelnemers een half uur de gelegenheid krijgen eigen ervaringen en reflecties in te brengen.

In dit verslag van de landelijke werkconferentie 2012 staan verslagen van alle plenaire lezingen en rondetafels. Na elk rondetafelverslag geven de redacteurs een persoonlijke reflectie vanuit de genredidactiek. Het verslag wordt afgerond met de evaluatie van de deelnemers en een samenvattende terugblik van de redacteurs. Het is te lezen als een vervolg op het verslag van de landelijke werkconferentie van 2011 (Van der Leeuw & Meestringa, 2012).

2. Drie plenaire lezingen

2.1 Talige ondersteuning bij het spreken en schrijven in een meertalige rekenklas

Jantien Smit & Dolly van Eerde, Freudenthal Institute for science and mathematics education (FIsme), Universiteit Utrecht

Vanuit een sociaal-cultureel perspectief is de interactie tussen de docent (expert) en de leerlingen cruciaal in het toegankelijk maken van vakspecifieke inhoud en tegelijkertijd het bevorderen van taalontwikkeling. Het ontwikkelen van vakinhoudelijke kennis zou gepaard moeten gaan met een verschuiving in discours van de dagelijkse (spreek)taal, naar academische, vakspecifieke (schrijf)taal.

Jantien Smit presenteert in haar lezing de talige en structuurkenmerken van het genre 'interpretatieve beschrijving van een lijngrafiek'. Met voorbeelden uit gesproken en geschreven taal van leerlingen laat ze zien hoe dit genre hen in staat stelt lijngrafieken te leren interpreteren en beschrijven. Daarnaast besteedt ze aandacht aan de strategieën die de docent inzet om de ontwikkeling van dit genre te ondersteunen. Ze doet dit op basis van haar promotieonderzoek dat door Dolly van Eerde wordt begeleid.

Doel en opzet van het onderzoek

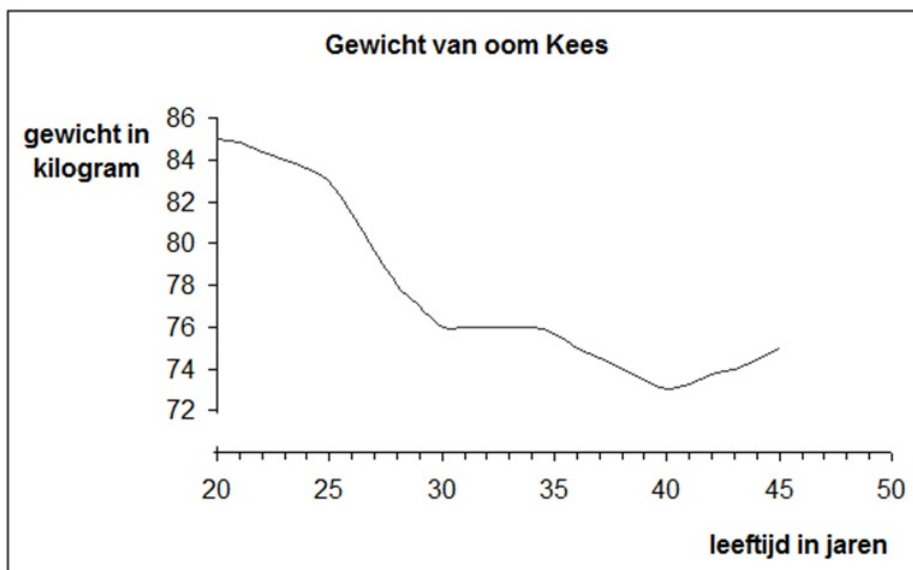
Het doel van het onderzoek van Jantien Smit is het uitwerken van taalgericht reken-wiskundeonderwijs, uitgaande van twee vooronderstellingen: productief taalgebruik van leerlingen is cruciaal (1) voor het leren van vakinhoud en taal en (2) voor de docent om de taalontwikkeling te kunnen ondersteunen. Eerder onderzoek heeft laten zien dat docenten de neiging hebben de taal te versimpelen (Van den Boer, 2003), weinig aandacht geven aan de ontwikkeling van vaktaalbegrippen (Prenger, 2005) en veel kansen missen voor feedback op taal (Van Eerde, Hajer & Prenger, 2008; Van Eerde & Hajer, 2009). Ook volgens Morgan (2007) zou de vakspecifieke taal centraal moeten staan in de reken-wiskundeles. De hoofdvraag van haar onderzoek is dan ook inzicht te verwerven in de manieren waarop docenten in meertalige klassen leerlingen kunnen ondersteunen bij de ontwikkeling van de voor rekenen-wiskunde benodigde taal.

Als onderdeel van de wiskunde waarmee gewerkt wordt, is gekozen voor de lijngrafiek: die is niet alleen bij wiskunde van belang, maar ook bij verschillende andere vakken in basis- en voortgezet onderwijs. Zo'n specifiek domein brengt ook specifieke taal met zich mee: welke taal is nodig voor het spreken en schrijven over lijngrafieken? En hoe kan de docent in klassikale interactie de leerlingen ondersteunen bij de beoogde vaktaalontwikkeling? Voor de beantwoording van de eerste vraag is een didactisch genre ontwikkeld: de interpretatieve beschrijving van een lijngrafiek. Voor de tweede vraag richt Jantien Smit zich op *whole-class scaffolding*.

Het onderzoek is opgezet als duaal ontwikkelingsonderzoek: ontwikkeling van lesmateriaal en onderzoek doen gaan daarbij hand in hand en het onderzoek is cyclisch van aard: in verschillende rondes. Het is duaal, wat wil zeggen dat het zich richt op zowel het leren van de docent als van de leerlingen. Er zijn drie experimenten gedaan in groep 7/8 van respectievelijk zes, acht en negen lessen.

Het didactisch genre en de onderwijsleercyclus

Jantien Smit laat een videofragment zien waarin leerlingen spreken over de ontwikkeling van het gewicht van oom Kees dat in een lijngrafiek is weergegeven (figuur 2.1). Belangrijk en kenmerkend in het beschrijven van een lijngrafiek blijken de taalmiddelen voor tijdsaanduidingen te zijn: gaat het om een moment (op z'n zesde; om zes uur) of een periode in de tijd (tussen z'n zesde en z'n achtste; van drie tot vijf)? Gaat het over de pieken en de dalen of over segmenten van de grafiek? Een ander structuurkenmerk behelst het onderscheid tussen het beschrijven van het verloop van de grafiek (de grafiek stijgt snel) en het interpreteren van de grafiek (het gewicht neemt snel toe). Elk segment van de grafiek wordt op beide manieren beschreven. Voor de grafiekbeschrijving wordt vaktaal gebruikt (bijvoorbeeld 'stijgt'); voor de werkelijkheidsbeschrijving wordt schooltaal gebruikt (bijvoorbeeld 'toenemen').



Figuur 2.1 Lijngrafiek die het gewicht van oom Kees representeert

In het lesmateriaal is de onderwijsleercyclus (*teaching learning cycle*, Gibbons 2009) uitgewerkt. Jantien Smit beschrijft dit als volgt:

1. *Building the field*. In deze fase wordt de lijngrafiek verkend en worden de school- en vaktaalwoorden geïntroduceerd.
2. *Modeling the genre*. De docent heeft het opdelen van de grafiek voorgedaan (*gemodeld*) en de leerlingen schrijfkaders aangeboden, die ook als spreekkaders gebruikt werden. Verder worden modelteksten besproken (onder andere worden uitspraken van leerlingen uit eerdere experimenten in de mond van een stripfiguurtje gelegd) en het schrijfproces aan de hand van een stappenplan voor het schrijven.
3. *Joint construction*. In deze fase vindt gezamenlijke tekstconstructie plaats.
4. *Independent writing*. De leerlingen schrijven zelfstandig tijdens de lessen en in de schriftelijke toetsen.

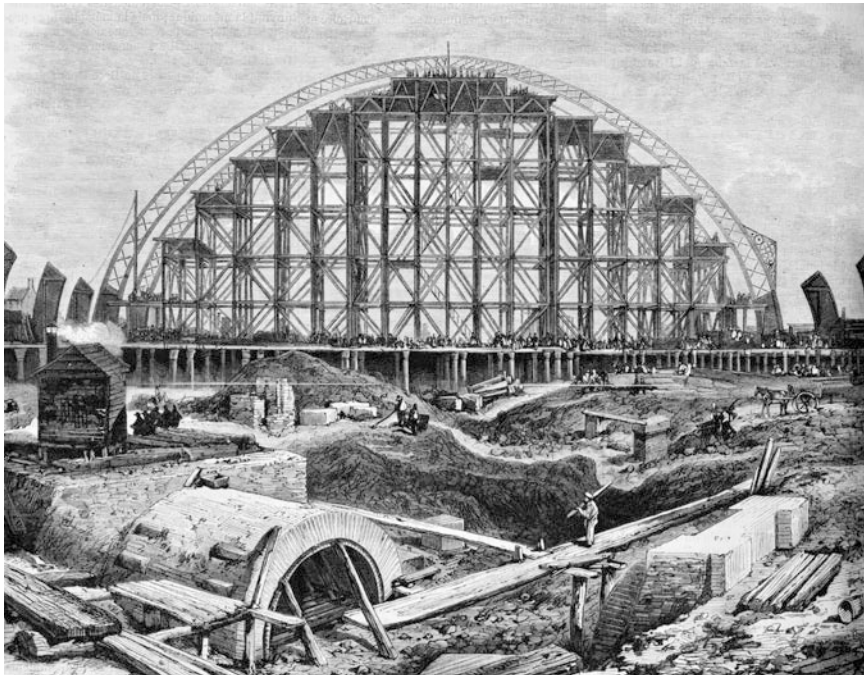
Whole-class scaffolding

Bij *scaffolding* gaat het om de adaptieve, talige ondersteuning die leerlingen helpt bij het verwerven van taalvaardigheid die bijdraagt aan het zelfstandig denken en communiceren in schoolse vakken (Gibbons, 2009). Het betekent letterlijk "in de steigers zetten en dat is een sterke metafoor", zegt Jantien Smit op basis van literatuur: het is tijdelijk, aangepast aan de situatie, ondersteunend en het beoogt zelfstandigheid (zie figuur 2.2). *Scaffolding* refereert volgens velen aan de kernactiviteit van goed lesgeven.

De strategieën voor klassikale *scaffolding* die in het onderzoek worden gebruikt, zijn:

- het herformuleren van leerlinguitingen;
- het verwijzen naar structuurkenmerken van het genre (het beschrijven van de grafiek en de werkelijkheid);
- het verwijzen naar talige kenmerken van het genre;
- het vragen om gesproken of geschreven taal te verbeteren;
- het herhalen van correcte, voorbeeldmatige taaluitingen van leerlingen en daarvan de kwaliteit benoemen;
- het leerlingen vragen en aanmoedigen om zelfstandig in het beoogde genre te produceren.

Van verschillende van deze strategieën geeft Jantien Smit voorbeelden uit het lesmateriaal en uit interacties van leerlingen en docent.



Figuur 2.2 Midland railway station (St. Pancras) construction in London (illustration Shutterstock).

Scaffolding wordt vaak onnauwkeurig omschreven. Dan wordt er bijvoorbeeld niet verwezen naar de kenmerken ervan, zoals dat het gericht is op het stimuleren van zelfstandigheid, of alle vormen van hulp worden *scaffolding* genoemd. In het onderzoek heeft Jantien Smit daarom in lijn met de *scaffolding*-literatuur de volgende drie kenmerken van *whole-class scaffolding* onderscheiden (Smit, Van Eerde, & Bakker, in press):

- Diagnose (het volgt op een geconstateerd probleem).
- Responsiviteit (het sluit daarop precies aan).
- Overdracht naar zelfstandigheid (het ondersteunt de leerling in het verwerven van talige zelfstandigheid).

Resultaten

Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen enorm vooruitgaan zijn in de beheersing van het didactisch genre: het gemiddelde van de klas gaat van 3,73 op de voortoets naar 6,63 op de natoets (op een schaal van 1 tot 10) en de docent weet haar steun door de lessen heen responsief af te bouwen. In haar proefschrift (in 2013) zullen alle gegevens gepresenteerd worden.

Hoe heeft de docent geleerd te *scaffolden* (Smit & Van Eerde, 2011)?

- Door tussentijdse gesprekken, na de lessen en tussen de experimenten.
- Door de docent in te schakelen als medeontwerper van de lessen.
- Door *stimulated recall interviews*: het gericht nabespreken van (stukjes van) opgenomen lessen.
- Door reflectieverslagen te laten schrijven en te bespreken.

Leerlingen reageren op de lessen met: “Ik weet nu hoe grafieken ontstaan,” en “(Ik heb geleerd te) Schrijven over een grafiek. Het is een gemakkelijke en goeie manier.” De docent blikt terug met: “Taal is bij mij nu altijd een issue,” en “Je moet er echt een vak bij leren. En ik merk aan mezelf dat ik dit echt moet oefenen. En daarom zou ... is bijscholing gewoon niet verkeerd want je ... je hebt het niet zo onder de knie.”

Discussie

In de discussie na de lezing van Jantien Smit blijkt er grote waardering in de zaal te zijn voor het onderzoek en de gepresenteerde werkwijze. Op vragen geeft Jantien aan dat genredidactiek en (*whole-class*) *scaffolding* niet alleen voor meertaligen van belang zijn. Voor alle leerlingen is hulp naar zelfstandigheid relevant, al zijn er wel specifieke punten die bij meertaligen (adaptief) aan bod kunnen komen zoals het juiste gebruik van lidwoorden, voorzetsels als tijdaanduiders, enzovoort. In het werken met de docent heeft ze gemerkt dat het terugkijken op het eigen handelen aan de hand van opnames heel veel oplevert. Verder is gevraagd naar de mate waarin de docent ingewijd is in de taal van het vak. De docent is gespecialiseerd in het realistisch rekenen. Een laatste vraag betreft de wijze waarop de zelfstandig geschreven teksten gescoord zijn. Zie daarvoor het komende proefschrift.

2.2 Genrekennis en het schrijven van vakteksten: enkele inzichten

Amos van Gelderen, Kohnstamm Instituut, UvA & Lectoraat Taalontwikkeling en Taalverwerving, Hogeschool Rotterdam.

Inleiding

Het begrip ‘genre’ vindt steeds vaker ingang in discussies over schrijfonderwijs. Er lijkt een zekere consensus te ontstaan dat schrijven geen algemene vaardigheid is, maar in sterke mate afhankelijk is van de tekstsoort waarin men schrijft. Niettemin is er nogal veel onduidelijk over de aard van de genrekennis die hierbij ter zake doet.

Amos van Gelderen gaat eerst in op enkele algemene vraagstukken met betrekking tot het genrebegrip: wat is genrekennis en welke rol speelt genrekennis bij respectievelijk het vak Nederlands en bij andere schoolvakken? Vervolgens presenteert hij drie onderzoeksprojecten waarin genrekennis wordt ingezet in schrijfonderwijs.

Wat is genrekennis?

Het is belangrijk om twee typen genrekennis te onderscheiden, namelijk globale genrekennis en specifieke genrekennis. Bij globale genrekennis gaat het om het doel van een tekst, de kenmerken van de lezers, het gebruikte medium, de structuur van een tekst en zijn uiterlijke verschijningsvorm. Denk bij dit laatste bijvoorbeeld aan de structuur en verschijningsvorm van een onderzoeksverslag. Bij specifieke genrekennis gaat het om de kenmerken van het taalgebruik waarmee in een genre bepaalde effecten worden bereikt. Denk daarbij bijvoorbeeld aan het gebruik van de directe rede, structuuraanduidingen, signaalwoorden en tijdsaanduidingen.

Zowel globale genrekennis als specifieke genrekennis kan worden ingezet bij het lezen en schrijven van tekstsoorten die in het basis- en voortgezet onderwijs aan bod komen: verhalende teksten, instructies, argumentatieve teksten en vakteksten zoals bij wiskunde, geschiedenis en biologie.

Genres bij Nederlands en bij andere vakken

Bij het vak Nederlands schrijven leerlingen tekstsoorten als (literair) verhaal, betoog, instructie, uiteenzetting, reclame, column en brief. Bij de andere schoolvakken (zoals geschiedenis, biologie, wiskunde en economie) gaat het vooral om het schrijven van leerteksten met een typerend taalgebruik. Er blijkt een belangrijk verschil te bestaan tussen enerzijds de 'grote' tekstsoorten (verhalen, instructies en betogen) bij Nederlands en anderzijds de vakteksten. Het schrijven van die 'grote' tekstsoorten bij Nederlands is vooral gericht op het verbeteren van teksten (en de schrijfvaardigheid), terwijl schrijven van vakteksten meer tot doel heeft te leren denken (en formuleren) op de wijze die de vakken nastreven.

Het begrip genre heeft dus in die twee contexten ook een andere betekenis. Terwijl het schrijven van teksten bij Nederlands vooral communicatief georiënteerd is (hoe bereik ik mijn doel bij een specifieke groep lezers?), is het schrijven bij de andere vakken veel meer conceptueel georiënteerd (hoe laat ik zien wat ik geleerd heb?). Genres bij Nederlands zijn ook algemener qua sociaal doel dan genres bij de vakken, want daar zijn genrenkenmerken sterk probleemafhankelijk.

Niettemin, in beide contexten zijn zowel globale als specifieke genrenkenmerken belangrijke hulpmiddelen voor het schrijven van teksten, ook al is het leerdoel verschillend. In het ene geval worden leerlingen er bewust van gemaakt hoe in een genre bepaalde effecten worden bereikt (leren schrijven), in het andere geval krijgen leerlingen hulpmiddelen om hun denken te structureren en onder woorden te brengen (schrijvend leren). Schematisch is het verschil in gebruik van genrekennis bij Nederlands respectievelijk de andere vakken als volgt weer te geven (tabel 2.1).

Tabel 2.1 Genrekennis bij Nederlands en bij andere vakken

| | Genrekennis bij Nederlands | Genrekennis bij andere vakken |
|----------------|--|---|
| Centrale vraag | Hoe schrijf je een goed verhaal of betoog? | Hoe leer je denken als een bioloog, historicus, wiskundige? |
| Genredidactiek | Analyse van taalgebruik in modelteksten. | Uitdrukken van vakspecifieke concepten in modelteksten. |
| Leerdoel | Gebruik van technieken: standpunt formuleren, betoog structureren. | Vakteksten schrijven om leerstof te verwerken. |

Schrijvend leren en genredidactiek bij biologie en wiskunde in de lerarenopleiding

Op de Hogeschool Rotterdam, lerarenopleidingen biologie en wiskunde, doet Aartje van Dijk onderzoek naar de mogelijkheid om schrijven in te zetten als leermiddel. Het idee erachter is dat schrijven over een onderwerp leidt tot diepere kennisverwerking. Het doel van vakonderwijs is het leren denken in de traditie van een vak, ofwel vakspecifieke concepten begrijpen in een niet alledaagse betekenis. Door over die vakkennis te schrijven (kennis te expliciteren) leer je op een vakmatige manier te denken. De vraagstelling is tweeledig:

- Kunnen studenten in de lerarenopleiding biologie en wiskunde via genredidactiek en schrijvend leren hun eigen denken beter verwoorden en vakgebonden problemen oplossen?
- Kunnen ze deze aanpak ook met succes toepassen tijdens stages in lessen in het voortgezet onderwijs?

In het onderzoek zijn twee bestaande lessenseries van acht lessen voor respectievelijk biologie en wiskunde het uitgangspunt. Twee opleiders (biologie en wiskunde) geven deze lessenreeks zoals zij het gewend zijn. Deze praktijk vormt de controlegroep.

Vervolgens worden deze lessenseries met dezelfde leerstof door dezelfde docenten nog eens gegeven aan een andere groep studenten (de experimentele groep), waarbij aan elke les een schrijfpdracht is toegevoegd, gericht op *de uitleg van het geleerde aan vo-leerlingen*.

Voorafgaand aan die schrijfpdracht wordt een modeltekst geanalyseerd. Uitgangspunt daarbij is de functie van zo'n tekst voor de uitleg van de vakinhoud (dus niet zozeer een taalkundige analyse). Per les wordt gefocust op één of twee aspecten, bijvoorbeeld oorzaak-gevolg-relaties, voorbeelden, samenvatting, koppen, uitleg van vakbegrippen. Een te analyseren modeltekst wordt zo nodig aangepast om als goed voorbeeld te dienen.

Voor het meten van de resultaten van dit experiment wordt een aantal instrumenten ingezet bij zowel de experimentele groep als de controlegroep:

- Voortoets met cursusspecifieke voorkennis.
- Eindtoets, kennistoets.
- Schrijfpdracht in de laatste les.
- Steekproef met hardop denken tijdens laatste schrijfpdracht.

Het onderzoek bevindt zich nog in een vroege fase; over resultaten valt nog niets te zeggen.

Schrijven met focus en peer respons in het basisonderwijs

In een onderzoek samen met Mariëtte Hoogeveen (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO) is nagegaan in hoeverre specifieke genrekennis (in dit geval indicatoren voor tijd en plaats) behulpzaam is bij het schrijven van teksten. Daartoe is voor groep 8 van de basisschool een reeks van twaalf experimentele schrijfflessen ontwikkeld over het gebruik van indicatoren van tijd en plaats in de genres verhalen en instructies.

In dit experiment spelen de volgende uitgangspunten een prominente rol:

- Genrekennis wordt aangeleerd door genrekenmerken steeds direct te illustreren met concrete tekstvoorbeelden.
- Vorm en functie van taal dient in samenhang onderwezen te worden, in plaats van in losse cursussen voor respectievelijk grammatica en schrijven.

De resultaten van het experiment zijn positief. De ontwikkelde genre-aanpak, gecombineerd met *peer respons*, heeft grote effecten op de kwaliteit van teksten die leerlingen na afloop van de lessenserie schrijven, in vergelijking met een controlegroep die dezelfde schrijfpdrachten maakte (met peer response), maar zonder de specifieke genrekennis.

Genredidactiek voor lezen en schrijven in het voortgezet onderwijs

In een onderzoek met José van der Hoeven (KPC Groep) wordt leermateriaal ontwikkeld om expliciet genrekennis aan te brengen bij leerlingen in de onderbouw van havo/vwo. Deze kennis is bedoeld ter ondersteuning van het lezen en schrijven van romans, betogen, ingezonden brieven, instructies, essays, recensies, leerboeken, reclame, zakelijke brieven enzovoort. Het project heeft zich in eerste instantie gericht op romans en betogen. De didactiek is afgestemd op onderwijscontexten waarin het vak Nederlands voor een deel is geïntegreerd in het onderwijs van andere vakken en waarin leerlingen in hoge mate zelfstandig moeten werken (kaartenbakdidactiek). Uitgangspunten van het experimentele materiaal zijn:

- Leerlingen leren hoe teksten van verschillende genres in elkaar zitten door het observeren van 'authentieke' modelteksten.
- Bij het observeren en analyseren van modelteksten worden vragen gesteld met betrekking tot algemene en specifieke genrekenmerken.
Bijvoorbeeld: Wat is de functie van het gebruik van de directe rede? Hoe brengt de

schrijver detaillering aan en met welk doel? Hoe probeert de schrijver je te overtuigen? In welke volgorde worden instructies gegeven?

- Leesopdrachten gaan vooraf aan een schrijfoopdracht en geven tegelijkertijd inhoudelijke context.
- Schrijfoopdrachten worden gekoppeld aan de inhoud van de modelteksten en de behandelde genrekenmerken.
- Leerlingen leren de genrekenmerken toepassen in hun tekst (focus!) en krijgen commentaar van klasgenoten over hoe dat hun gelukt is.

2.3 Genres in schoolvakken: een inleiding

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO.

Inleiding

Een van de doelstellingen van de genreconferenties van het Platform Taalgericht Vakonderwijs in 2010, 2011 en 2012 is het vaststellen van een gezamenlijke terminologie. We willen daarmee het aloude idee van taalgericht vakonderwijs een stap verder brengen, verder naar de kern van de verschillende vakdidactieken. Daartoe is het natuurlijk wel nodig dat het genreconcept helder en eenduidig is. Daarom hebben we het plan opgevat om een Nederlandstalige, goed leesbare en publieksvriendelijke inleiding in de genredidactiek te ontwikkelen en te publiceren: een inleiding in drie delen.

In deze lezing presenteren we de inhoud van de inleiding en dan met name de inhoud van het eerste deel. Graag vernemen we je reactie hierop: is dit duidelijk genoeg voor de leek en heb je goede voorbeelden die we kunnen gebruiken? In de uitgedeelde conferentiemap zit een concepttekst van het eerste deel, waarop we ook graag commentaar ontvangen.

In het eerste deel van die publicatie zullen we aandacht besteden aan het taalkundige begrip 'genre'. Aan de hand van mondelinge en schriftelijke tekstvoorbeelden laten we zien dat in teksten verschillende sociale doelen worden nagestreefd. Dat gebeurt in genres. Genres zijn manieren waarop mensen in bepaalde contexten met taal 'dingen gedaan krijgen'. We presenteren een systematiek om die genres te onderscheiden en te benoemen. En we laten zien welke drie soorten betekenis daarbij altijd in het geding zijn: de ideevormende betekenis (*veld*), de interpersoonlijke betekenis (*stemming*) en de tekstuele betekenis (*modus*).

In het tweede deel van de publicatie passen we deze taalkundige kennis toe op de genres die in het onderwijs van schoolvakken van belang zijn. Een aantal schoolvakken passeren de revue. Per vak geven we een typering van de vakkennis en de rol van taal en teksten in het presenteren van die kennis. Per schoolvak verkennen we kenmerkende genres van dat vak, waarbij we steeds kijken naar drie tekstvormen:

- Mondelinge dialogen tussen leraar en leerlingen.
- Vakteksten uit schoolboeken.
- Teksten die door leerlingen zijn geschreven.

In het derde deel van de publicatie gaan we in op de vraag hoe vakspecifieke genres onderwezen kunnen worden. Daarvoor baseren we ons op de socioculturele theorie over leren en ontwikkeling en het daarbinnen ontwikkelde concept van *scaffolding*. We geven voorbeelden van hoe binnen schoolvakken de principes van genredidactiek via de onderwijsleercyclus gestalte kunnen krijgen.

In deze lezing presenteren we in vogelvlucht de inhoud van het eerste deel van de voorgenomen publicatie: een uiteenzetting over het taalkundige begrip 'genre'.

De structuur en functie van taal

In de publicatie zullen we aansluiten bij wat iedereen weet over taal, namelijk dat taal bestaat uit verschillende elementen: klanken/letters, woorden & zinnen en teksten. Het wezen van taal is echter zijn functie, ofwel het antwoord op de vraag "Wat doen we met taal? Waarvoor gebruiken we taal?" We gebruiken taal om met elkaar over zaken en gebeurtenissen te praten, om onze ervaringen en gevoelens te delen en te begrijpen. In een notendop luidt het antwoord op de vraag: "Taal is een *sociaal* medium om *betekenissen* uit te wisselen." De taalelementen (klanken/letters, woorden & zinnen en teksten) gebruiken we daarbij volgens een bepaalde *structuur*. Met een specifieke keuze uit de beschikbare taalelementen in een bepaalde context drukken we een specifieke betekenis uit. Dit klinkt behoorlijk abstract, we zullen proberen dit met voorbeelden te verduidelijken.

Stel je bijvoorbeeld voor dat iemand op straat aan een voorbijganger vraagt waar hij een bepaald restaurant kan vinden. Deze reageert als volgt:

'Ja, steek hier over en volg die brede straat. Dan bij het eerste stoplicht.... daar gaat u rechts af. Dat is de Hoogstraat, daar zijn veel winkels. Aan het eind van die winkelstraat is een plein met een fontein. Ga op dat plein linksaf, daar zit Ho Wah. Het is eigenlijk vlakbij'.

Deze uitleg heeft een kenmerkende structuur: de wegvrager wordt stap voor stap door een mentaal stratenplan geleid. Dat is een waarneming op tekstniveau; hij zegt iets over de manier waarop we *de weg wijzen*. Vervolgens kun je ook naar de afzonderlijke zinnen van de uitleg kijken (een waarneming op woord- en zinsniveau): elke stap heeft een kenmerkende vorm: ...steek over....volg die straat...ga linksom... Het zijn kernachtige (directieve) aanwijzingen over wat de wegvrager zou moeten *doen* om bij Ho Wah te komen. Kortom: in deze dialoog tussen twee mensen wordt met behulp specifiek gestructureerde taalelementen de functie 'de weg wijzen' gerealiseerd.

Tekstvoorbeelden uit de culinaire wereld

Dat we met taal verschillende functies (of sociale doelen) kunnen realiseren, willen we in de publicatie illustreren met verschillende teksten over hetzelfde thema. We vergelijken daartoe een drietal teksten uit de culinaire wereld: een recept, een tekst over eetstokjes uit een reisgids en een recensie van een restaurant. Wat is de functie van die drie teksten?

In een recept wil de schrijver laten zien hoe je een lekker Hollands hoofdgerecht kunt maken. Hij geeft weer wat je daarvoor nodig hebt en wat je achtereenvolgens moet doen. De schrijver sluit af met een persoonlijke aanbeveling. Merk op dat er een zekere overeenkomst bestaat tussen dit recept en het gesprek 'de weg wijzen' in de vorige paragraaf. Het recept geeft stapsgewijs weer wat je achtereenvolgens moet doen om een lekker gerecht op tafel te krijgen. De 'weg wijzen' geeft stapsgewijs weer hoe je bij een bepaalde bestemming moet komen. Deze overeenkomst maakt het mogelijk deze twee teksten met dezelfde (algemene) functie te benoemen: een *Procedure*.

De auteur van de reisgidstekst over eetstokjes geeft weer hoe het komt dat men in China met stokjes eet en welk effect dat heeft op de bereiding en het eten van voedsel. Een en ander wordt vergeleken met de Westerse manier van eten: met mes en vork. Hij geeft een *Verklaring* voor een bepaald fenomeen in de werkelijkheid.

In de recensie van een restaurant beschrijft de auteur zijn bezoek aan een restaurant in Zwolle en hij geeft in de beschrijving zijn mening over deze eetgelegenheid. Hij begint met een beschrijving van het gebouw waarin het restaurant zich bevindt en hij sluit af met een conclusie. Zijn doel is de lezer ervan te overtuigen dat het een toprestaurant is (nummer drie van Nederland).

Zoals we eerder bij het recept als functiebenaming de abstractere term *Procedure* hebben gebruikt, kunnen we bij de recensie de algemenere term *Betoog* gebruiken als functieaanduiding.

Het taalkundige begrip 'genre'

In de publicatie maken we zo duidelijk dat we een *genre* zien als een proces waarmee mensen binnen een bepaalde cultuur volgens een herkenbare structuur betekenissen en ervaringen met elkaar delen. Taal speelt daarin een cruciale rol. Het *genre* zelf is een abstractie. Genres worden gerealiseerd met behulp van onder andere taal (maar ook met andere tekensystemen: afbeeldingen, films, gebaren, enzovoort); zij krijgen vorm in allerhande teksten en tekstsoorten, mondelinge, schriftelijke, multimodale, enzovoort. In het realiseren van een genre maakt de spreker of schrijver, luisteraar of lezer voortdurend keuzes uit de verschillende mogelijkheden die de taal hem te bieden heeft (klanken/letters, woorden & zinnen en teksten/dialogen).

Deze nog erg algemene omschrijving van het taalkundige begrip *genre* is in de genredidactiek (zie bijvoorbeeld Martin & Rose, 2008 en Rose & Martin, 2011) als volgt nader gespecificeerd: 'een genre is een gefaseerd, doelgericht, sociaal proces'.

- *Gefaseerd*, omdat er gewoonlijk meer dan één betekenis gevende stap nodig is om een genre uit te werken.
- *Doelgericht*, omdat de opeenvolgende stappen er zijn om een sociaal doel te bereiken en we frustratie of onvolledigheid ervaren als de stappen niet afgemaakt worden (bijvoorbeeld: de conclusie ontbreekt in een onderzoeksverslag).
- *Sociaal*, omdat we genres interactief met anderen tot stand brengen (bijvoorbeeld in een gesprek om de weg te wijzen, maar ook bij het schrijven van een tekst, waarbij de schrijver rekening houdt met zijn lezer).

Genre staat hier dus voor de manier waarop binnen een cultuur teksten worden gestructureerd om *sociale doelen* te bereiken. Je gebruikt taal altijd doelgericht, je wilt vertellen hoe je iets moet doen, uitleggen hoe iets zo gekomen is of een standpunt onderbouwen.

In de vorige paragraaf hebben we aan drie tekstvoorbeelden uit de culinaire wereld verschillende functiebenamingen gekoppeld: Procedure, Verklaring en Betoog. Die tekstvoorbeelden zetten we in het licht van deze genretheorie nog eens in schema. Daarbij gebruiken we onder het kopje Stappen het symbool ^. In deze theorie staat dat voor 'gevolgd door'. Dit symbool benadrukt de stapsgewijze structuur van genres. In elk genre zijn meestal twee of drie stappen nodig. In figuur 2.3 geven we een samenvatting.

| Tekstvorm | Sociaal doel | Genre | Stappen |
|-----------------------------|--|------------|---|
| Recept voor spaghetti | Beschrijven hoe je iets moet doen | Procedure | Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie |
| Uitleg over eetstokjes | Uitleggen waarom men in China met stokjes eet | Verklaring | Identificatie van het fenomeen ^ Verklaring van de sequentie |
| Recensie van een restaurant | Overtuigen dat het restaurant met recht hoog genoteerd staat | Betoog | Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging van de stelling |

Figuur 2.3 Genrekenmerken van drie culinaire teksten

Genres in het onderwijs

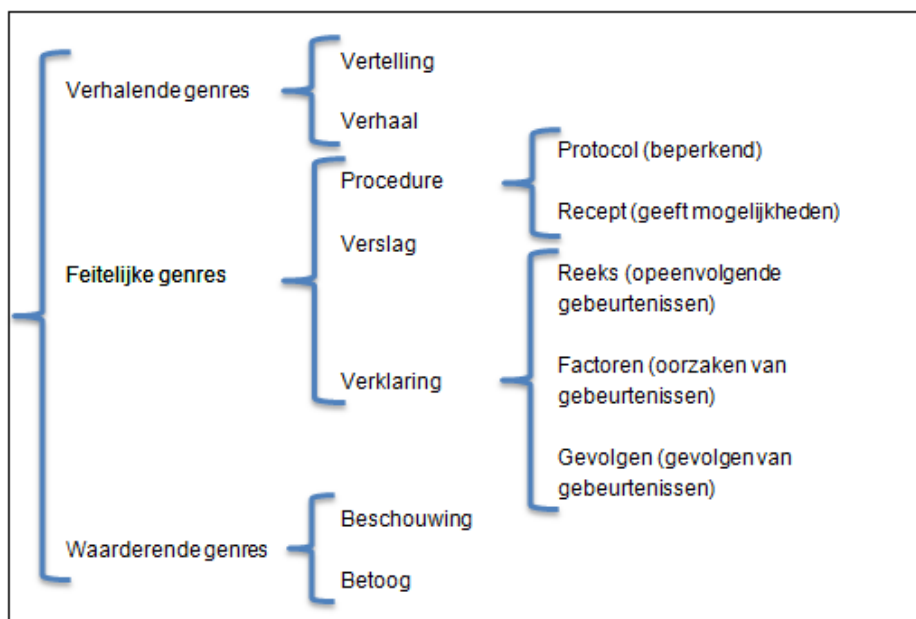
Gedurende hun hele schoolloopbaan leren leerlingen gebruik te maken van een steeds groeiende set van tekstvormen. In het primair onderwijs schrijven leerlingen onder andere verhaaltjes, brieven en werkstukken en ze beantwoorden vragen. In het voortgezet onderwijs lezen leerlingen allerlei instructies, historische beschrijvingen en geografische verklaringen.

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gaat het bij Nederlands om uiteenzettingen, beschouwingen, betogen en debatten. Bij de andere vakken schrijven leerlingen (onderzoeks)verslagen en (sector- of profiel)werkstukken.

Wat hebben al die verschillende, vaak vakspecifieke tekstvormen met elkaar gemeen en wat zijn kenmerkende verschillen? Met het genrebegrip is het mogelijk hierin een verhelderende ordening aan te brengen. Australische onderzoekers hebben geïnventariseerd welke genres in het onderwijs gangbaar zijn. Zij kwamen tot het volgende overzicht:

- 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).
- 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* (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.

Bij een nadere beschouwing blijkt dat deze lijst van genres ook nog met behulp van een systeem specifiekere geordend kan worden. In deze beschrijving van de wereld van teksten op school is er sprake van maar drie genrefamilies (verhalend, feitelijk en evaluerend) en kan elk genre op zijn beurt weer onderverdeeld worden specifiekere vormen (de Procedure bijvoorbeeld uitsplitsen in Protocol en Recept. Zie figuur 2.4).



Figuur 2.4 Een systeem van genres

Het taalkundige begrip register: veld, stemming en modus

In de beoogde publicatie zullen we het begrip *genre* dus typeren als de manier waarop een sociaal doel - veelal met behulp van talige middelen - binnen een bepaalde cultuur wordt nagestreefd. En daarmee komen we op een tweede laag, want de manier waarop wij vertellen, betogen, verslag doen, verklaren enzovoort, en de betekenis van wat we zeggen, wordt mede bepaald door de concrete communicatieve situatie waarin we verkeren.

Een eenvoudig voorbeeld van deze situatie-afhankelijkheid is het begrip *cel* dat in wiskundige, biologische, politieke en juridische kring verschillende betekenissen heeft. En andersom is ook waar: door bepaalde taal te gebruiken, door bepaalde woorden en zinsconstructies te kiezen, roepen we een bepaalde situatie op. Op het toneel wordt daar veel gebruik van gemaakt; zie bijvoorbeeld de manier waarop Paul Haenen (s)preekt als dominee Gremdaat. En als er gesproken wordt over het *natuurlandschap* en het *cultuurlandschap*, dan wordt er hoogst waarschijnlijk een geografische kijk op de wereld gepresenteerd.

Om de invloed van de communicatieve situatie op het taalgebruik te kunnen duiden, maken we gebruik van het begrip 'register'. Daarmee bedoelen we taalgebruik dat aan een bepaalde situatie gebonden is, zowel wat betreft woordkeus, als zins- en tekstbouw. Elke communicatieve situatie heeft zijn eigen herkenbare register. Denk maar eens aan een verkoopgesprek op de markt, een zitting in de rechtbank of een presentatie op een wetenschappelijk congres. Alle beroepen hebben hun eigen register en dat geldt dus ook voor beroep van leraar. Ook de verschillende vakken en leergebieden die op school onderwezen worden, kennen ieder hun eigen register.

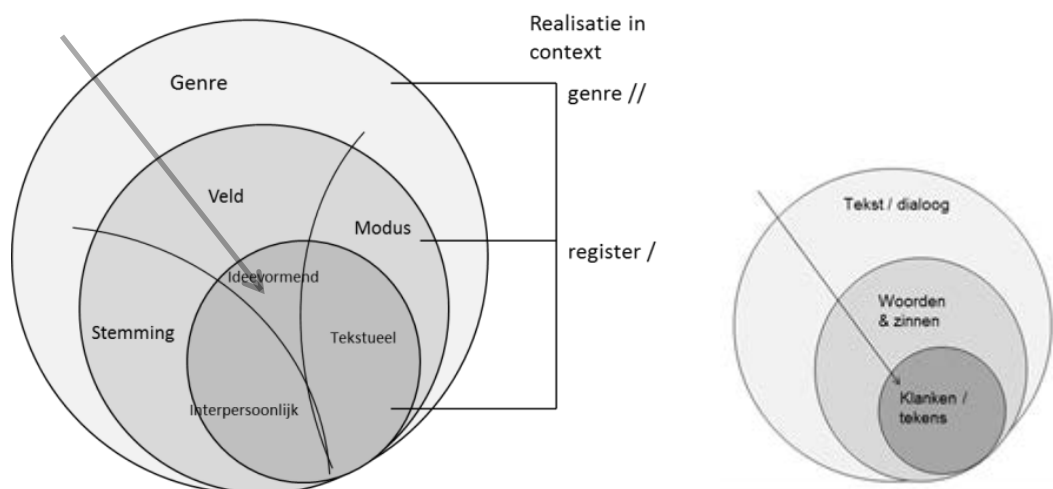
Een kernvraag voor het Platform Taalgericht Vakonderwijs is hoe het register (van bijvoorbeeld een schoolvak) van invloed is op het realiseren van een genre; op het realiseren van een sociaal doel in een bepaalde context. Anders gezegd: welke invloed heeft de concrete situatie van het schoolvak op de stappen die gezet moeten worden en de keuze van taalmiddelen om een genre als Betoog, Vertelling, Verklaring, enzovoort te realiseren?

Deze belangrijke vraag kunnen we beantwoorden door gebruik te maken van het gegeven dat elke taaluiting tegelijkertijd drie soorten betekenis produceert: er worden relaties aangegaan of bestendigd (interpersoonlijke betekenis), er worden ervaringen uitgewisseld en ge(re)construeerd (ideevormende betekenis) en er wordt een coherente tekst of dialoog ontwikkeld (tekstuele betekenis).

Deze drie soorten betekenis van de gebruikte taal zorgen op het niveau van het register, dus in de concrete communicatieve situatie, voor drie analytische dimensies die in de functionele grammatica worden aangeduid met de begrippen *veld*, *stemming* en *modus*.

- *Veld* verwijst naar wat er gebeurt, in de natuur of in de sociale handelingen die plaatsvinden; waar zijn de deelnemers in het discourse mee bezig?
- *Stemming* verwijst naar wie er deelnemers zijn, het karakter van de deelnemers, hun status en rol; wie zijn er betrokken en hoe is hun verhouding tot het onderwerp?
- *Modus* verwijst naar de rol die de taal speelt, wat taal bijdraagt aan een coherente uitwisseling, hoe is die taal georganiseerd, is het bijvoorbeeld mondeling of schriftelijk?

Het geheel aan theoretische noties overziend kunnen we nu tot de volgende afronding komen. Taalelementen (klanken/tekens, woorden & zinnen, tekst/dialoog) kunnen in het gebruik tegelijkertijd meerdere betekenissen vormen: ideevormend, interpersoonlijk en tekstueel. De realisatie van taalelementen in een concrete communicatieve situatie zorgt daarmee voor de drie registerdimensies: *veld*, *stemming* en *modus*. Een genre en daarmee een abstract sociaal doel (zoals *Verslag*) wordt met behulp van taalelementen gerealiseerd in de context van die registerdimensies. In schema in figuur 2.5:



Figuur 2.5 De relatie van genre, register en taal (naar Hood, 2011)

In de publicatie *Genres in de schoolvakken* willen we deze benadering op diverse manieren bij verschillende vak- en leergebieden in primair en voortgezet onderwijs illustreren. We hopen daarmee duidelijk te kunnen maken hoe divers taal gebruikt wordt bij de verschillende vakken, want alleen met zicht op die diversiteit kunnen we leraren en leerlingen helpen daarop greep te krijgen.

3. Proeftuintjes: negen rondetafels

3.1 Bevorderen van schrijven bij geschiedenis

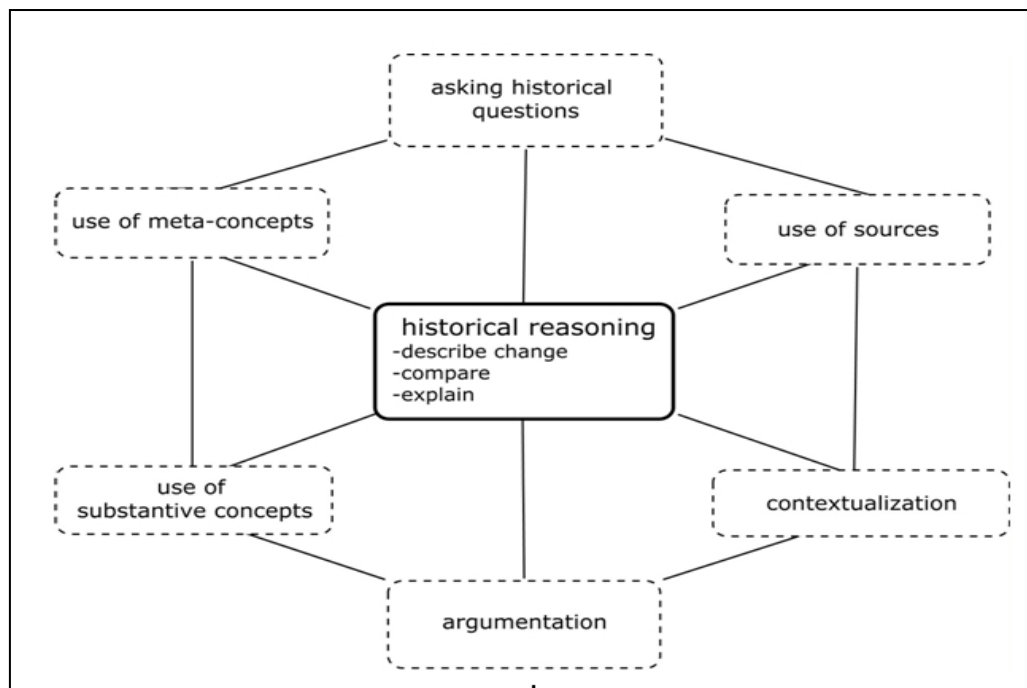
Jannet van Drie, Carla van Boxtel & Martine Braaksma, Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam.

In deze rondetafel wordt verslag gedaan van de ontwikkeling en beproeving van een serie geschiedenislessen waarin een betogende tekst wordt geschreven die past bij het vak. In twee vwo-5 klassen onderzochten Jannet van Drie en collega's de effecten van een ondersteuning gericht op het schrijven van een betogende brief (Schrijfconditie) ten opzichte van een ondersteuning gericht op een combinatie van historisch redeneren en een betogende brief (Combiconditie). Ze keken daarbij naar de effecten op de kwaliteit van historisch redeneren en op tekstkwaliteit.

Tijdens de rondetafel presenteren ze de uitkomsten van dit onderzoek en een aantal aanbevelingen voor hoe leerlingen ondersteund kunnen worden bij het schrijven in de vakken. Zie paragraaf 3.6 voor een ander aspect uit dit onderzoek.

Hoe kan schrijven bijdragen tot het leren historisch redeneren?

Jannet legt aan de hand van het model van historisch redeneren uit hoe schrijven daarin een plaats heeft(zie figuur 3.1)



Figuur 3.1 Uit: Drie, J. van; & Boxtel, C. van, (2008), Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. Educational Psychology Review, 20, 87-110.

Schrijven bij geschiedenis:

- bevordert het leren en redeneren;
- stelt hoge eisen aan het contextualiseren, beargumenteren van meningen, gebruik van bronnen, gebruik van structuurbegrippen;
- vraagt om een goed doordachte opdracht: een evaluatieve vraag ontlokt meer historisch redeneren dan een verklarende vraag;
- vraagt om gerichte instructie, concrete feedback en revisiemogelijkheid;
- kan versterkt worden door het gebruik van schema's bij het selecteren en ordenen van informatie uit bronnen.

In de experimentele studie waarover Jannet van Drie bericht, kregen 33 leerlingen uit vwo-5 in twee klassen van dezelfde docent de lessenreeks onder twee condities: met een algemene schrijfinstructie en met een meer vakinhoudelijke schrijfinstructie. In een lessenreeks van vijf lessen werd de vraag besproken welke personen of gebeurtenissen belangrijk zijn geweest in de ontwikkeling van de democratie in Nederland¹ (zie ook rondetafel 6). In de lessen stond samenwerken in groepjes en redeneren centraal. Leerlingen bestudeerden in een groep één persoon of gebeurtenis die een rol speelde bij de ontwikkeling van de Nederlandse democratie. Nieuw samengestelde groepjes stelden een top-10 samen en dat leidde daarna tot een klassen top-10. In de eindopdracht schreven zij een betogende brief (genre) aan de secretaris van het Huis van de Democratie, waarin ze uiteenzetten welke persoon of gebeurtenis zij het belangrijkste vinden en waarom die zeker in het Huis van de Democratie moet komen. Ze beargumenteerden hun keuze aan de hand van aangegeven criteria, waaronder de impact voor toen, nu en de symboolfunctie van de persoon of gebeurtenis. Eén les werd specifiek aan die schrijfinstructie gewijd en wel in twee condities, zie hieronder. De docent nam in die les de kenmerken van een goede opening, middenstuk en slot door aan de hand van een PowerPoint, leerlingen analyseerden in tweetallen enkele tekstfragmenten en formuleerden adviezen, waarna de klas gezamenlijk die adviezen besprak.

In de rondetafelbijeenkomst ervaren we deze benadering. Net als de leerlingen analyseren we vanuit een set door leerlingen geschreven brieven in hoeverre de brief past bij de gegeven aanwijzing en waar tekstkwaliteit verder ontwikkeld zou kunnen worden. Steeds zien we een fragment uit de inleiding, het middenstuk en het slot van betogende brieven. De helft van de groep let op algemene kenmerken van schrijfvaardigheid, de andere helft let bovendien op vakinhoudelijke kenmerken van dit genre: betogen vanuit het perspectief van een historicus. Bij elk fragment noteren we sterke en zwakke punten, de tweede groep let op de *historische inhoud, begrippen en verbanden en de gebruikte argumenten*. Vervolgens geven we drie adviezen voor het schrijven.

Met deze ervaring als opstap bericht Jannet over de opzet en uitkomsten van de studie. De combiconditie (waarin schrijven en historisch redeneren werden verbonden) scoorde hoger op historisch redeneren dan de groep die alleen algemene aanwijzingen kreeg voor de schrijfoopdracht. Er werden tijdens de les meer criteria besproken die van belang zijn om de invloed op de democratie aan te geven, de historische context van de persoon werd geschetst (in de tijd en context plaatsen van de persoon c.q. historische gebeurtenis), bronnen werden expliciet genoemd en dergelijke. In de kwaliteitskenmerken zoals tekstopbouw, zinsbouw, waren geen verschillen te zien. Deze resultaten zetten aan tot het denken over het belang van een meer algemene schrijfinstructie versus een meer vakspecifieke schrijfinstructie.

¹ De hele lessenserie is te vinden op:

<http://www.uva.nl/over-de-uva/organisatie/medewerkers/content/d/r/j.p.vandrie/j.p.van-drie.html>

Reflectie vanuit de genredidactiek

Om welk genre gaat het? Er is sprake van een 'betogende brief'. In een briefvorm moet de schrijver/leerling de lezer met behulp van argumenten ergens van overtuigen (= sociale doel). Binnen het vak geschiedenis kunnen we grofweg drie genres onderscheiden: de historische vertelling, de historische verklaring en het historisch betoog. In de vertelling legt de schrijver een opeenvolging van gebeurtenissen vast. In de verklaring gaat hij in op de verbanden tussen die gebeurtenissen: de schrijver zegt waarom en hoe een gebeurtenis volgt uit een eerdere of leidt tot een volgende. In een historisch betoog bepleit de schrijver een specifieke interpretatie van het verleden door middel van analyse en het vergelijken van verschillende opvattingen en argumenten. De hier besproken schrijfo opdracht (beargumenteer welke gebeurtenis of persoon het meest heeft bijgedragen aan de democratie) is een voorbeeld van een historisch betoog.

Wat zijn de genrekenmerken? Om het doel - de lezer overtuigen van een bepaalde interpretatie van het verleden - te bereiken kan de tekst als volgt georganiseerd worden:

Kwestie ^ Stellingname ^ Argumenten ^ Bekrachtiging van de stelling.

Typische verbindingswoorden in een betogende tekst zijn: ten eerste, ten tweede, ten slotte, concluderend, daarom. De betekenis van gebeurtenissen of personen wordt aangeduid met evaluatieve woorden die het oordeel van de schrijver uitdrukken: Thorbecke was een groot staatsman.

Consequenties voor het onderwijs? In de gerapporteerde lessenreeks gaat het primair om de vakvaardigheid 'historisch redeneren' en de vraag of schrijven daaraan kan bijdragen.

Wellicht biedt het ontwerpen van een geschiedenis-schrijfleerlijn hierin een mogelijk perspectief, waarin de drie genres als leidraad worden genomen: leerlingen schrijven eerst historische vertellingen, dan komen daar historische verklaringen bij en ten slotte ook historische betogen.

3.2 Hoe leren aanstaande leraren vertellen over hun stage-ervaringen?

De ontwikkeling van narratieve structuren in het verhaal als hart van het reflectieverslag
letje Pauw, Katholieke Pabo Zwolle.

Tijdens deze rondetafel vertelt letje Pauw, lector Reflectie en Retorica aan de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ), over het leren werken met reflectieverslagen op de Katholieke Pabo. Ze doet onderzoek onder aanstaande leraren naar nut en effect van het narratieve reflectieverslag (zie ook Pauw, 2007).

Het reflectieverslag is in de lerarenopleidingen een veelgebruikt didactisch middel. Het was echter eerst vrij structuurloos en later, toen men daar ontevreden over was, werd het gebaseerd op bijvoorbeeld de reflectiecyclus van Korthagen et al. (2002), met vragen als "Wat deed ik? Wat deden de kinderen? Wat voelde ik? Wat voelden de kinderen?" Maar ook dit werkte niet. De vraag is: hoe kun je op niveau leren reflecteren?

De narratieve reflectiedidactiek

Sinds 2007 ontwikkelt het lectoraat Reflectie en Retorica de narratieve reflectiedidactiek en doet onderzoek naar de kwaliteit van de producten en de effecten van de lessen. Hoe kun je studenten zo laten reflecteren, zodat ze het zinvol vinden en er ook nog een product van niveau uitkomt? Het lectoraat wil het idee van reflecteren om het reflecteren loslaten: vanaf nu wordt er alleen nog zinvol gereflecteerd. Het lectoraat is bezig dit te ontwikkelen en doet tegelijkertijd onderzoek naar de kwaliteit van die reflectieverslagen en de kwaliteit van de lessen die de docenten geven aan de studenten.

Het doel van reflecteren is het vergroten van de professionele identiteit, een goede leraar te worden. En bij een goede leraar zijn hoort dat je goed, precies en doordacht over je vak kunt vertellen. Vertellen en reflecteren is dus een middel om je het leraarschap eigen te maken. De

reflectiedidactiek van de KPZ baseert haar reflectieverslagen op twee pijlers: leren vertellen en leren schrijven. Het doel van de reflectieverslagen is het ontwikkelen van een professionele identiteit: het geheel aan opvattingen, kennis, gedragingen en vaardigheden waardoor je voor een ander herkenbaar bent als een bekwame professional, in dit geval een bekwame basisschoolleraar. Het feit dat een ander je zo ziet is heel cruciaal. Aan het eind van de opleiding moet de leraar hier zinvol over kunnen praten en schrijven.

Op de KPZ leren de pabostudenten dit in de vorm van een cursus van tien lessen Narratieve reflectie in het eerste studiejaar en vijf lessen Narratieve reflectie in het tweede studiejaar. In het eerste jaar schrijven de studenten tijdens de cursus drie reflectieverslagen: één voorafgaand aan de lessen, één na vijf lessen en één na tien lessen. Na leerjaar twee verandert de vorm in een reflectief essay in pabo 3 en 4.

Het genre reflectieverslag

Wat is nu reflecteren? Een narratief reflectieverslag is een verslag van een denkproces. Het is een verhaal:

- waarin de student nadenkt over wat hij op wat voor manier gedaan heeft in onderwijsleersituaties en waarom hij dat op deze manier gedaan heeft. Het doel is tot (nieuwe inzichten) te komen;
- waardoor hij inzichten krijgt over zichzelf en zijn eigen leren en ontwikkeling, in relatie tot de maatschappij waarin hij leeft;
- waardoor hij inzichten krijgt over zijn leerlingen en hun leren en ontwikkeling in relatie tot de maatschappij waarin hij leeft;
- waardoor hij inzichten krijgt die handvatten bieden voor verbetering.

Het narratieve reflectieverslag is een verslag van het nadenken: nadenken over je eigen denken en handelen. Het begint met het verslag van een gebeurtenis in de stage, het verhaal. Dit verhaal roept vragen op, waarom is het zo gegaan? Dit is het lastigste deel van het geheel. In het commentaar wordt in de literatuur een antwoord gezocht op die vragen. Alleen zo kom je tot nieuwe inzichten. Daarna formuleert de student een voornemen, een scenario voor de toekomst.

| | |
|--------------------------------|---|
| Opbouw reflectieverslag | |
| Opening | |
| Inleiding | |
| Middenstuk | Verhaal |
| | Commentaar |
| | Scenario (volgende keer anders aanpakken) |
| Conclusie | |
| Afsluiting | |

Het verhaal is uitgangspunt voor de reflectie. Een verhaal is een mondelinge of schriftelijke weergave van een gebeurtenis in de stage. Het is opgebouwd uit de verhaalelementen situatie, gebeurtenis, personage, plaats en tijd (dit aan de hand van de narratologie van Mieke Bal, 1978), waarbij structuur, zinsopbouw en taalgebruik zorgvuldig gekozen zijn; het taalgebruik is persoonlijk en subjectief.

Waarom je eigen verhaal als uitgangspunt voor reflectie? Mensen vertellen verhalen om hun leven te structureren. Onderwijs is bij uitstek een vakgebied waarin veel verhalen ontstaan. Verhalen zijn ook laagdrempelig: verhalen vertellen kan de student al en van zijn eigen verhaal leert hij het meest. Schrijven helpt je te reflecteren, omdat je nadenkt over wat je vertelt. Hoe completer je verhaal, hoe meer stof tot nadenken. De basisvraag voor een verhaal is: wie doet wat met wie wanneer waar met welke middelen en met welk doel en waarom?

Het onderzoek

letje Pauw doet binnen het lectoraat onderzoek naar het narratieve reflectieverslag. De vragen zijn:

- Hoe ontwikkelen de studenten zich in het schrijven van reflectieverslagen?
- Wat is het effect van de reflectieverslagen op de lespraktijk van de student?

Van 49 studenten zijn drie verhalen verzameld: het eerste van januari 2012, voor aanvang van de lessen, het tweede van eind maart 2012 na vijf lessen Narratieve reflectie en het derde van juni 2012: na tien lessen Narratieve reflectie.

Bespreking van de reflectieverslagen

Tijdens de rondetafel zijn de drie teksten van een student, we noemen haar Nina, doorgelezen en besproken (zie bijlage). Voor de bespreking van de reflecties stelde letje Pauw de vraag welke reflectie het beste is om op te kunnen reflecteren – niet alleen voor de student, maar ook voor een buitenstaander.

De deelnemers aan de rondetafel vonden het tweede verhaal 'Zo koppig als een ezel' het gemakkelijkst om op te reflecteren. In deze reflectie geeft Nina duidelijk aan dat ze niet weet wat ze met een bepaalde situatie aan moet, wat dus een open deur is tot reflectie. Maar op het derde verhaal kan waarschijnlijk diepgaander gereflecteerd worden.

Bij verhaal 1 wordt opgemerkt, dat 'je niet meteen door hebt wat er wringt'. Ze begint met 'er was eens', het lijkt wel een sprookje. Het taalgebruik is best afstandelijk.'

Iedereen is het erover eens dat het reflectieverslag van Nina, tijdens het volgen van de lessen Narratieve reflectie, enorm vooruitgegaan is. En ook valt uit de verslagen af te leiden dat zij beter is geworden in het praktisch handelen in de klas.

Reflectie vanuit de genredidactiek

Om welk genre gaat het? Van de studenten wordt aanvankelijk een 'reflectieverslag' gevraagd en later in de opleiding een 'reflectief essay'. Verslag en essay zijn de aanduidingen voor de complete tekst. In het onderzoek, waarover Pauw rapporteert, gaat het echter om een specifiek onderdeel van die tekst, het verhaal over een stage-ervaring. Globaal onderscheiden we drie genrefamilies: verhalende, feitelijke en waarderende genres. Het verhaal van de stage-ervaring is een voorbeeld van het verhalende genre. Binnen het verhalende genre onderscheiden we de persoonlijke vertelling (een opeenvolging van gebeurtenissen) en het verhaal (een opeenvolging van gebeurtenissen met een complicatie). De stageverhalen zijn door hun inhoud in te delen bij de laatste categorie.

Wat zijn de genrekenmerken? Om het doel - de lezer deelgenoot maken van de stage-ervaring - te bereiken wordt het verhaal doorgaans georganiseerd in vier stappen: Oriëntatie ^ Gebeurtenissen ^ Complicatie ^ Oplossing. De tekst volgt meer of minder expliciet een tijdlijn, gebruikmakend van tijdsindicatoren als 's ochtends, later, in de middag, daarna. Verder worden personen en hun acties weergegeven. In sommige gevallen wordt de Complicatie niet echt opgelost. Er is dan eigenlijk geen sprake van een volledig uitgewerkt verhaal, maar van een anekdote, waarin de schrijver slechts reageert op de Complicatie. Wellicht dat het eerste tekstvoorbeeld van Nina (zie bijlage) een voorbeeld is van zo'n anekdote.

Consequenties voor het onderwijs? Een goed verhaal staat of valt bij het volledig uitwerken van de stappen Oriëntatie ^ Gebeurtenissen ^ Complicatie ^ Oplossing. De schrijver moet zich realiseren dat het weglaten van één of meer van die stappen niet leidt tot een verhaal, maar tot een ander genre. Bij het weglaten van een Complicatie is er sprake van een vertelling, bij het weglaten van een Oplossing is er sprake van een anekdote. Voorts lijkt 'detaillering' een belangrijk kwaliteitsaspect: uitwerken van personages en activiteiten, gebruikmaken van indicatoren van tijd en plaats.

Bijlage bij: Hoe leren aanstaande leraren vertellen over hun stage-ervaringen?

Nina, eerstejaars KPZ. Verhaal geschreven in januari 2012

Er was een leerling die naar buiten ging, terwijl de juf hem daar geen toestemming voor had gegeven. Ze riep de jongen terug en hij moest op zijn plek gaan zitten. Daarna noemde de leerkracht de kinderen die naar buiten mochten. Daarna mocht de jongen ook naar buiten, alleen hij wilde niet meer. Hij was dwars en zei dat hij nu binnen bleef en niet meer naar buiten wilde. De leerkracht kreeg het niet voor elkaar dat hij naar buiten ging. Ze zei toen tegen mij dat ze pleinwacht moest lopen en ik maar moest proberen of ik de leerling naar buiten kon krijgen. Ik liep naar de leerling toe en vertelde de leerling dat ik mijn les wilde voorbereiden en dat ik niet wilde dat hij daarbij was. Hij mopperde en zei dat hij niet naar buiten wilde. Ik vertelde dat hij zijn jas aan moest doen en naar buiten moest gaan en dat zei ik met wat bozere stem. De jongen pakte zijn jas en ging naar buiten. De leerling was binnen een paar tellen buiten en dat had ik niet verwacht.

Tekst 1 Verhaal van Nina, geschreven voorafgaand de cursus Narratieve reflectie

Nina, eerstejaars KPZ. Verhaal geschreven eind maart 2012

Zo koppig als een ezel.

's Ochtends vroeg mijn mentor of ik wilde lezen met Jaap. Ik zei dat ik dat wel goed vond. In mijn achterhoofd wist ik dat lezen met Jaap nog wel moeilijk kon zijn, omdat hij erg dwars kan zijn. Als Jaap iets niet wil dan wil hij dat gewoon niet. Ik dacht bij mijzelf dat het deze dag misschien wel anders kon zijn.

Toen mijn mentor haar laatste les had afgerond vertelde ze de kinderen dat ze moesten gaan lezen en dat Jaap met Juf Nina ging lezen. Jaap pakte snel zijn boekje en ging op zijn plek uit zijn boekje lezen. Ik keek op een afstandje verbaasd naar Jaap. En ik dacht al bij mijzelf: 'Als dit maar goed komt'.

Jaap is een jongen met stekeltjes haar die altijd zijn zin wil hebben. Zijn moeder heeft een ernstig ongeluk gehad en ligt al heel erg lang in het ziekenhuis. Jaap mist heel erg zijn moeder en thuis loopt het dan ook niet alles even soepel, omdat alles voor de rekening komt van zijn vader. Op school vraagt hij vaak de aandacht, omdat dat thuis niet altijd mogelijk is. Alleen hij vraagt vaak negatieve aandacht op school van de leerkracht. Hij vindt het ook moeilijk om samen met anderen kinderen te spelen en heeft vaak ruzie als de andere kinderen iets anders willen dan dat hij wil. Jaap kan ook soms erg lief en behulpzaam zijn. Alleen hij heeft zijn ups en downs.

Ik liep naar Jaap toe en zei: "Jaap, ga je mee om te lezen". Jaap reageerde niet en las door. Dus ik herhaalde mij vraag. Alleen Jaap deed net of hij mij niet hoorde. Ik zei met een bozere stem: "Jaap, je geeft antwoord als ik tegen je praat!". Maar Jaap interesseerde niet wat ik vond en sloeg eigenwijs een bladzijde van zijn boekje om, om lekker verder te gaan lezen. Ik keek verbaasd naar hem en wist niet goed hoe ik met deze situatie om moest gaan. Ik pakte zijn boekje af en zei dat hij mij aan moet kijken. Maar eigenwijze Jaap hield zijn boekjes vast en keek mij niet aan. Ik wist niet wat ik moest doen, hij was zo dwars. Ik ging gehurkt voor Jaap zitten en zei: "Jaap kijk mij eens". Alleen Jaap ging gewoon verder lezen.

De kinderen om hem heen keken verbaasd naar Jaap dat hij nog steeds niet luisterde. Ik

schaamde me, dat ik het niet voor elkaar kreeg dat de Jaap naar mij luisterde. Ik wist niet meer wat ik moest doen. Ik stond versteld van de koppigheid van Jaap.

Ineens zag ik mijn mentor bij de ingang van het lokaal staan en het bleek dat ze bijna alles had gezien. Ze had mij dus de kans gegeven om de situatie op te lossen. Alleen nu zag ze wel dat ik niet meer wist wat ik met koppige Jaap moest doen. Mijn mentor liep woedend naar Jaap toe, omdat ze het niet kon uitstaan dat Jaap niet naar mij luisterde. Ze liep naar de jongen toe en pakte hem bij zijn arm en zei: “ Jaap, ik wil dat je naar juf Nina luistert en haar aan kijkt als juf Nina je iets vraagt!” En Jaap zo koppig als hij is, keek mijn mentor ook niet aan en zei weer niks. Mijn mentor werd nog bozer en pakte hem bij zijn hoofd en draaide zijn hoofd naar de kant waar mijn mentor stond. Jaap keek eigenwijs naar beneden. Mijn mentor zei: “ Je kijkt mij aan, als ik tegen je praat.”. Toen keek Jaap ineens mijn mentor aan. “Jaap , je moet niet zo koppig doen en je behandelt juf Nina net zo als je mij behandelt”, zei mijn mentor. Jaap keek verbaasd naar mijn mentor en zei nog steeds niks. Mijn mentor zei toen tegen hem: “En wat zeg je nu tegen juf Nina?”. Jaap keek mij een en zei: “Sorry, juf Nina”. Mijn mentor zei dat Jaap zijn boekje moest pakken en met mij mee moest gaan. Dus Jaap pakte braaf zijn boekje en liep achter mij aan.

Ik was perplex over de situatie en ik had mijn mentor nog nooit zo boos gezien. Ik vond het jammer dat ik de situatie met Jaap niet zelf had opgelost. Alleen ik was wel blij dat mijn mentor mij de kans gaf om de situatie op te lossen en dat ze ingreep toen ik niet meer wist hoe ik met koppige Jaap om moest gaan. Ik wist namelijk echt niet meer wat ik moest doen. Ik denk dat ik deze situatie nog lang zal onthouden, want zo koppige leerling heb ik nog nooit meegemaakt.

En Jaap die zal nog vaak zijn hakken in het zand zetten!

Tekst 2 Verhaal van Nina, geschreven na vijf lessen in de cursus Narratieve reflectie

Nina, eerstejaars KPZ. Verhaal geschreven juni 2012

Als er één schaap over de dam is, volgen er meer

Wat een drama! Aan het eind van een dinsdagmiddag gingen we met de hele klas gymmen. Toen alle kinderen in de gymzaal waren, werd de groep in drieën gesplitst. De kinderen gingen schreeuwend en rennend naar het vak waar ze ingedeeld waren.

Er kwamen tien kinderen naar mij toe om mijn spel te spelen. Ik vroeg ze op de bank te gaan zitten. De kinderen waren erg onrustig en ik vertelde ze dat ik maar een keer zou vertellen hoe het spel in zijn werk ging. De meeste kinderen gingen meteen aandachtig luisteren, alleen ik zag dat drie kinderen naar mij keken en daarna weer rustig verder gingen praten. Ik dacht toen bij mijzelf: moet ik ze nogmaals vragen om naar mij te luisteren of moet ik het negeren? Ik besloot het laatste te gaan doen. Ik kreeg het idee dat ze wel wisten dat ik aan het vertellen was, maar dat ze gewoon geen zin hadden om te luisteren. Dus ik vertelde aan de kinderen die aandachtig zaten te luisteren, hoe het spel gespeeld moest worden. Onder het vertellen zag ik in mijn ooghoeken de drie kinderen nog steeds met elkaar aan het praten. Ik ergerde mij aan hen en ik dacht: ik zal ze een lesje leren. Toen het spel duidelijk was voor de kinderen deelde ik de groep in tweeën en konden ze het spel spelen.

Ik zag ineens de drie kinderen geschrokken om zich heen kijken, toen ze zagen dat de andere kinderen het spel speelden. Ze liepen naar mij toe en gingen voor mij op de bank

zitten. Een van de drie kinderen zei: "Juf, hoe werkt het spel?" Ik keek hem nonchalant aan en antwoordde: "Jongens, ik heb al de instructie gegeven en toen hebben jullie ervoor gekozen om niet naar mij te luisteren." Ineens zei een kind "Goedenavond." en de andere kinderen herhaalden het. Ik was met stomheid geslagen en ik zei: "Jongens, zo kan ik niet met jullie praten." Ik zag ineens Rick opstaan en ik zei toen "Rick, je blijft zitten op de bank, want je weet niet hoe het spel werkt." Ineens zei hij weer: "Goedenavond." Ik trok mijn wenkbrauwen op en dacht bij mijzelf: Rick wil weer de grappenmaker spelen. Hij herhaalde weer het negatieve gedrag van een andere leerling. Ik liep weg zonder iets te zeggen en ik hoorde de kinderen lachen.

Rick is jongen van 9 jaar en heeft blond stekelig haar en draagt een bril. Hij is een pientere jongen die verschillend gedrag kan vertonen. De ene keer doet hij lekker mee met de les en heb je nauwelijks last van hem. Maar de andere keer zorgt hij voor een hele negatieve sfeer in de klas en verstoort hij vaak de les. En als je hem dan aanspreekt op zijn gedrag, dan draait hij met zijn ogen en haalt hij zijn wenkbrauwen op. De leerkracht weet dan niet goed of ze tot hem doordringt. De leerling maakt vaak opmerkingen in de klas, waar de andere kinderen om moeten lachen en dan zie je Rick stralen van trots. Hij vindt het erg leuk om stoer te doen en hij herhaalt vaak het negatieve gedrag van andere kinderen.

Na een tijdje liep ik terug naar de drie kinderen op de bank. Toen ik voor hen stond, zei Rick weer: "Goedenavond." Ik liep weer weg zonder iets te zeggen. Ik hoorde ineens een kind zeggen: "Rick houd daar nou eens mee op, want ik wil meedoen met het spel." Ik dacht toen bij mijzelf: het heeft effect, wat ik nu aan het doen ben.

Vervolgens keek ik naar de drie kinderen op de bank en ze waren al een stuk rustiger geworden, ze keken mij niet meer lacherig aan. Ik vond het wel leuk om te zien, dat ik indruk op ze had gemaakt. Van drukke, lacherige kinderen naar rustige en zwijgende kinderen. Ik besloot om naar de kinderen toe te gaan. Ik was wel benieuwd hoe ze nu zouden gaan reageren.

Toen ik voor de kinderen stond, reageerde ze niet meer met "Goedenavond." Ik zei toen tegen hen: "Kan ik nu normaal met jullie praten?" Twee kinderen knikten meteen en boden hun excuses aan, behalve een leerling. Rick antwoordde weer doodleuk met "Goedenavond" en hij moest lachen om zijn eigen opmerking, maar de andere kinderen keken hem boos aan. Ik moest stiekem in mijzelf lachen om de situatie, omdat Rick nu eindelijk inzag dat hij niet grappig was. Ik negeerde Rick en ik vertelde de twee kinderen hoe het spel werkte. Toen ze het spel begrepen, mochten ze meedoen. Rick had mee geluisterd en dacht dat hij ook meteen mee kon doen. Dus Rick ging ook opstaan, maar ik hield hem tegen. Ik zei toen tegen hem: "Je kunt pas meedoen, als je normaal tegen mij kan praten." Rick ging mopperend weer op de bank zitten en draaide met zijn ogen wat een bekend trekje is van Rick.

Na een paar minuten, zag ik Rick zielig op de bank zitten. Ik liep naar hem toe en ik zei verder niks. Ineens zei Rick: "Sorry juf." Ik vroeg toen aan hem: "Wat spijt je dan?" Rick haalde zijn wenkbrauwen op en keek met een blik dat hij geen zin had om dat te vertellen. Ik merkte dat ik niet tot hem doordrong. Ik had daar geen zin in en wilde weer weglopen. Ineens zei hij: "Juf, sorry dat ik steeds 'Goedenavond' zei." Ik draaide mij weer om en liep naar hem toe. Ik vertelde Rick dat ik het niet fijn vond dat hij zo tegen mij sprak en dat ik het wel fijn vond dat hij nu zijn excuses aanbod. Ik gaf aan dat hij mee kon doen.

Uiteindelijk konden alle kinderen mee doen met het spel. Alle kinderen hadden plezier inclusief Rick. Rick kwam zelfs naar mij toe en vertelde dat hij al zeven lintjes had kunnen

bemachtigen. Ik complimenteerde hem en Rick straalde. Rick was weer veranderd in een leuke, spontane jongen.

Misschien was nu de verhouding tussen mij en Rick wel beter geworden, omdat hij nu beter wist wat mijn grenzen waren die hij niet kon overschrijden.

Rick heeft zijn lesje wel geleerd en door schade en schande wordt men wijs (= een mens leert het beste van z'n fouten).

Tekst 3 Verhaal van Nina, geschreven na tien lessen in de cursus Narratieve reflectie

Conclusie

In dit reflectieverslag heb ik een verhaal geschreven met de titel: 'Als er een schaap over de dam is, dan volgen er meer'. Met deze titel geef ik aan wat de kern is van het verhaal. Rick was namelijk eerst heel erg opstandig en wilde stoer doen door steeds de opmerking 'Goedenavond' te maken. Eerst moesten de andere twee kinderen om hem lachen, maar na een tijdje vonden ze het niet meer grappig. Ze boden hun excuses aan en ze mochten meedoen met het spel. Na een tijdje zag Rick in, dat hij niet grappig was en ook hij bood zijn excuses aan.

In mijn commentaarfase ben ik erachter gekomen dat Rick storend gedrag vertoont om zich staande te houden. Hij is namelijk in de vorige klas gepest en daarom speelt hij vaak de 'klasclown'. Het blijkt dat Rick een tegenovergesteld beeld laat zien. Hij doet zich stoer voor, maar ondertussen is hij heel onzeker. Door literatuur te gebruiken heb ik geleerd op welke manieren je het zelfvertrouwen van een kind kan opkrikken.

Ook ben ik erachter gekomen dat ik de situatie op de juiste manier heb opgelost en dat ik op de goede manier het gedrag van Rick heb genegeerd. Het conflict heeft er niet voor gezorgd dat de relatie met Rick is verslechterd, maar juist beter is geworden.

In mijn scenario heb ik concrete plannen gemaakt om aan het zelfvertrouwen van Rick te gaan werken en lessen te besteden aan pesten met als afsluiting een contract te tekenen met de klas tegen pesten. Hierdoor hoop ik dat Rick zich veiliger gaat voelen en dat hij niet zich anders voor hoeft te doen, dan dat hij is. Ook wil ik werken aan een goede relatie met Rick en wil ik rekening houden met de basisbehoeften van een kind. Ik wil het probleem van Rick zowel klassikaal als individueel aanpakken, voor meer effectiviteit.

Als ik naar mijn eigen vaardigheden kijk, dan moet ik leidend blijven optreden bij kinderen zoals Rick. Als je leidend blijft optreden, dan zal een leerling zoals Rick alle fases doorlopen van opstandig naar aanpassend. Uiteindelijk komen de leerkracht in Boven en Samen te staan, namelijk 'wij mogen elkaar' van de Roos van Leary. Ook heb ik geleerd dat straffen bij Rick niet helpt, maar dat ik hem zelf moet laten inzien, dat hij verkeerd/storend gedrag vertoont. En ik mag bij Rick geen oogcontact afdwingen, omdat hij niet wil niet dat anderen binnendringen in zijn territorium. Hij voelt zich dan onveilig en ervaart het als onprettig.

De theorieën heb ik gehaald uit boeken en een internetsite om betrouwbare en leerzame informatie te vinden.

Tekst 4 De conclusie uit het reflectieverslag van Nina (deze tekst is tijdens de rondetafel niet besproken)

3.3 Een observatie-instrument voor schrijfvaardigheid in het basisonderwijs

Maaïke Pulles & Roelien Linthorst, Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc), Rijksuniversiteit Groningen

De Referentieniveaus Taal geven voor de verschillende domeinen van taalvaardigheid aan wat leerlingen aan het eind van het basisonderwijs zouden moeten beheersen. Voor begrijpend lezen zijn allerlei toetsen voorhanden om de ontwikkeling van leerlingen te volgen. Maar hoe meet je de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van leerlingen? Wat kan je verwachten van leerlingen, in de middenbouw en bovenbouw, bijvoorbeeld bij het schrijven van het genre 'informatief verslag'? En wat zijn belangrijke genrekenmerken van zo'n verslag?

Opzet en achtergrond van het project

In de periode 2011-2013 ontwikkelt het Etoc samen met het Lectoraat Taalgebruik & Leren en een vijftal Friese basisscholen een observatie-instrument voor schrijfvaardigheid in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs. Het instrument komt in een Design Research-opzet tot stand in nauwe samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten. Naast de ontwikkeling van een instrument is het ook de bedoeling om bij leerkrachten een onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen.

Genrebewustwording bij leerkrachten

Leerkrachten van de groepen 5 tot en met 8 hebben op basis van de beschrijvingen in het Referentiekader Taal (verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen) en de bijbehorende SLO-uitwerkingen mogelijke schrijfopdrachten geïnventariseerd. Daarbij speelde ook steeds de vraag naar het genre een rol. Uiteindelijk is er overeenstemming bereikt over de keuze van de genres ten behoeve van de ontwikkeling van het observatie-instrument. Men koos in de eerste onderzoeksrunde onder andere voor het genre 'informatief verslag' met de volgende doel- en vormspecificaties:

- Informeren over iets wat je gedaan of uitgezocht hebt.
- Middenbouw: verslag voor schoolkrant, weekinformatie, plaatselijke krant (publiek: ouders en andere geïnteresseerden).
- Bovenbouw: verslag voor klasgenoten (muurkrant/hyves/et cetera).

Op basis van deze omschrijvingen, en passend binnen de context van de eigen klas, hebben leerkrachten hun leerlingen teksten laten schrijven die als werkmateriaal gebruikt konden worden voor het ontwikkelen van het observatie-instrument. Hieronder volgt ter illustratie een informatief verslag van een leerling uit groep 8.

*Mijn verslag gaat over de 3^{de} wereld.
We hebben met ze allen een project gemaakt over de 3^{de} wereld.
Over landen van Afrika over hoe slecht hun huizen en hoe ze leven.
We moeste alle maal ideeën maken hoe we ze konden helpen.
We maakten alle maal project gemaakt.
Jip de dochter van de directrice zij heeft met ons pindakaas gemaakt
En dat mochten we zelf opeten.
Zo konden we voelen hoe het is in arme landen.
Made by Joost*

Tekst 4 Een informatief verslag uit groep 8

De inhoud, opbouw en kwaliteit van de verzamelde verslagen lopen sterk uiteen en dat roept vragen op over de precieze opdracht waarmee de leerkrachten hun leerlingen aan het werk

hebben gezet. Kennelijk interpreteren de leerkrachten ieder op hun eigen manier wat een 'informatief verslag' was, hetgeen een grote variatie in leerlingteksten tot gevolg heeft. Binnen het project leverde dit discussie op over de verenigbaarheid van de projectdoelen. Voor het ontwikkelen van een bruikbaar instrument was het misschien beter geweest de leerkrachten een scherpere genredefinitie aan te reiken. Maar met het oog op de onderzoekende houding van de leerkracht was de nu gehanteerde meer open aanpak van de schrijfopdrachten gewenst.

Een bruikbaar instrument construeren

Ten behoeve van de instrumentontwikkeling is een beperkt aantal leerlingteksten geselecteerd, zowel uit middenbouw als bovenbouw. In een gestructureerd gesprek tussen onderzoekers en leerkrachten zijn opvallende observeerbare kenmerken in die teksten geïdentificeerd. Dit leidde uiteindelijk tot het vaststellen van een voorlopige lijst met opvallende kenmerken, waarop ook ontwikkelingen zijn te zien (verschil tussen midden- en bovenbouw).

| A | Observatiepunt | Aanwezig? | Score | | | | |
|--------------------------------|--|-----------|-------|---|---|---|---|
| Algemene genrekenmerken | | | | | | | |
| 1 | De leerling blijft bij het genre (uitsluitend informatief) | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Er is een passende titel | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Illustraties | ja nee | | | | | |
| 4 | - illustraties zijn functioneel | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | - illustraties zijn een toevoeging op de tekst | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Opbouw | | | | | | | |
| 6 | inleiding | ja nee | | | | | |
| 7 | - inleiding bevat het tekstdoel | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | - inleiding beschrijft waar de tekst over gaat | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | kern | ja nee | | | | | |
| 10 | - duidelijke uitleg | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | slot | ja nee | | | | | |
| 12 | - passend slot | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Informatieverstrekking | | | | | | | |
| 13 | - voldoende informatie over het onderwerp (voor publiek en doel) | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | - de informatie is juist | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | - de informatie wordt toegelicht met uitleg | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | - de informatie wordt toegelicht met voorbeelden | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | - er wordt rekening gehouden met de voorkennis van het publiek | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | - brongebruik: informatie wordt in eigen woorden weergegeven | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Taalgebruik | | | | | | | |
| 19 | Het taalgebruik is overwegend formeel | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Er worden vakwoorden/specifieke woorden bij het onderwerp gebruikt | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Het taalgebruik is passend voor het publiek en doel | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Figuur 3.2 Het observatie-instrument

In een tweede ronde is de betrouwbaarheid van de observatielijst vastgesteld. Daartoe zijn aan de observatiepunten scoremogelijkheden toegekend (aanwezig versus afwezig; weging op een schaal van 0 tot en met 4) en hebben per leerlingtekst steeds twee beoordelaars het instrument ingevuld. Een voorlopige versie van het observatie-instrument voor het genre 'informatief verslag' is hierboven weergegeven (figuur 3.2).

De hamvraag is natuurlijk of leerkrachten met een dergelijk instrument overweg kunnen. Welke ervaringen zijn ermee opgedaan? We noemen er een aantal:

- Leerkrachten observeren (nog) niet voldoende op dezelfde manier: ze houden de specifieke leerling c.q. hun eigen groep in het achterhoofd en stellen ieder hun eigen prioriteiten.
- Leerkrachten vinden het observeren met behulp van het instrument tijdrovend.
- Niet alle kenmerken zijn duidelijk en objectief genoeg geformuleerd.
- Onduidelijkheid in de schaal: wat is het verschil tussen bijvoorbeeld 2 of 3?

Op basis van deze ervaringen zoekt het project in een volgende ronde, met nieuwe genres, naar verbeteringen op het gebied van de formuleringen van kenmerken, de gehanteerde schaal en de lengte van het instrument.

Reflectie vanuit de genredidactiek

Om welke genre gaat het? In dit project gaat het om een 'informatief verslag'. Tegen de achtergrond van de drie genrefamilies verhalend, feitelijk en waarderend is hier sprake van een feitelijk genre. Binnen de feitelijke genres kunnen we onderscheid maken tussen genres, waarin een tijdsvolgorde een rol speelt (relaas, verklaring en procedure) en een genre, waarin het niet gaat om een tijdsvolgorde, maar om de beschrijving en ordening van een zaak of zaken: het (informatief) verslag. In het gerapporteerde onderzoek is niet met een heldere genredefinitie gewerkt, wat leidde tot uiteenlopende interpretaties. De leerlingteksten konden daardoor afwijken van wat we strikt genomen een 'informatief verslag' noemen. Zo laat het opgenomen voorbeeld over het derdewereldproject een tekst zien, waarin juist de tijdvolgorde voorop staat en niet een zaak. We zien een 'procedurele vertelling', waarin de stappen van een uitgevoerd onderzoek worden beschreven.

Wat zijn de genrekenmerken? Om het doel - de lezer informeren over de aard van een zaak of de ordening van meerdere zaken - te bereiken wordt een verslag doorgaans georganiseerd volgens de volgende stappen: Identificatie van het onderwerp ^ Beschrijving van kenmerken. Verbindingswoorden ontbreken vaak; ze zijn vervangen door kopjes en paragraaftitels. Het woordgebruik duidt op classificatie (is onderdeel van, behoort tot) en functie (wordt gebruikt voor, dient als). Met het oog op de hiervoor genoemde vage genredefinitie merken we op dat de organisatie van een procedurele vertelling hier duidelijk van afwijkt. Dat genre vertoont veelal de stappen: Doel ^ Gebeurtenissen of handelingen ^ Resultaat.

Consequenties voor het onderwijs? De rapportage laat zien dat het project er (nog) niet in is geslaagd voldoende genrebewustzijn bij de leraren te ontwikkelen. Tijdens het ontwikkelonderzoek heeft dit gevolgen voor het leren en de prestaties van de leerlingen. Als een leerling de opdracht krijgt om een informatief verslag te schrijven en zijn tekst is niet wat de leraar verwacht, dan is er ergens in het onderwijsleerproces iets mis gegaan. Ten slotte: het onderdeel 'opbouw' van het observatie-instrument vertoont een zeer algemene standaardindeling: inleiding, kern, slot. Een meer genrespecifieke invulling - Identificatie ^ Beschrijving - zou leraar en leerlingen wellicht meer steun bieden.

3.4 Een uiteenzetting schrijven op basis van onderzoek

Michel Couzijn, Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam/Pieter Nieuwland College, Amsterdam.

Het examenprogramma Nederlands havo/vwo Schrijfvaardigheid vraagt van leerlingen drie genres: uiteenzetting, betoog, en beschouwing. De indruk is dat leerlingen vooral onderwijs krijgen in het schrijven van betogende teksten, terwijl in het hoger onderwijs beschrijvende, vergelijkende en rapporterende genres – uiteenzettingen dus – juist vaker aan de orde zijn. In het project 'Schrijven en onderzoekend leren bij het schoolvak Nederlands in het vwo' wordt onderzocht wat leerlingen leren van het schrijven van het genre 'uiteenzetting'. Tijdens de rondetafel presenteert Michel Couzijn de didactiek van het onderzoekend leren en van het uiteenzettend schrijven. Ook geeft hij een beeld van het niveau dat leerlingen bereiken voor het genre 'uiteenzetting' en hoe dit samenhangt met de kennisverwerving.

Michel Couzijn begint met een opdracht: de deelnemers krijgen twee, door leerlingen uit vwo-5 geschreven teksten. De opdracht is na te gaan: welk genre is het en welke van de twee is de beste realisatie van het genre? De discussie onder de deelnemers levert op dat beide teksten kenmerken hebben van betoog, samenvatting, artikel, verslag, enzovoort. Daarna krijgen de deelnemers de opdracht die de leerlingen gekregen hebben. Ze moeten een betoog schrijven. De vraag is nu, wat zie je aan de opdracht en hoe moet de opdracht worden uitgevoerd? De antwoorden zijn, dat er veel eisen worden gesteld en dat er veel informatie in de opdracht is over de doelgroep (jeugdige lezers), dat er veel bronnen zijn, dat de opdracht lang is, dat de opdracht complex is en dat de leerlingen ook uitleg moeten geven, enzovoort.

Michel Couzijn geeft vervolgens informatie over de lessenreeks waaruit dit materiaal afkomstig is. Voor hem is het illustratief voor de onvrede over Nederlands in het vwo: de leerlingen vinden het saai. Het moet volgens Michel mogelijk zijn om de leerlingen uit te dagen en voor te bereiden op het wetenschappelijk onderwijs. Daarbij zijn 'uiteenzettingen' meer nodig dan 'betoog', zo betoogt Michel.

In een onderzoek wordt *inquiry learning* ingezet, om de mogelijkheid te onderzoeken om daarmee schrijfvaardigheid in het vak Nederlands in te kaderen. Bij bètavakken is deze manier van werken meer gangbaar: onderzoek doen naar betekenisvolle vragen en daarvan leren. Deze vorm van leren zou werken omdat het leerlingen uitdaagt, omdat de uitkomst een beloning is, en omdat het zelfonderzoekend leren inslijt.

Er is onderzoek gedaan naar de effecten naar *inquiry learning*, vergeleken met het meer geïsoleerd schrijven van teksten. Daarbij kreeg één groep leerlingen alleen *inquiry learning*, een tweede groep kreeg ook schrijftaken, een derde groep kreeg schrijftaken en daar een genregerichte schrijfinstructie bij. Er is gekeken naar *information processing skills*, *subject matter knowledge* (weet je er meer van), *writing skills* (kun je beter schrijven?).

De lessenseries in dit onderzoek zijn opgezet rond de thema's:

- De ontwikkeling van de kindertaal.
- Lezen voor school of voor je plezier.
- Appeltaartrecepten uit de 15e tot de 21ste eeuw.
- 10 Reinaert-edities en de illustraties daarbij.

Bij *inquiry learning* zijn dit de uitgangspunten:

1. Starten met een vraag.
2. Een ontdekking doen, een antwoord vinden.
3. Werken met authentieke data.
4. De begeleiding is met 'guided discovery', maar niet zo dat het een invuloefening wordt.
5. Leerlingen kunnen eigen keuzes maken.

Michel Couzijn deelt de lessenseries uit en de deelnemers bekijken die.

De onderzoeksgroep met een genrespecifieke schrijfinstructie krijgt les over 'een uiteenzetting schrijven'. Dat gaat met woordweb, deelonderwerpen maken en ordenen, alinea's maken, verbanden verduidelijken, onderzoeksmethode met conclusies en peer-feedback.

De deelnemers doen vervolgens een oefening categoriseren met kaartjes over Reinaert de vos. Het blijkt dat informatie over de Reinaert op veel manieren geordend kan worden. Leerlingen leren op deze manier categoriseren als onderzoeksvaardigheid en leren associaties maken op basis van de categorisaties. Leerlingen moeten beschrijven hoe ze gecategoriseerd hebben. Sommige leerlingen krijgen een 'gewone' schrijfinstructie, anderen krijgen ook genre-instructie. De laatste groep maakt betere teksten.

De verrassende resultaten van het onderzoek zijn, dat de groep leerlingen met genrespecifieke schrijfinstructie beter scoort dan de groep met alleen schrijftaken, en de derde groep met alleen *inquiry learning* scoort het minst. Genre-instructie helpt blijkbaar bij het leren schrijven.

Reflectie vanuit de genredidactiek

Om welk genre gaat het? In dit project gaat het om de 'uiteenzetting'. Tegen de achtergrond van de drie genrefamilies verhalend, feitelijk en waarderend is hier sprake van een feitelijk genre. Maar dan wordt het een beetje onduidelijk welk genre er hier aan de orde is. In de inleiding schrijft Couzijn dat uiteenzetting 'beschrijvende, vergelijkende en rapporterende genres' zijn. De 'uiteenzetting' is hier dus een containerbegrip voor verschillende genres. In de tweede fase van het voortgezet onderwijs is dit helaas vrij gebruikelijk. In de genretheorie wordt bij de feitelijke genres onderscheid gemaakt tussen het verslag (de beschrijving en ordening van een zaak), de verklaring (factoren die leiden tot een stand van zaken of de gevolgen van die stand van zaken) en de procedure (hoe iets uitgevoerd moet worden of hoe iets is uitgevoerd). De 'uiteenzetting' is het best op te vatten als een verklaring, een uitleg over een bepaald fenomeen. Wanneer leerlingen in hun tekst ook weergeven hoe ze tot hun verklaring zijn gekomen (de stappen in hun onderzoek), dan hanteren ze de procedure als ondersteunend genre bij die verklaring.

Wat zijn de genrekenmerken? Het doel van het verslag is te beschrijven en te classificeren, het doel van een procedure is te beschrijven hoe je iets moet doen en het doel van de verklaring is een gebeurtenis uit te leggen en te interpreteren. Elk genre heeft zijn eigen specifieke opbouw. Bij het verslag is dit Identificatie ^ Beschrijving, bij de procedure is het Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie en bij het verslag is het Identificatie van het fenomeen ^ Verklaring van de sequentie. Bij elk genre passen verschillende grammaticale keuzes, op woord- en zinsniveau, keuze van verbindingswoorden, enzovoort.

Consequenties voor het onderwijs? De rapportage laat zien dat genrespecifieke schrijfinstructie de leerlingen helpt beter te leren schrijven, zelfs als het niet precies duidelijk is om welk genre het gaat; 'uiteenzetting' heeft immers het karakter van een containerbegrip. Hier is nog winst te halen.

3.5 Het programma Rationale als hulp bij het schrijven van argumenterende teksten

Mariken Bindels, Faculteit Economie en Management, Hogeschool Utrecht.

Tijdens deze rondetafel bespreekt Mariken Bindels het softwareprogramma Rationale. Rationale (zie rationale.austhink.com voor een demo) kan worden ingezet als een didactisch instrument, waarmee de student gemakkelijk een overzichtelijk redeneerschema kan opstellen dat als uitgangspunt voor een argumenterende tekst kan dienen (in de vorm van een skeleton text). Het stimuleert interactie en is een vorm van taalsteun bij een lees- en/of schrijftaak. Het helpt bij het structureren van een eigen tekst.

Gedurende een aantal jaren maakte de module 'Kritisch Denken' deel uit van het propedeusecurriculum van opleidingen bij de Faculteit Economie en Management aan de HU. Er werd aandacht besteed aan het maken van logische indelingen (groeperen), het weergeven van redenen en bezwaren (redeneren) in teksten en, in mindere mate, het analyseren van de verbanden tussen redenen en conclusies. De ervaring leert dat voldoende woordenschat een belangrijke voorwaarde is om een redeneerschema te kunnen samenstellen: elke reden of bezwaar moet in een enkele volzin worden weergegeven in een 'beweringsvakje'. Rationale kan hulp bieden om betogende teksten beter te begrijpen en beter te analyseren. Niet alleen omdat je argumenten gemakkelijk hiërarchisch kunt weergeven en groeperen, maar voornamelijk omdat je leert beredeneren en analyseren hoe de redeneringen zich tot elkaar verhouden.

Onderzoek

Mariken Bindels heeft onderzoek gedaan onder studenten van de HU naar het gebruik van Rationale. De studenten moesten een artikel bestuderen ter voorbereiding op het schrijven van een paper. De opdracht luidde om de redenering van de auteur te reconstrueren, ofwel in een redeneerschema, ofwel in een samenvatting.

De experimentele groep werkte met Rationale en de controlegroep zonder. Voorafgaand aan het onderzoek hebben alle studenten een taalvaardigheidstoets Engels (omdat het artikel in het Engels was) en een CCTST-toets (toets om het vermogen tot kritisch denken te meten) afgelegd. Tijdens het werken aan de opdracht zijn er audio-, video- en desktop-opnames gemaakt.

De verwachting was dat de experimentele groep meer tot interactie uitgenodigd zou worden en dat er wellicht verschillen in de aard van de interactie van de twee groepen zouden zitten. Deze verwachting kwam ook uit. Bij de controlegroep was sprake van minder interactie en deze was meer gericht op de aanpak van de taak dan op de inhoud van de tekst. De experimentele groep was veel meer inhoudgericht; er werd overlegd over de tekst en vooral ook over de functie van de argumenten in de tekst: hoe verhouden de argumenten zich tot elkaar en in hoeverre bieden ze wel of geen ondersteuning van de stelling.

Opmerkingen vanuit de rondetafel

Over het algemeen wordt er erg positief gereageerd op het programma, maar er zijn ook een aantal kritische noten of vragen bij het gebruik en het effect ervan. Hieronder wordt een overzicht gegeven.

Over het onderzoek

Wat valt er precies af te leiden uit dit onderzoek? Want de controlegroep had net zo goed een computer tot hun beschikking om het paper te schrijven, dus in hoeverre kun je concluderen dat de experimentele groep het 'beter' heeft gedaan? Uit de interactie van de studenten in de controlegroep is af te leiden dat ze relatief lang bezig blijven over de aanpak van de taak, terwijl de experimentele groep al veel sneller inhoudelijk met de tekst bezig was. Een computer-

programma dwingt de groep tot interactie, want maar één iemand kan het toetsenbord bedienen. Is het dus niet te voorbarig om daar 'betere' conclusies uit te trekken?

Over het werken met Rationale

Rationale is een prachtig voorbeeld van taalsteun, maar als het programma wordt afgebroken of niet voorhanden is, hoe werkt het dan? Hoe staat het met een vervolgfase? De studenten hebben met Rationale een instrument dat een deel van de regulatie overneemt, leidt dit ook tot een manier van werken waarmee ze in staat zijn om die regulatie zelf uit te voeren? Je kunt het uitpluizen van de tekst inhoudelijk loskoppelen van hoe de tekst in elkaar steekt. Het is uniek op die manier, dat allerlei vaardigheden (mondeling, schriftelijk, begrijpelijk) worden gekoppeld, zonder dat de docent daarbij direct aanwezig is! De studenten ervaren met dit programma dat ze het meteen over de inhoud kunnen hebben.

Is het programma ook uitgetoetst bij andere soorten teksten? Het werkt hiërarchisch, daar moet het wel in passen. Het werkt van boven naar beneden. Je kunt geen lineair schema maken. Hetzelfde zit ook al in graphic organisers, waar ook een hiërarchie of een tijdsverloop wordt gevisualiseerd, zoals Cmap Tools (<http://cmap.ihmc.us>). Rationale is niet uniek.

Andere vragen

Moeten de studenten nog veel herstellen aan de tekst na het gebruik van Rationale? Ja, het is echt alleen maar een skelet. Het staat heel droog opgeschreven. Dus daarna komt het deel waar ze veel aandacht aan schrijfvaardigheid kunnen besteden.

De stap van het skelet naar een eigen tekst maken: hoe gaat dat en wat doen de studenten? Het redeneerschema is vanuit Rationale om te zetten in een tekstuele opsomming en kan in een Word-document 'geplakt' worden. Dit kan dienen als uitgangspunt voor de te schrijven tekst. Sommige studenten gebruiken het programma Rationale of de techniek van het maken van redeneerschema's bij meerdere cursussen, gewoon omdat ze het prettig vinden werken. Maar het moet je wel aanspreken.

Gaat het de vakdocent om de inhoud of gaat het hem om het kunnen schrijven van een goed paper? Dat is soms lastig te onderscheiden. In vakonderwijs is het allemaal verbonden, maar het kan handig zijn om inhoud en vorm van elkaar te onderscheiden.

Hoeveel wil je dat een vakdocent weet van een bepaald genre, zodat hij dit kan overdragen? Of is het beter dat studenten dit op deze manier zelf ontdekken? Dingen die de vakdocenten belangrijk vinden, zijn bijvoorbeeld het herkennen van goede argumenten. Kunnen zij dan ook een beoordeling maken binnen inhoudelijke aspecten en hoe zit het op het niveau van uitingen en formuleringen? Vakdocenten zijn vooral blij als de studenten de inhoud beter begrijpen en Rationale is een goed hulpmiddel, omdat de studenten daarmee de tekst diep analyseren.

Samenvatting

Rationale is een goed hulpmiddel om studenten beter na te laten denken over de tekst die ze lezen en hoe zij hier vervolgens een eigen schrijfproduct van kunnen maken.

Interactie over en visualisatie van de tekststructuur is een hulpmiddel bij schrijven. Er zijn aanwijzingen dat de experimentgroepen alles bij elkaar sneller klaar waren met de opdracht dan de controlegroepen. Dus ondanks het feit dat de studenten aangaven dat het maken van een redeneerschema met Rationale enkel een tijdrovende omweg tot de paper was, lijkt het er juist op dat Rationale tijd bespaart!

Reflectie vanuit de genredidactiek

Om welk genre gaat het? Rationale biedt hulp bij het begrijpen, analyseren en zelf schrijven van betogende teksten. Globaal onderscheiden we drie genrefamilies: verhalende, feitelijk en waarderende genres. De betogende teksten die in dit project gelezen en geschreven worden behoren tot het waarderende genre. Hierbinnen maken we onderscheid tussen een genre dat één gezichtspunt ondersteunt (betoog) en een genre dat meerdere gezichtspunten naar voren

brengt, een weging maakt en op basis daarvan een positie kiest (beschouwing). Rationale lijkt bruikbaar te zijn bij zowel betogen als beschouwingen.

Wat zijn de genrekenmerken? Om het doel van een betoog - de lezer overtuigen van een bepaalde opvatting of stellingname - te realiseren wordt de tekst als volgt georganiseerd: Stellingname ^ Argumenten ^ Bekrachtiging van de stelling. Typische verbindingswoorden in een betogende tekst zijn: ten eerste, ten tweede, ten slotte, concluderend, daarom. Om het doel van een beschouwing - een kwestie vanuit verschillende perspectieven bespreken en een afweging maken - te realiseren wordt de tekst als volgt georganiseerd: Kwestie ^ Standpunten en hun argumenten ^ Positiebepaling. Typische verbindingswoorden voor een beschouwende tekst zijn: ten eerste, ten tweede, ten slotte, concluderend, daarom (vergelijk betoog), maar ook: hoewel, ondanks dat, in tegenstelling tot, aan de andere kant, enerzijds/anderzijds.

Consequenties voor het onderwijs? Het schrijven van een waarderend genre (een betoog of een beschouwing) is natuurlijk gebaat bij het precies formuleren van standpunten en argumenten. In de discussie over het programma Rationale lijkt er overeenstemming over de steun die dit programma hierbij kan bieden. Met hulp van Rationale komen studenten tot een redeneerschema, een skelet van een tekst. Maar daarmee is er nog geen lopende tekst die de lezer aanspreekt en meevoert door de redenering. Voor zo'n tekst is het bijvoorbeeld nodig dat de schrijver/student op adequate gebruikmaakt van relevante verbindingswoorden (ten eerste, daarentegen, concluderend, enzovoort) of op andere manieren zorgt voor samenhang in de tekst.

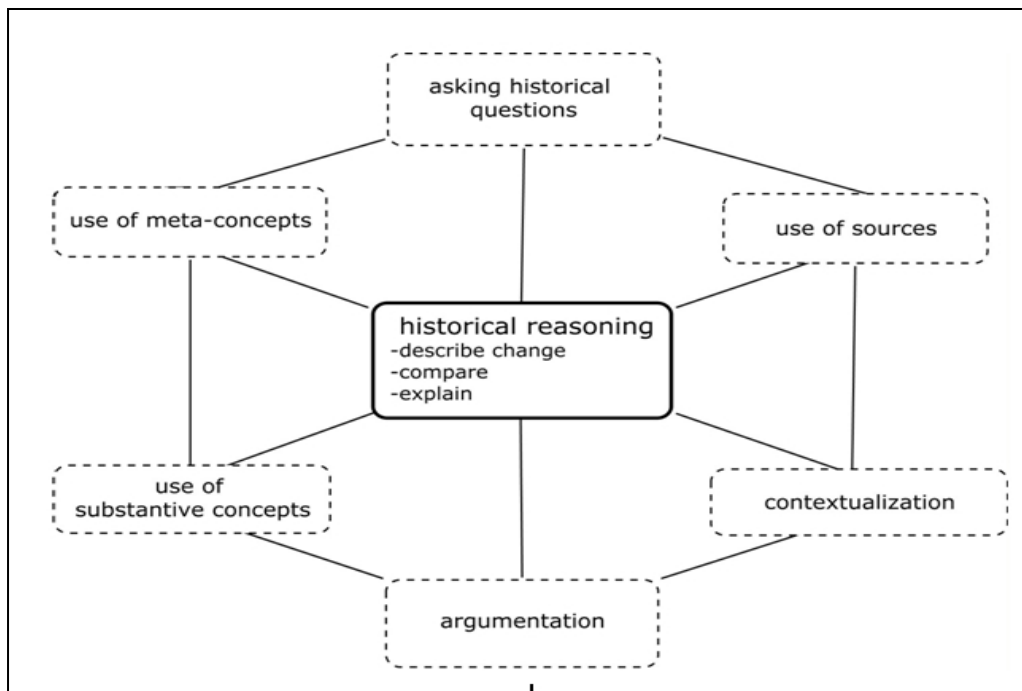
3.6 Historisch redeneren in gesprekken en schrijven

Jannet van Drie & Piet-Hein van de Ven, Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam & Instituut voor Leraar en School (ILS), Radboud Universiteit Nijmegen.

Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is dat leerlingen leren historisch te redeneren; gebeurtenissen en verschijnselen uit het verleden beschrijven, verklaren of vergelijken, waarbij gebruikgemaakt wordt van vakinhoudelijke en metabegrippen, zoals 'oorzaak', 'gevolg' en 'verandering'. In een eerdere studie is een lessenserie ontwikkeld waarin het redeneren over historische personen en gebeurtenissen bevorderd wordt door middel van groepswerk, onderwijsleergesprekken en schrijven. Een belangrijke vraag is hoe het redeneren tijdens het onderwijsleergesprek en het schrijven van een betogende brief zich tot elkaar verhouden. In hoeverre worden ideeën uit het onderwijsleergesprek gebruikt in de betogende brieven?

Twee jaar geleden, tijdens het symposium over genredidactiek in Den Dolder hebben Jannet van Drie en Piet-Hein van de Ven zich voorgenomen samen te reflecteren op teksten die leerlingen bij geschiedenislessen schrijven. Tijdens de Landelijke werkconferentie van 2011 hebben zij hier ook over gerapporteerd (zie Van der Leeuw & Meestringa, 2011, pp. 39-42). Nu zetten zij een volgende stap: in hoeverre is het onderwijsleergesprek ondersteunend voor het schrijven, voor het historisch redeneren in schriftelijke producten van leerlingen?

Piet-Hein van de Ven start met het weergeven van de theorie achter historisch redeneren. Het gaat bij historisch redeneren om een *dialogisch proces*. Als zodanig kan het onderscheiden worden van het canon-denken bij geschiedenis dat meer *vanuit een autoriteit* is opgezet. Een schema uit Van Drie en Van Boxtel (2008, p. 90) geeft een goed beeld van de componenten die bij het historisch redeneren kunnen worden ingezet.



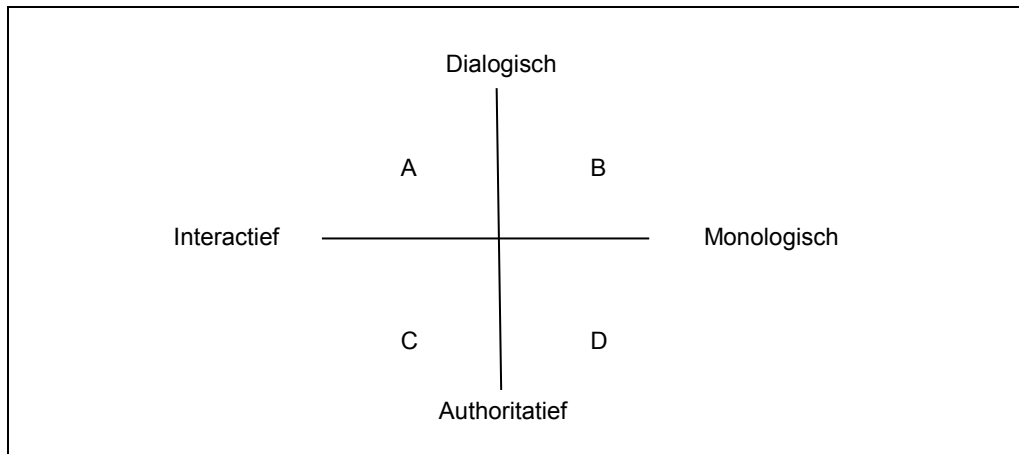
Figuur 3.3 Drie, J. van; & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Het gaat bij het historisch redeneren om het beschrijven, vergelijken of verklaren van historische gebeurtenissen en verschijnselen, waarbij de zes componenten uit de figuur een belangrijke plek hebben. Als je kijkt naar de instructie die daarbij kan passen, verwijst Piet-Hein van de Ven naar Nystrand et.al. (1997), van wie hij de volgende figuur (3.4) laat zien en bespreekt.

| | Monologically Organized Instruction | Dialogically Organized Instruction |
|----------------------------|--|--|
| Paradigm | Recitation | Discussion |
| Communication model | Transmission of knowledge | Transformation of understandings |
| Epistemology | Objectivism: Knowledge is a given | Dialogism: Knowledge emerges from interaction of voices |
| Source of valued knowledge | Teacher, textbook authorities, excludes students | Includes students' interpretations and personal experience |
| Texture | Choppy | Coherent |

Figuur 3.4 Key Features of Monologically and Dialogically Organized Instruction(Nystrand et al., (1997).

Beide benaderingen (het vakinhoudelijke onderscheid tussen dialogisch-historisch redeneren en autoritair (canon-denken) geschiedenisonderwijs) komen samen in een figuur van Scott, Mortimer en Aguiar (2006). Zie figuur 3.5.



Figuur 3.5 Kwadranten van Scott, Mortimer & Aguiar (2006)

De vier kwadranten worden door hen als volgt beschreven:

- A. interactief dialogisch, waarbij de leraar en de leerlingen diverse ideeën in ogenschouw nemen;
- B. noninteractief dialogisch, waarbij de leraar verschillende gezichtspunten beschouwt en samenvat;
- C. interactief autoritair, waarbij de leraar focust op een bijzonder gezichtspunt en de leerlingen leidt via een vraag-antwoordroutine;
- D. noninteractief autoritair, waarbij de leraar een bepaald gezichtspunt presenteert.

Van Drie concludeert dat de relatie tussen spreken en schrijven niet eenvoudig is. Het uitgangspunt dat zij hanteren is dat een goed klassengesprek het historisch redeneren stimuleert. Ze hebben dit onderzocht aan de hand van een opdracht rond het Huis van de democratie in klassen vwo 4 (zie bijlage, <http://home.medewerker.uva.nl/j.p.vandrie/>, zie ook paragraaf 3.1 hiervoor). De vraag is welke historische persoon of gebeurtenis moet er in het Huis van de democratie terecht komen en waarom? Via een expertmodel verdiepen de leerlingen zich in groepen in een gebeurtenis of persoon, waarna ze in een andere groepssamenstelling argumenten uitwisselen en een prioriteit opstellen. Er wordt een klassikale ranglijst opgesteld en daarover wordt doorgepraat in een klassengesprek. Daarna moeten de leerlingen individueel een brief schrijven aan het Huis, waarin zij moeten aangeven welke persoon of gebeurtenis opgenomen moet worden en waarom.

De deelnemers lezen naast de opdracht getranscribeerde fragmenten van alles wat er in het klassengesprek gezegd is over een van de historische figuren, Willem Drees, die in één klas op nummer 1 van de ranglijst kwam en twee brieven van respectievelijk Cora en Trees. De keuze voor een persoon of gebeurtenis in de brief was overigens vrij. In de bijlage zijn de fragmenten en de brieven opgenomen. De vraag is of er iets van het klassengesprek in de brieven terug te vinden is en, zo ja, wat.

Bij Cora zien de deelnemers aan de rondetafel wel enige formuleringen terug van het gesprek. De brief van Trees is beter gestructureerd dan die van Cora en daar zijn ook meer - bijna letterlijke - citaten uit het onderwijsleergesprek in te vinden. Het lijkt er op dat Trees het beter door heeft en daardoor ook beter van het klassengesprek gebruik weet te maken. Het valt de deelnemers ook op dat de leraar in het onderwijsleergesprek hamert op de argumenten pro en contra en dat hij de leerlingen uitdaagt en (open) vragen stelt. In de brieven worden over het algemeen geen argumenten rechtstreeks uit de bronnen gehaald. De algemene conclusie van de deelnemers is dat het onderwijsleergesprek voor de

leerlingen als een zeef werkt. Daar wordt bepaald wat relevant is. De meer feitelijke informatie uit de bronnen wordt in het gesprek omgezet naar argumenten waarom iemand belangrijk is geweest, waarbij gebruik gemaakt wordt van de criteria voor het bepalen van historische significantie (die in de lessenserie aan bod zijn gekomen). Ook worden er in het gesprek vergelijkingen gemaakt tussen de belangrijkheid van verschillende personen. Zo wordt er in het klassengesprek een 'genre-jump' voorbereid, die de leerlingen moeten maken voor het schrijven van hun betogende brief.

De leerlingen moeten een betogende brief schrijven. In hoeverre weten de leerlingen *hoe* ze betogende brieven moeten schrijven? Daar is in de besproken lessenserie waar deze brieven uitkomen niet expliciet aandacht aan besteed. Op dit moment loopt er wel een experimentele studie (zie paragraaf 3.1), waarbij twee typen instructie voor het schrijven van een betoog vergeleken worden. De instructies beslaan ieder een les en worden gegeven door eigen vakdocent, na afloop van de lessenserie en voor het schrijven van het betoog. De ene groep krijgt een algemene instructie betoog schrijven zoals die ook bij het vak Nederlands gegeven zou kunnen worden, de andere groep krijgt een meer vakspecifieke instructie (hoe ziet een goede inleiding er bij geschiedenis uit, wat zijn goede argumenten bij geschiedenis). Voorlopige resultaten laten zien dat leerlingen die de vakspecifieke instructie gevolgd hebben beter scoren op historisch redeneren in de betogen, er is geen verschil ten aanzien van algemene tekstkwaliteit.

Reflectie vanuit de genretheorie

Om welk genre gaat het? Er is sprake van een 'betogende brief'. In een briefvorm moet de schrijver/leerling de lezer met behulp van argumenten ergens van overtuigen (= sociale doel). Binnen het vak geschiedenis kunnen we grofweg drie genrefamilies onderscheiden: de historische vertelling, de historische verklaring en het historisch betoog. De hier besproken schrijfpodracht (beargumenteer welke gebeurtenis of persoon het meest heeft bijgedragen aan de democratie) is een voorbeeld van een historisch betoog. Zie ook paragraaf 3.1.

Wat zijn de genrekenmerken? Om het doel - de lezer overtuigen van een bepaalde interpretatie van het verleden - te bereiken kan de tekst als volgt georganiseerd worden: Kwestie ^ Stellingname ^ Argumenten ^ Bekrachtiging van de stelling.

Het historisch betoog heeft in het gerapporteerde onderzoek twee verschijningsvormen, een klassengesprek en de geschreven brieven van de individuele leerlingen. Anders gezegd: het betoog wordt in verschillende contexten met daarbij horende registers gerealiseerd. In de genretheorie spreken we in dit verband van de contextvariabele 'modus' (naast 'stemming' en 'veld'). In de modus klassengesprek zien we dat verschillende gespreksbijdragen van verschillende personen tezamen een argumentatie opbouwen. Gespreksbijdragen grijpen op elkaar in (fragment 1):

- L5 Heeft veel veranderd voor de mensen van toen en van nu, is een criterium
- D Ja, hij is belangrijk voor de mensen nu.
- L6 Hij heeft een eh, ingrijpende verandering gedaan...
- L Ingrijpende verandering.

In de modus betogende brief zorgt één persoon (de schrijver) voor een expliciete samenhang tussen de uitspraken in de tekst (brief van Trees):

- Ook heeft Willem Drees gezorgd voor gevolgen op lange termijn, die wij nu nog steeds merken zoals de AOW en de verzorgingsstaat.

Het gerapporteerde onderzoek pleit ervoor het historisch redeneren op te vatten als een dialogisch proces (in tegenstelling tot het canon-denken): in historische beschrijvingen, vergelijkingen, verklaringen en betogen is altijd de stem van een historicus/persoon te herkennen. In de genretheorie spreken we in dit verband van de contextvariabele 'stemming' In alle uitspraken in het historisch betoog (niet alleen in de expliciete standpuntbepaling) klinkt de stemming van de spreken/schrijver door (brief van Cora):

- Na de Tweede Wereldoorlog konden we ook niet zoveel doen, maar gelukkig was daar Willem Drees.

Consequenties voor het onderwijs? In de gerapporteerde lessenreeks gaat het primair om de vakvaardigheid 'historisch redeneren' in de vorm van een historisch betoog. Het betooggenre kan zowel mondeling als schriftelijk gerealiseerd worden (modus). Het gerapporteerde onderzoek laat zien dat het mondeling betogen voor de leerlingen een opstapje/voorbereiding kan zijn voor het schrijven van de betogende brief. Wellicht dat er niet zozeer sprake is van een genre-jump, zoals Van Drie en Van de Ven stellen, maar van een verschuiving van de modus (en daarmee een verschuiving van het register) binnen hetzelfde genre: van mondeling naar schriftelijk.

Bijlagen bij: Historisch redeneren in gesprekken en schrijven

Leerlingenopdracht²

(Logo en afbeelding van het Huis van de democratie zijn verwijderd)

Nederland als democratie

Belangrijke gebeurtenissen en personen

Inleiding

De Stichting Huis van de Democratie ijvert voor de oprichting van een Huis van de Democratie in Den Haag. Op de website van de stichting (www.huisvandedemocratie.nl) staat wat het doel is van het Huis van de Democratie is:

“Dit huis is een etalage voor de parlementaire democratie. Iedere geïnteresseerde kan er kennis maken met de geschiedenis en het gedachtegoed van de democratie, en het parlement in werking zien.”

De stichting denkt dat zo'n Huis van de Democratie zeker 250 000 bezoekers per jaar zou kunnen trekken. De belangrijkste doelgroepen zijn alle Nederlanders met de nadruk op jongeren, inburgeraars en toeristen.

Jij behoort dus ook tot de beoogde doelgroep van het Huis van de Democratie. Wat zou er volgens jou in de afdeling geschiedenis van dit Huis van de Democratie aandacht moeten krijgen? In de komende lessen ga je bekijken hoe de democratie in Nederland tot stand is gekomen. Je gaat samen met je klasgenoten een aantal gebeurtenissen en personen onderzoeken die aandacht zouden kunnen krijgen in het Huis van de Democratie.

Aan het einde van de lessenreeks schrijf je een brief aan de stichting met daarin jouw advies voor een persoon of een gebeurtenis die in het Huis van de Democratie aandacht zou moeten krijgen.

Wat moet in het Huis van de Democratie?

Wat zou er in de afdeling geschiedenis van dit Huis van de Democratie aandacht moeten krijgen? Hieronder staat een lijst van personen en gebeurtenissen die in aanmerking zouden kunnen komen. Je gaat de personen en gebeurtenissen onderzoeken en in een rangorde zetten van heel belangrijk tot minder belangrijk. Tot slot schrijf je een brief aan het Huis van de Democratie waarin je jouw eigen keuze geeft en beargumenteert.

De gebeurtenissen en personen zijn:

| | | | | |
|--|----------------------------|---|--|-----------------------------------|
| Afb. (verwijderd) | Afb. (verwijderd) | Afb. (verwijderd) | Afb. (verwijderd) | Afb. (verwijderd) |
| Oprichting Bataafse Republiek | Oprichting SDAP | Invoering algemeen kiesrecht | Bezetting van het Maagdenhuis | Moord op Theo van Gogh |
| Afb. (verwijderd) | Afb. (verwijderd) | Afb. (verwijderd) | Afb. (verwijderd) | Afb. (verwijderd) |

² Zonder illustraties. De complete lessenserie is te vinden op: <http://home.medewerker.uva.nl/j.p.vandrie/>

| | | | | |
|----------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|---------------------|
| Johan Thorbecke | Aletta Jacobs | Abraham Kuyper | Anton Mussert | Willem Drees |
|----------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|---------------------|

Zeven fragmenten uit het klassengesprek over Willem Drees

D = docent; L = onbekend; L4 = Trees; L14 = Cora

Vooraf: de top 7 is: 1. Willem Drees; 2. Thorbecke; 3. Aletta Jacobs; 4. Invoering Algemeen kiesrecht; 5. Oprichting Bataafse Republiek; 6. Abraham Kuyper; 7. Bezetting Maagdenhuis

FRAG1

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | D | Waarom, Willem Drees, op 1. Wie had ook al weer Willem Drees eh, als figuur bekeken? |
| 2 | L7 | Wij |
| 3 | D | Dan mogen jullie even niet meedoen. Want jullie weten de argumenten wel. Ik wil weten met welke argumenten staat Willem Drees op 1? |
| 4 | L9 | Nou hij heeft de verzorgingsstaat opgericht. |
| 5 | L4 | Heeft invloed op het leven.. |
| 6 | D | Ja maar ga eens terug naar die vijf, algemene criteria, welke vijf hadden we ook alweer? |
| 7 | L4 | Nou, als ie geen ... |
| 8 | D | ... Dat we echt goed konden selecteren van waarom zet je nou iemand hoog laag |
| 9 | L5 | Heeft veel veranderd voor de mensen van toen en van nu, is een criterium |
| 10 | D | Ja, hij is belangrijk voor de mensen nu. |
| 11 | L6 | Hij heeft een eh, ingrijpende verandering gedaan ... |
| 12 | L | Ingrijpende verandering. |
| 13 | L6 | ... door de grondwet te wijzigen |
| 14 | L | Gevolgen op lange termijn. |
| 15 | L8 | Een voorbeeld. |
| 16 | L7 | Wij mochten niet meedoen. |
| 17 | D | Gevolg op lange termijn, een voorbeeld, jullie zouden niet meedoen, hier nu wel mee is gewoon algemeen. Wat is het een voorbeeld van? |
| 18 | L7 | Een symbool. |
| 19 | L6 | Voor de democratie. |
| 20 | D | Voor? |
| 21 | L8 | Voor de samenleving. |
| 22 | D | Voor de samenleving. |
| 23 | L8 | En voor de indirecte democratie |
| 24 | D | Ja, maar algemeen hebben we het nu over he, dit is al ingevuld. |
| 25 | L7 | Hij is een symbool, hij staat symbool voor de verzorgingsstaat. |
| 26 | L8 | Ja |
| 27 | L4 | Is een voorbeeld voor een symbool van een ontwikkeling van de samenleving |
| 28 | D | Ontwikkeling [onv]. Keurig gezegd. |
| 29 | L | Goed voorgelezen, haha |
| 30 | D | Goed, heb je die in je hoofd, gaan we weer terug naar dit rijtje. Willem Drees, waarom staat Willem Drees op 1? |
| 31 | L6 | Omdat ie voldoet aan alle argumenten. |
| 32 | D | Omdat ie? |
| 33 | L6 | Omdat ie voldoet aan alle vijf de argumenten? |
| 33 | D | Alle vijf? En Thorbecke dan, waarom Thorbecke niet? |

- | | | |
|----|----|--|
| 34 | L3 | Ja die eh, ja ik koos hem ook al voor nummer 1, ook alle vijf. |
| 35 | D | En wie had Thorbecke dan niet op 1, want die voldoet toch ook aan alle vijf dan? |

FRAG2

- | | | |
|----|-----|--|
| 36 | L | [over Bezetting Maagdenhuis, JvD] niemand heeft er ooit van gehoord |
| 37 | D | Is dat belangrijker dan Willem Drees, bijvoorbeeld? |
| 38 | L11 | Nee. |
| 39 | D | Want, waa Waarom niet? Ik bedoel dat vind ik, uiteindelijk, hetzelfde toch, hetzelfde criterium. |
| 40 | L12 | Ja maar ... |
| 41 | D | Voor de mensen van nu is het belangrijk. |
| 42 | L12 | Ja maar de bezetting van het Maagdenhuis, dat gaat alleen over de scholieren, dus dat is niet over de hele samenleving. |
| 43 | L11 | De hele bevolking. |
| 44 | D | Oké. En geldt dat bij allemaal, dat je zegt, dat geldt alleen voor een kleine groep? Is dat een ander punt van dat je denkt, hm... |
| 45 | L8 | Bij Alletta Jacobs, dat is alleen voor vrouwen. |

FRAG3

- | | | |
|----|----|--|
| 46 | D | Als ik kijk naar algemeen kiesrecht. Algemeen kiesrecht is toch veel belangrijker dan Willem Drees? |
| 47 | L4 | Nee, joh... |
| 48 | L | Nee maar, ... |
| 49 | D | Nee, joh, waarom niet? Waarom niet?[noemt naam, niet L4] |
| 50 | L4 | Willem Drees zórgde ook voor de bevolking, ... |
| 51 | L | [lachen]. |
| 52 | L4 | ... algemeen kiesrecht, ... |
| 53 | L8 | Ja maar kijk, je kan wel dat kiesrecht hebben, maar, de verzorgingsstaat, ... |
| 54 | D | [noemt naam andere lln] |
| 55 | L7 | Nou kijk, Willem Drees die had Nederland weer opgebouwd na de Tweede Wereldoorlog en eh, dankzij hem kregen we Marshall-hulp en zo. En als eh, Willem Drees niet had opgebouwd dan hadden we ook geen kiesrecht kunnen hebben want dan hadden we toch geen staat, dan was er toch alleen maar rotzooi en puin. |
| 56 | D | Maar goed, algemeen kiesrecht, voor de mensen nu heel belangrijk, en het is een symbool voor de periode ... |
| 57 | L | [door elkaar]. |
| 58 | D | Het voldoet prima aan alle criteria. |
| 59 | L7 | Maar je hoort wel eerst een, een, land hebben, een goed georganiseerd land wil je, wil je überhaupt kunnen kiezen. |

FRAG4

- | | | |
|----|-----|---|
| 60 | L10 | Maar aan de andere kant, als Thorbecke het niet had bedacht dan had iemand anders het wel bedacht zoals Willem Drees, toch? |
| 61 | L11 | die kwam pas 100 jaar later of zo. |
| 62 | | |
| 63 | D | Oké. ... [naam] wie zit jij eh, over welke gebeurtenis persoon zeg jij dan dát is volgens mij, die echt een voorbeeld, een symbool? |
| 64 | L15 | Nou ik denk Willem Drees. |

65 D Hm?

66 L15 Ik denk Willem Drees.

67 D Waarom Willem Drees?

68 L15 Want wat was het ook alweer, over wie een voorbeeld was?

69 D Voorbeeld of een symbool.

70 L15 Ja nou ja hij is toch wel een voorbeeld voor de verzorgingsstaat ...

71 D Voor de ontwikkeling van de samenleving.

72 L15 ... hij heeft het wel opgebouwd en zo en eh, ja hij is wel degene die eh, ja er voor heeft gezorgd dat wel is ontstaan. Ja nou ik weet het ook niet.

FRAG5

73 L5 [over is een symbool voor, jvd]
Ja maar, voor dat dit wist ik geen eens echt wie Willem Drees was, dus, als je het zo bekijkt, ik denk dat iedereen Aletta Jacobs wel kent.

74 L6 Een symbool heeft het meest nut als iedereen diegene kent. En Aletta Jacobs kent iedereen.

FRAG6

75 D Ik ga naar het volgende. Ehm, wie of welke gebeurtenis, is een voorbeeld voor mensen, nú?

76 L ja, dat is duidelijk Drees [door elkaar]

77 L10 Abraham Kuijper.
.....

78 D Ik hoor hier duidelijk de verdedigers weer naar boven komen die eh, de pleitbezorgers voor Abraham Kuijper, zijn er nog anderen die een ander persoon of gebeurtenis zeggen van nee, dat is veel belangrijker, dat ...

79 L8 Willem Drees, Willem Drees

80 L [door elkaar].

81 D Ik hoor net hier iemand Willem Drees, ik hoor daar Willem Drees

82 L Ja.

83 D [naam] bij wie zou jij zeggen ...?

84 L14 Oh, ehm, Willem Drees ook.

85 D En waarom zou je zeggen, waarom Willem Drees wel en waarom Abraham Kuijper dan niet?

86 L14 Nou ik vind eh dat Willem Drees meer invloed heeft gehad dan eh, Abraham Kuijper want eh, die heeft alleen maar, nee want eh, Willem Drees die heeft zeg maar voor die verzorgingsstaat dan gezorgd, en voor een betere economie, en Abraham Kuijper vind ik, minder gewoon.

FRAG7

87 D Ja, ik maak even een bruggetje naar de laatste eh, argument, is 'heeft gevolgen op lange termijn, die we nu nog steeds merken'. Wie zet je daarop? Of welke gebeurtenis zet je daarop? Op een? Gevolgen op lange termijn die we nu nog steeds merken. Bedenk voor jezelf. ... [naam]?

88 L13 Eh nou, ik zit te denken, van eh, Drees, die eh, AOW heeft ingevoerd en daar merk je nu duidelijk de gevolgen van, bij de vergrijzing, maar. En eh, ja daardoor hebben wij nu een sterke economie. En dat is natuurlijk ook een gevolg wat op ons eh, nog steeds, natuurlijk, omdat we nog steeds een economie hebben. Dus ehm, ik denk [lacht], Willem Drees is ehm, past wel

goed bij puntje vijf. En eh nou ja tweede plek zou ik anders eh, de Bataafse Republiek zetten, vanwege zijn eerste poging tot algemeen kiesrecht. En eh, ja dat het de afschaffing van het Ancien Regime is geweest.

...

89 D Ja, [naam]

90 L7 Nou ik vind Willem Drees wel wat belangrijker dan Aletta Jacobs. Aletta Jacobs heeft maar voor een klein, alleen voor, ja het is wel belangrijk ik bedoel voor vrouwen anders zaten we hier misschien niet op school maar, ik bedoel, Willem Drees is de grondlegger van, van onze staat waar we nu in leven en eh, is eh, kijk die hebben nu nog heel erg veel gevolgen van, van de economie en de opbouw van Nederland en Marshall-hulp van eh, weet ik het allemaal, AOW en zo. Dus dat vind ik wel belangrijker dan Aletta Jacobs, die maar voor één ding heeft gezorgd, alleen voor zeg maar voor de vrouwen.

Brief Cora

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 Willem Drees.

Hij heeft namelijk veel dingen verricht die uiteindelijk zijn ontwikkeld tot de samenleving waarin wij nu leven. Vroeger was ons land namelijk erg anders dan dat het nu is. Nederland was in de tijd voor Willem Drees wel een democratie geworden, maar het liep nog niet helemaal zo soepel. Zeker door de Tweede Wereldoorlog kwam ons land nog in moeilijke omstandigheden. Nederland werd bezet door Duitsland die anti-democratie was. Hierdoor verdween onze democratie. We verkeerden ook nog eens in een economische crisis, dus ons land was eigenlijk machteloos. Na de Tweede Wereldoorlog konden we ook niet zoveel doen, maar gelukkig was daar Willem Drees. Hij heeft er namelijk voor gezorgd dat Nederland Marshallhulp kreeg, zodat er sprake was van wederopbouw. Zonder Marshallhulp zou Nederland veel meer moeite hebben gehad om weer de oude te worden. Ook steeg de economie hierdoor weer in ons land. De economische crisis werd dus als het ware ook bestreden door de hulp van Willem Drees. Als dit niet gebeurt was, zouden wij misschien nog steeds met een mindere economie zitten en zouden wij misschien niet zo leven als we nu doen. Maar Willem Drees zorgde voor nog iets waardoor er een betere economie ontstond. Hij zorgde er namelijk ook voor dat de overheid ging bezuinigen en meer werkgelegenheid ging creëren. Dit is dus het begin van de verzorgingsstaat waar wij tegenwoordig nog steeds mee te maken hebben en nog steeds afhankelijk van zijn. Ook is het zo dat hij voor een van de eerste uitkeringen heeft gezorgd, namelijk de voorloper van de AOW. Tegenwoordig kan onze samenleving helemaal niet zonder uitkeringen en zijn veel mensen er van afhankelijk. Dit allemaal geeft dus eigenlijk aan dat Willem Drees een hele belangrijke rol heeft gespeeld voor ons land. Door hem is onze democratie veel sterker geworden dan dat het eerst was. Van deze democratie hebben wij nu nog steeds mee te maken. Als Willem Drees niet had gezorgd voor een betere economie en meer werkgelegenheid, hadden wij nu niet de verzorgingsstaat waarin wij nu leven. Alles wat Willem Drees ongeveer 50 jaar geleden heeft verricht, daar hebben wij nu nog steeds mee te maken. De bezetting v.h. Maagdenhuis is veel minder belangrijk wat mij betreft. Het was vroeger voor studenten van belang, maar niet voor de hele samenleving. Ook heeft het niet voor verandering gezorgd waar wij nu nog steeds mee te maken hebben. Studenten hebben misschien wel meer inspraak, maar een goede economie en een verzorgingsstaat is echt wel belangrijker. Zonder de economie zouden er net eens scholen kunnen zijn! Ook vind ik dat

Abraham Kuiper niet thuis hoort in het huis, want voor wat voor verandering heeft hij nou gezorgd. Hij mag dan wel de eerste politieke partij hebben opgericht, maar wat hij nu nog met onze democratie te maken. Er is een prijs naar hem vernoemd, maar dat zorgt toch niet voor verandering en ontwikkeling in onze samenleving, dan kunnen we alle prijzen dat wel zijn. Hij is een voorbeeld voor Bush, maar dat is een Amerikaan en heeft niks met onze Nederlandse samenleving te maken. Zo zie je maar dat toch echt Willem Drees het belangrijkste is. Zowel voor vroeger als voor nu.

Ik hoop dat u voldoende van mijn mening te weten bent gekomen en Willem Drees in het Huis plaatst.

Met vriendelijke groet, Cora, Naam School, plaats

Tekst 6 Brief van Cora

Brief Trees

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 Willem Drees.

Willem Drees was in dit tijd erg belangrijk voor de inwoners v. Nederland. Na de WOII lag Nederland in puin en dankzij hem is Nederland weer opgebouwd. Dat heeft hij voor elkaar gekregen, doordat Harriman zag dat Willem Drees sober leefde. Harriman gaf daarom Nederland Marshallhulp. Dankzij deze hulp heeft Nederland de kans gekregen om zich weer op te bouwen.

Ook zorgde Willem Drees ervoor dat de overheid ging bezuinigen, daardoor was er mee geld voor bestaansmogelijkheden en werkgelegenheden. Hij zorgde dus voor ingrijpende veranderingen en hij had veel invloed op de mensen in die tijd.

Ook heeft Willem Drees gezorgd voor gevolgen op lange termijn, die wij nu nog steeds merken zoals de AOW en de verzorgingsstaat. Hij was de grondlegger van de Noodwet Ouderdomsregeling, de voorloper van AOW. Deze pensioensregeling hebben we nog steeds, dus zonder Willem Drees hadden we deze pensioensregeling misschien helemaal niet gehad. Willem Drees is een symbool v/e ontwikkeling, namelijk de verzorgingsstaat.

Willem Drees zorgde dus voor ingrijpende veranderingen, had veel invloed op de mensen in die tijd, zorgde voor gevolgen op lange termijnen en hij staat symbool voor een ontwikkeling in de samenleving, daarom vind ik dat hij opgenomen moet worden in het Huis van de Democratie. Waarom ik vind dat hij veel aandacht moet krijgen en niet bijvoorbeeld Thorbecke of Aletta Jacobs is omdat hij echt ervoor heeft gezorgd dat de mensen het weer goed hebben. Hij zorgde voor alle basisbehoefte v/d mensen na de WOII, zonder hem lang NI misschien nu nog steeds in puin. Thorbecke zorgde wel er wel voor dat de mensen mochten stemmen, maar dat heeft pas echt nut als mensen zich veilig en goed voelen in hun eigen land en daar heeft Willem Drees tenslotte voor gezorgd. Daarom vind ik dat Thorbecke een beetje wegvalt bij Willem Drees. Ook vind ik dat Willem meer aandacht moet krijgen dan Aletta Jacobs. Zij heeft alleen gezorgd voor de rechten v/d vrouw, terwijl Willem Drees voor het hele volk iets heeft gedaan. Ook al vind ik wel dat Thorbecke en Aletta Jacobs voor goede veranderingen hebben gezorgd, toch vind ik dat Willem Drees meer aandacht moet krijgen, omdat het meeste voor de hele bevolking heeft gedaan zowel op economisch gebied (Marshallhulp) als sociaal gebied (AOW).

Trees, naam school, plaats

Tekst 7 Brief van Trees

3.7 Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science

Joanneke Prenger, Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc), Rijksuniversiteit Groningen.

Het onderzoeksproject 'Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science' gaat de effectiviteit na van het verbinden van het schrijfonderwijs bij Nederlands en het vakonderwijs bij geschiedenis en science. De verwachting is dat leerlingen die bij Nederlands en binnen de vakken vergelijkbare teksten schrijven over nieuwe leerstof niet alleen een grotere schrijfvaardigheid en een positievere schrijffattitude krijgen, maar ook dat hun kennis en begrip van de betreffende vakken groter wordt. In het onderzoek krijgen brugklasleerlingen bij Nederlands instructie in het schrijven van twee tekstgenres (zie verderop), die vervolgens toegepast worden bij de vakken geschiedenis en science bij het verwerken van nieuwe lesstof. Tijdens deze rondetafel geeft Joanneke Prenger van het Etoc van de Rijksuniversiteit Groningen een voorlopige indruk van de effecten van deze interventie op zowel de schrijfvaardigheid als de vakkennis.

Het onderzoek

Het onderzoek vindt plaats in het kader van het actieprogramma Onderwijs Bewijs van het Ministerie van OCW. Doel van dit programma is om via wetenschappelijke experimenten ('evidence-based') kennis te verzamelen over wat werkt in het onderwijs en over wat niet werkt. De dynamiek van het onderwijs leent zich minder goed voor experimenteel onderzoek dan een laboratorium, maar toch valt er uit het materiaal uit het project wel te leren. Joanneke Prenger focust in deze rondetafel op het materiaal dat gebruikt en verzameld is tijdens de interventie bij het vak geschiedenis: de kwaliteit van teksten uit de leergang geschiedenis 'Werkplaats', kenmerken van het genre dat de leerlingen moeten schrijven en de taken die de leerlingen krijgen.

Het onderzoeksproject is uitgevoerd op het Werkman College in Groningen. Dit project gaat uit van twee aannames: (1) door over nieuwe stof (bijvoorbeeld bij geschiedenis over Grieken en kolonies) te schrijven maken leerlingen zich de vakkennis beter eigen, (2) door zowel bij Nederlands als bij zaakvakken te (leren) schrijven, gaan de leerlingen vooruit in hun schrijfvaardigheid.

In het onderzoek leren de leerlingen per schooljaar twee soorten teksten te schrijven. Er is gekozen voor tekstgenres die functioneel zouden kunnen zijn binnen zowel het schoolvak science, als het schoolvak geschiedenis. Dit omdat leerlingen het geleerde bij Nederlands in beide vakken zouden moeten kunnen toepassen.

In Fase I (van de herfstvakantie tot de kerstvakantie) leren leerlingen bij Nederlands een tekst schrijven, waarbij ze een beschrijving moeten geven van de overeenkomsten en verschillen tussen twee objecten of verschijnselen. In Fase II (van de voorjaarsvakantie tot de meivakantie) leren hoe ze een tekst schrijven, waarbij de ze de opeenvolgende gebeurtenissen bij een evenement of historische gebeurtenis moeten uitleggen. Daarbij is gekozen voor twee manieren waarop leerlingen een uitleg kunnen structureren. Een uitleg, waarbij ze kenmerken van een bepaald voorwerp of verschijnsel benoemen of een uitleg, waarbij ze stap-voor-stap beschrijven in welke volgorde een bepaald fenomeen of proces verloopt.

Voor beide tekstsoorten is een module ontwikkeld voor vijf of zes instructielessen Nederlands, waarin de leerlingen de kenmerken van dit soort teksten leren. Hierbij ligt de focus vooral op de structuur van dit soort teksten, omdat uit het pilotjaar is gebleken dat de leerlingen op dit gebied beginnende schrijvers zijn.

Van de vier eerste klassen die aan het onderzoek meededen werd er per niveau (te weten vmbo-tl/havo en havo/vwo) steeds één klas aan de experimentele conditie en één klas aan de controleconditie toegewezen. Per onderzoeksfase (I en II) volgden alle vier de klassen vijf à zes lessen Nederlands, waarbij het genre wordt geïnstrueerd en geoefend. De experimentele interventie vond plaats bij de vakken. In de experimentele klassen werd het tekstgenre in

verschillende schrijfopdrachten toegepast: driemaal bij geschiedenis en driemaal bij science. De leerlingen in de controleklassen kregen bij Nederlands dezelfde lessen, maar bij geschiedenis en science verwerkingsopdrachten die niet om het schrijven van teksten vragen, maar om het beantwoorden van vragen.

Enkele uitkomsten

De vraag is of de leerlingen in de experimentele groep zo beter leren schrijven dan de leerlingen in de controlegroep? Het antwoord is 'nee', dit blijkt niet meetbaar te zijn aan geschreven teksten van de leerlingen, die bijvoorbeeld opdracht kregen om de verschillen te beschrijven tussen Griekenland voor de kolonisatie en daarna. Joanneke Prenger geeft enkele data uit het onderzoek, waaruit blijkt dat de leerlingen in beide condities flink vooruitgaan (1,5 standaarddeviatie in de eerste fase en 0,7 in de tweede fase), maar dat er maar een klein verschil is tussen de resultaten van de experimentele groep en de controlegroep. Zie tabel 3.1.

Tabel 3.1 Kwaliteit van de teksten, uitkomsten per fase en conditie

| | | Controle | | Experimenteel | |
|---------|------------|----------|-------|---------------|-------|
| | | Gem. | SD | Gem. | SD |
| Fase I | Voormeting | 85.82 | 11.15 | 84.78 | 11.03 |
| | Nameting | 101.68 | 15.45 | 101.32 | 13.34 |
| Fase II | Voormeting | 82.05 | 24.57 | 91.48 | 19.79 |
| | Nameting | 92.10 | 27.92 | 98.91 | 24.84 |

Voor de schrijfvaardigheid van de leerlingen heeft het wel of niet schrijven bij de vakken nauwelijks effect gesorteerd. De experimentele groep scoort wel hoger op schrijfvaardigheid in fase II, maar dit is niet significant. Opvallend is de toename in de standaarddeviatie: de verschillen tussen de teksten van de leerlingen nemen toe. Blijkbaar hebben alle leerlingen geprofiteerd van de instructie bij Nederlands over het schrijven van teksten, maar maakt het wel of niet extra oefenen van die vaardigheid bij de vakken geen verschil. Joanneke Prenger verklaart het feit dat er geen effect tussen de twee condities is waar te nemen, dat het schrijven bij de vakken waarschijnlijk onvoldoende uit de verf is gekomen. Helaas was er geen ruimte voor observatie van de instructie en de lessen waarin de schrijfopdracht gemaakt werd, zodat de onderzoekers niet kunnen analyseren wat er precies gebeurd is. Maar de kwaliteit van de leerlingteksten die bij de vakken geschreven zijn, laat zien dat er wellicht meer ondersteuning van de onderzoekers nodig was geweest bij de uitvoering van de interventie.

De voorlopige conclusies uit het onderzoek zijn dat de vooruitgang in de kwaliteit van de teksten bij Nederlands in beide condities ongeveer even groot is geweest en dat het schrijven bij de vakken daaraan niet significant heeft bijgedragen. Bij geschiedenis zijn er wat de afgenomen vakkennistoets betreft geen verschillen tussen de condities geconstateerd; bij science scoort de controlegroep in de eerste fase iets beter en de experimentele groep in fase II. De resultaten rond het leren bij de vakken zijn dus sterk wisselend.

De gegevens van het onderzoek moeten nog verder geanalyseerd worden.

Teksten uit het onderzoek

De aanwezigen bekijken een brontekst en bespreken welke schrijfopdracht zou passen bij deze tekst. De brontekst 'De Griekse Wereld' komt uit de leergang 'Werkplaats' (Noordhoff Uitgevers) voor geschiedenis en beschrijft de ontwikkeling van de Griekse wereld tot de zesde eeuw voor Christus.

Welk genrekenmerken herkennen de deelnemers in de brontekst? De aanwezigen merken op dat het een beschrijving van een stukje geschiedenis is en een heel complexe tekst.³ Opvallend zijn de vele vaktermen die gebruikt worden. Zijn die echt nodig voor het begrip van het onderwerp kolonisatie? Ook kleine satelliettekst en illustraties op de pagina's (bijvoorbeeld over een geïmporteerd kruid) dragen niet direct bij aan het begrip en leiden af van het hoofdonderwerp. De aanwezigen bij de rondetafel denken dat het moeilijk is leerlingen te begeleiden bij het leren begrijpen en lezen van dit soort type teksten. Hun indruk is dat het een 'rommelige' tekst is waarin het opvallendste kenmerk is dat de samenhang tussen de zinnen ontbreekt. Verder komen er veel opsommingen, feiten, jaartallen in de tekst voor. De opdracht 'Schrijf kort op wat de verschillen zijn in Griekenland voor de kolonisatie en na de kolonisatie' lijkt de aanwezigen hier niet goed bij te passen.

Er ontstaat een discussie over hoe je leerlingen leert omgaan met dit type vaktekst. Wat biedt genredidactiek ons hier?

- Omgaan met leesstrategieën.
- Kennis van de complexiteit van de tekst vraagt taalgevoeligheid van de geschiedenisdocent.
- Kenmerken van geschiedenisteksten vinden we ook in dit fragment: toestand – verandering - nieuwe toestand.

De aanwezigen bekijken enkele schrijfproducten van leerlingen die verschillen beschrijven tussen Griekenland voor de kolonisatie en daarna. Zie tekst 8.

Voor de kolonisatie waren de mensen meer verspreid en waren er minder mensen die gingen emigreren. Na de kolonisatie waren de mensen niet meer bij hun moederstad maar in de andere steden.

De kolonies waren politiek en economisch zelfstandige stadstaten.
De Grieken noemden zichzelf geen Grieken maar Hellenen.
Hun uitgestrekte leefgebied noemden ze: Hellas.

Er waren ook heel veel andere kolonies: Voorbeelden hiervan zijn: Marseille in Frankrijk, Napels in Italië en Istanbul in Turkije.

Door de kolonisatie werd het afzetgebied van de Griekse nijverheid veel groter. Athene exporteerde bijvoorbeeld vazen, wijn, honing en natuurlijk olijven.

Toen de bevolking in de 8^e eeuw voor Christus sterk groeide, ontstond er een gebrek aan land bouwgrond. De oplossing was emigratie. Daardoor ontstonden de Kolonies.

Nou zo zie je dat er wel veel geschiedenis achter zit.
Ik hoop dat ik het een beetje goed heb gedaan.

Tekst 8 Een voorbeeld van een tekst van een van de leerlingen (nr. 7654)

De bespreking

Door de deelnemers gemaakte opmerkingen bij de teksten zijn:

- De schrijfopdracht geeft zicht op misconcepties bij de leerling;
- Feedback geven is lastig als er veel mis is met het schrijfproduct;

³ Het is in wezen een 'verklaring'. In het hoofdstuk wordt een gebeurtenis beschreven en er wordt aangegeven welke gevolgen die gebeurtenis heeft gehad. (redactie)

- Er is heel precieze instructie nodig bij zo'n opdracht;
- Scaffolding de opdracht bestaat alleen uit het bieden van een aantal kernwoorden die gebruikt moeten worden; dit is te weinig voor zo'n complexe opdracht.

Verder wordt vanuit de rondetafel opgemerkt, dat het positieve aan de schrijfoopdracht is dat leerlingen actief iets gaan doen met de inhoud van de tekst, ook al is het een typisch schoolse taak, wat Krogh (2012) noemt: een ritueel ingevulde schrijftaak.

Een betere schrijfoopdracht zou het kunnen zijn, als er een onderzoeksvraag aan wordt gekoppeld: leerlingen verzamelen eerst gegevens over verschillen tussen Griekenland voor en na de kolonisatie (met een Venn-diagram of een verschillen- en overeenkomstentabel). Dit kunnen ze samen doen. Zo kan de relatie tussen te weinig landbouwgrond en emigratie worden geëxpliciteerd. Probeer een redenering uit te lokken: waarom zijn er verschillen voor en na kolonisatie? Dan kan de leerling op gang geholpen worden met een beginzin. Zomaar een schrijfkader aanbieden, kan leiden tot een 'invuloefening'. Eerst praten over de tekst is beter.

En zo komen de aanwezigen uit bij de aanbeveling om de onderwijsleercyclus in te brengen: eerst de inhoud verkennen, daarna de tekst analyseren, dan samen via *joint construction* een begin maken, voordat je de leerlingen vraagt zelfstandig een tekst te schrijven. Het bezwaar van de opdracht om de verschillen te beschrijven, is dat het geen ideale opdracht is om 'geschiedenisgenres' te verkennen en te leren beheersen. Maar dat was in het kader van dit experimentele onderzoek ook niet het doel.

Reflectie vanuit de genredidactiek

Om welk genre gaat het? We beperken ons hier tot de teksten die in het vak geschiedenis een rol spelen: de brontekst over de Griekse wereld uit het geschiedenisboek en de leerlingteksten over het Griekenland vóór en na de kolonisatie. Binnen het vak geschiedenis kunnen we grofweg drie genres onderscheiden: de historische vertelling, de historische verklaring en het historisch betoog. In de vertelling legt de schrijver een opeenvolging van gebeurtenissen vast. In de verklaring gaat hij in op de verbanden tussen die gebeurtenissen: de schrijver zegt waarom en hoe een gebeurtenis volgt uit een eerdere of leidt tot een volgende. In een historisch betoog bepleit de schrijver een specifieke interpretatie van het verleden door middel van analyse en het vergelijken van verschillende opvattingen en argumenten. De in de rapportage genoemde teksten (schoolboektekst en leerlingtekst) lijken te behoren tot het genre van de historische verklaring.

Wat zijn de genrekenmerken? Een historische verklaring kan op twee manieren worden georganiseerd of opgebouwd. Wanneer het vooral gaat om het beschrijven van de oorzaken van een bepaalde historische situatie (factoriaal) is de opbouw als volgt: Resultaat ^ Oorzaken ^ Bekrachtiging van oorzaken. Gaat het vooral om de gevolgen van een historische situatie (consequentieel), dan is de opbouw als volgt: Situatie ^ Gevolgen ^ Bekrachtiging van gevolgen. Het woordgebruik geeft uitdrukking aan de tijdsvolgorde: dan, jaren later, op het zelfde moment, enzovoort. Bovendien zien we verbindingswoorden, waarmee causale verbanden uitgedrukt worden: daardoor, als gevolg van, resulteert in, enzovoort.

Consequenties voor het onderwijs? In de gerapporteerde schrijftaak moeten leerlingen verschillen noteren tussen het Griekenland vóór en na de kolonisatie. Hierboven is al opgemerkt dat die taak geen ideale opdracht is om 'geschiedenisgenres' te verkennen en te leren beheersen. We willen die kritiek wat nuanceren. Het beschrijven van verschillen tussen twee periodes zou gerealiseerd kunnen worden met behulp van twee losse verslagen (Identificatie ^ Beschrijving van kenmerken), die in een volgende fase met elkaar vergeleken worden. Dit is inderdaad geen geschiedenisgenre, maar het biedt wel een realistischer kader (opdracht) voor de hierboven gepresenteerde leerlingtekst. Op basis van dit materiaal

(= building the field) zouden leerlingen via de onderwijsleercyclus vertrouwd gemaakt kunnen worden met de redeneerstappen in een historische verklaring: 'te weinig landbouwgrond had tot gevolg dat boeren uit Griekenland wegtrokken en elders een nieuw bestaan opbouwden.'

3.8 Taalsteun bij het beantwoorden van toetsvragen

Brenda Stam & Jannet van Drie, Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam.

Het onderwerp van het 'beantwoorden van toetsvragen' komt voort uit het werk dat het ILO doet in het kader van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (LEMM).

Onlangs publiceerde dit expertisecentrum een boekje met een reeks lesvoorbeelden taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken (van Drie 2012).

Voor het vak geschiedenis zijn de gebruikte genres overzichtelijk in kaart gebracht door Coffin (2006). Door de jaren heen komen leerlingen achtereenvolgens met geschiedenis(lees)teksten in aanraking die 'vertellen', 'verklaren' en 'argumenteren'. Een poging om voor het Nederlandse voortgezet onderwijs in kaart te brengen welke genres leerlingen zelf moeten schrijven, leverde een mager resultaat: Het vak kent nauwelijks echte schrijftaken. Leerlingen schrijven wel onderzoeksverslagen van zo'n 20 pagina's, waarvoor ze eigenlijk geen instructie ontvangen. En in werkboeken en op het examen moeten leerlingen vragen schriftelijk beantwoorden. Het genre van het gewenste antwoord (opbouw + te hanteren taalmiddelen) wordt doorgaans niet geëxpliciteerd.

Gezien deze stand van zaken is een examentraining ontwikkeld waarin leerlingen (met vallen en opstaan) vertrouwd gemaakt worden met het lezen, analyseren en beantwoorden van examenvragen. Deze training is uitvoeriger beschreven in bovengenoemde publicatie van LEMM.

Een stappenplan om examenvragen te lijf te gaan

De examentraining maakt gebruik van authentieke examenvragen. In figuur 3.6 staat zo'n vraag.

Vraag 1

Gebruik bron 1.

Winston Churchill wil met deze speech een boodschap overdragen aan zijn publiek.

1. Licht dit toe door met twee elementen uit de bron aan te geven welke boodschap dat is en aan te tonen dat deze boodschap past bij het westerse vijandbeeld van het communisme.

Bron 1. Uit de Fultonspeech van Winston Churchill, 5 maart 1946;

Het is heden ten dage niet onze plicht, nu de moeilijkheden zo talrijk zijn, met geweld te interveniëren in de binnenlandse aangelegenheden van landen die we in de oorlog niet veroverd hebben, maar we moeten nooit ophouden, onbevreesd de grote beginselen van vrijheid en mensenrechten te proclameren, die de gezamenlijke erfenis zijn van de Engelssprekende wereld. (...)

Dit alles betekent dat de volken van alle landen het recht hebben en grondwettelijk de volmacht dienen te hebben via vrije, onbelemmerde verkiezingen, met geheime stemming, aard of vorm van de regering waaronder ze leven te kiezen of te veranderen. (...)

Dit is de boodschap van het Britse en Amerikaanse volk aan de mensheid. Niemand weet wat Sovjet-Rusland en zijn communistische internationale organisatie van plan is in de onmiddellijke toekomst te doen of wat de grenzen zijn, zo die er al zijn, van hun expansie en bekeringsijver. Als de bevolking van het Engelssprekende Gemenebest wordt gevoegd bij die van de Verenigde Staten, met alles wat een dergelijke samenwerking in de lucht, op zee, in wetenschap en industrie impliceert, dan zal er geen wankel, precair machtsverwicht zijn, dat Rusland tot ambities zou verleiden.

Figuur 3.6 Een vraag uit een eindexamen geschiedenis

De opdracht uit de examentraining luidt dan als volgt:

- a. Beantwoord vraag 1 individueel
- b. Bespreek de antwoorden met je buurman.
 - Welk antwoord is het beste en waarom?
 - Welke stappen kun je onderscheiden in de beantwoording van de vraag?
 - Maak een stappenplan bij de beantwoording van deze vragen.
- c. Beantwoord vraag 3 individueel aan de hand van de stappen die je hebt geformuleerd. Werkt het stappenplan? Pas het zo nodig aan.
- d. Beantwoord vraag 4 door middel van het doorlopen van de stappen. Werken de stappen ook in een andere context?

De deelnemers in de rondetafel hebben de onderdelen a. en b. van deze opdracht uitgevoerd. Daaruit bleek een grote verscheidenheid aan aanpakken, maar ook dat elk koppel er wel in slaagde om tot een stappenplan te komen. Een voorbeeld:

- eerst vraag lezen;
- dan tekst lezen;
- vraag opnieuw lezen en analyseren;
- tekst opnieuw lezen en op zoek naar het antwoord;
- check of het antwoord inderdaad bij de vraag past;
- opschrijven van het antwoord.

Opmerkelijk bij het identificeren en zetten van deze stappen is natuurlijk dat we niet weten om welk genre het gaat. Is het 'geven van een standpunt en dat onderbouwen met bronnen' een genre? Een leerling moet een argumentatie opzetten, gebruik makend van fragmenten uit de brontekst. Hoe heeft hij dat geleerd? Heeft hij dat überhaupt wel geleerd?

Jannet van Drie licht toe dat dit type examentraining is gebaseerd op 'assessment for learning'. De leerlingen vergelijken hun eigen antwoorden en kiezen de beste. Vervolgens analyseren ze hoe dat antwoord in elkaar zit en via welke stappen het tot stand is gekomen. Zo ontstaat een modelantwoord en een set criteria voor het bereiken van dat model. Leerlingen vonden de training zinvol om te doen. Voor de goede leerlingen levert het niet veel extra's op omdat ze vanuit zichzelf al zo werken. De zwakke leerlingen hebben er baat bij; zij leren hoe ze het probleem moeten aanpakken. Maar hun scores bleven toch matig. Ze hebben namelijk ook moeite met de complexiteit van de brontekst. Bij het beantwoorden van examenvragen spelen dus meerdere zaken een rol: het kunnen analyseren van de vraag, het kunnen lezen en begrijpen van de brontekst; het kunnen inzetten van aanwezige vakkennis; het kunnen formuleren van het antwoord (c.q. het toepassen van genrekennis omtrent 'antwoorden op vragen').

Werkvormen voor het beantwoorden van verklarende vragen

In het tweede deel van de ronde tafel is er gekeken naar drie werkvormen waarmee leerlingen vertrouwd gemaakt worden met het beantwoorden van verklarende vragen (eveneens afkomstig uit de LEMM-publicatie met lesvoorbeelden).

| |
|--|
| <p><i>1. Structuurbegrippen à la Twitter</i></p> <p>De leerlingen werken in groepjes van drie. De groepjes kiezen uit een tekst tien zinnen en benoemen hierbij het passende structuurbegrip, à la Twitter. Bijvoorbeeld:</p> <p><i>“De koers die Duitsland onder leiding van Bismarck voer, was in veel opzichten het spiegelbeeld van het binnenlandse beleid.”</i> #vergelijking</p> <p><i>“Het ontstaan van een nationale eenheidsmarkt en de toestroming van Franse herstelbetalingen gaven een krachtige impuls aan de economische ontwikkeling van het land.”</i> #gevolg</p> <p>Vervolgens vindt er een klassikale bespreking plaats en krijgen de groepen klassikaal feedback op de zinnen.</p> <p><i>2. Modeling</i></p> <p>Het doel van de les is dat leerlingen de stappen die worden gezet bij het beantwoorden van verklarende vragen kunnen beschrijven en toepassen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van modeling.</p> <ol style="list-style-type: none">De docent modelleert voor de klas een adequate aanpak bij beantwoording van een verklarende vraag, hardop denkend. Leerlingen maken aantekeningen van de denkstappen.In groepjes van drie krijgen de leerlingen drie verklarende vragen. Om de beurt beantwoordt een leerling hardop denkend een vraag. De andere leerlingen maken daarbij aantekeningen. Na iedere beurt bespreken de leerlingen samen het antwoord en de gezette denkstappen. De les eindigt met een klassikale bespreking. <p><i>3. Zelf verklarende vragen maken</i></p> <ol style="list-style-type: none">Leerlingen stellen individueel 4 verklarende vragen op aan de hand van een tekst.Uitwisseling van vragen met buur en beantwoorden van deze vragen.Uitwisseling vragen met buur-tweetal. Wat is de beste vraag?Klassikale inventarisatie beste vraag. Eventueel deze opnemen als toetsvraag. |
|--|

Figuur 3.7 Drie werkvormen

De deelnemers van de ronde tafel onderschrijven het nut en de noodzaak van dit type werkvormen. Werkvorm 2. Modeling wordt uitvoerig uitgewerkt in het APS-boekje Lezen van 1F naar 4F (Van den Berg et al, 2012). Op de dvd bij dit boekje wordt het modeling van de leraar ook in beeld gebracht.

De deelnemers vragen zich af of, en zo ja hoe, het beantwoorden van verklarende vragen in de lessen Nederlands aan de orde komt. Waarschijnlijk zitten dit soort opdrachten wel (verstopt?) in het leesvaardigheidsonderwijs bij Nederlands, maar vindt er onvoldoende transfer plaats. Anderzijds moet je je ook niet blind staren op het aanleren van vaardigheden bij Nederlands die één op één toegepast kunnen worden bij andere vakken. We weten bijvoorbeeld dat het vak geschiedenis een heel ander type redeneringen vraagt dan het vak biologie. Dit impliceert dat ook de verklarende vragen per vak kunnen verschillen. De vakdocent ontkomt er niet aan om in zijn eigen les de vakspecifieke typen verklaringen te expliciteren en met de leerlingen te oefenen.

Reflectie vanuit de genredidactiek

Om welk genre gaat het? We focussen op het eerste deel van de rondetafel over de examenvraag bij geschiedenis. Is het 'geven van een standpunt en dat onderbouwen met bronnen' eigenlijk wel een genre? We hebben daar geen definitief antwoord op. We proberen een voorlopige genre-typering te geven, maar enig voorbehoud is op z'n plaats. Voor dit moment stellen we het genre 'tekstrespons' voor, waarbij we ons laten inspireren door het genre 'literaire respons' of 'recensie', zoals dat in het vak Nederlands of de kunstvakken wordt gehanteerd. Dit genre valt binnen de familie van waarderende genres. Het doel van een tekstrespons is het samenvatten, analyseren en interpreteren van een (literaire) tekst. De tekstrespons behoort tot de familie van de waarderende of evaluatieve genres. We kiezen hiervoor omdat de examenopdracht van de leerling vraagt om volgens min of meer geëxpliciteerde regels te reageren op een brontekst: een fragment uit de Fultonspeech van Churchill.

Wat zijn de genrekenmerken? Een tekstrespons heeft als doel de lezer te overtuigen van een bepaalde lezing/interpretatie/waardering van een (literaire) tekst. Daartoe is het genre opgebouwd volgens de stappen: Introductie ^ Interpretatie ^ Oordeel. In relatie tot de examenvraag kunnen we die opbouw als volgt toelichten. In de Introductie geeft de schrijver achtergrond en context van het werk/de tekst: Churchill houdt een toespraak met een centrale boodschap. In de Interpretatie geeft de schrijver zijn omschrijving van die boodschap, waarbij hij gebruik maakt van elementen uit de brontekst. In het Oordeel onderstreept de schrijver zijn interpretatie, onder andere door het te plaatsen in een ruimer historisch kader: een relatie leggen met het westerse vijandbeeld van het communisme. Om de ideevorming in de tekst tot uitdrukking te brengen, zijn in dit genre de volgende verbindingswoorden gebruikelijk: ten eerste, ten slotte, daarom, desondanks, ter illustratie, samenvattend, enzovoort.

Consequenties voor het onderwijs? In de gerapporteerde examenopgave moeten leerlingen meerdere (mentale) handelingen in nauwe samenhang uitvoeren: analyseren van de vraag, lezen en begrijpen van de brontekst; inzetten van aanwezige vakkennis; het toepassen van genrekennis over de antwoordtekst (de tekstrespons). In de voorbereiding op het examen zijn leerlingen wellicht gebaat bij het systematisch analyseren en oefenen van de genrekenmerken van antwoorden op basis van historische bronnen. Verwijzingen naar tekstresponsen die er bij het vak Nederlands geschreven worden, kunnen hierbij misschien behulpzaam zijn.

3.9 Schrijvend leren en leren schrijven in het basisonderwijs

Suzanne van Norden, Stichting Taalvorming, Amsterdam.

Stichting Taalvorming ontwikkelt al 25 jaar praktisch onderwijsmateriaal voor het schrijven met leerlingen, veel in het basisonderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs. Deze werkwijze is nooit (hard) wetenschappelijk onderzocht op effectiviteit. Maar op basis van ervaringen en reacties van scholen en leerkrachten valt op te maken dat de aanpak van Taalvorming werkt. Voortdurende en aanhoudende positieve reacties zijn natuurlijk ook 'bewijs' voor de waarde van een aanpak van schrijfonderwijs.

In de presentatie schetst Van Norden in vogelvlucht een beeld van de dominante praktijk van taal- en schrijfonderwijs, van het alternatief dat Taalvorming daar tegenover zet en van de toegevoegde waarde van genredidactiek. Als afsluiting krijgen de deelnemers de opdracht om 'als juf of meester op een basisschool' met de ingrediënten uit Taalvorming en genredidactiek zelf een lessenreeks te ontwerpen. De vraag daarbij is of deze ingrediënten herkenbaar en werkbaar zijn.

Hoe staat het ervoor met schrijvend leren en leren schrijven in het basisonderwijs?

Taalonderwijs op de basisschool bestaat doorgaans uit de volgende onderdelen of domeinen, elk met hun eigen methodes of leerlijnen:

- spreken en luisteren;
- begrijpend lezen;
- technisch lezen;
- woordenschat;
- spelling;
- taalbeschouwing (taalkundig en redkundig ontleden).

Er heeft sterke verkokering van het taalonderwijs plaatsgevonden door het gebruik van allerlei losse methodes. Taal krijgt buiten de taallessen ook aandacht in de zaakvakken. Taal in de zaakvakken op de basisschool is echter sterk gericht op woordenschat en begrijpend lezen, niet op schrijven. 'Het werkstuk' is weliswaar een belangrijke schrijftaak binnen het basisonderwijs, maar wordt nauwelijks op zijn kenmerken onderwezen en zeker niet op genrespecifieke kenmerken. Een nieuwere schrijfvorm bij thematisch werkende scholen is het 'onderzoeksverslag'. Voor goed schrijfonderwijs door alle vakken heen, zou er scherper bewustzijn moeten komen ten aanzien van het verschil tussen het literaire domein (creatief schrijven) en het wetenschappelijke domein (zakelijk schrijven).

Karakteristiek van taalvorming

Taalvorming is een lang bestaande werkwijze die ook is te omschrijven als een doordachte en succesvolle schrijfdidactiek. Taalvorming legt een basis voor schrijven in het basisonderwijs: schrijfgemak, plezier in schrijven en effectief schrijven over ervaringen. De uitgangspunten van taalvorming zijn:

- werken vanuit de eigen ervaring;
- samenhang tussen verschillende taaldomeinen;
- didactische opbouw in stappen;
- variatie groepsgewijs en individueel werken;
- actief taalgebruik door kinderen;
- eerst inhoud, dan techniek;
- eerst praten, dan schrijven, dan weer praten;
- interactie als leerstrategie: hardop denken;
- teksten in versies bespreken (ervan uitgaande dat de tekst niet in één keer goed is; de schrijver verandert, gooit weg of herformuleert);
- schrijven is gemakkelijk en leuk: zelfvertrouwen en motivatie.

De aanpak van taalvorming leidt automatisch tot het schrijven van een bepaald genre, namelijk de ervaringstekst; een tekst die gebaseerd is op een eigen ervaring, waardoor schrijfplezier bevorderd wordt.

Taalvorming en de genre-aanpak

Een genre-aanpak richt de aandacht op effectief schrijven van verschillende genres, gekoppeld aan zaakvakken. Taalvorming is meer op de inhoud gericht, de genre-aanpak meer op de vorm, beide zijn essentieel bij goed leren schrijven. Samen bieden ze een leerlijn schrijven van groep 1 tot en met 8, die afgestemd is op de referentieniveaus (1F en 1S) die eind groep 8 gehaald moeten worden.

Schrijven met de genre-aanpak die uit Australië en Zweden kwam overwaaien, is gekenmerkt door het volgende.

- Schrijven is een middel om te leren, te denken en kennis te maken met de schoolse/ academische denk- en leerwijzen.

- Tekstgenres zijn het uitgangspunt. Gewerkt wordt met modelteksten in een bepaald genre, waarvan de kenmerken doorzien moeten worden door leerlingen.
- Aandacht voor de vorm, voorafgaand aan het schrijven.
- De leraar is veel in interactie met de groep; het gezamenlijk schrijven van zakelijke teksten en vervolgens individueel, volgens een stapsgewijze opbouw (de *onderwijsleercyclus*):
 1. Kennis opbouwen.
 2. Modeltekst analyseren.
 3. Gezamenlijk tekst schrijven.
 4. Zelfstandig tekst schrijven.

Praktijkervaringen met genredidactiek

Scaffolding en interactie zijn de belangrijkste didactische strategieën van een leerkracht bij schrijfonderwijs. Daarbij zijn afwisseling van praten en schrijven bij alle soorten schrijfoopdrachten nodig, evenals differentiatie bij instructie en begeleiding. Daarnaast moeten schrijfproducten niet meer 'los' beoordeeld worden, maar op genrekenmerken en als onderdeel van het leerproces.

Een geordende beschrijving van een klein aantal genres die voor de basisschool belangrijk zijn kan verhelderend werken voor het hele schrijfonderwijs. Daardoor kan er een duidelijkere ontwikkelingslijn in het schrijven zichtbaar gemaakt worden in de groepen 1 tot en met 8. De zaakvakken zijn dan vanzelfsprekende 'leveranciers' van schrijfonderwerpen, waarbij de eigen ervaring centraal staat en de basisvorm is voor beginnende schrijvers.

Opdracht rondetafel

Maak in tweetallen een schets voor een lessenreeks schrijven over een zaakvakonderwerp

- kies uit de lijst een zaakvak en daarbinnen een onderwerp
- kies een of meer geschikte tekstgenres
- zorg dat lesonderdelen en kenmerken uit de lijst er in zitten.

Kies een vak en daarbinnen een onderwerp:

- *Geschiedenis*: schrijven over beroemde personen.
- *Natuur*: schrijven over diergedrag of over de werking van organen.
- *Aardrijkskunde*: schrijven over de stad en het platteland of over religies.
- *Verkeer*: schrijven over kunstjes of over sportwedstrijden.
- *Techniek*: schrijven over de werking van apparaten.
- *Muziek*: schrijven over muziekervaringen of instrumenten.
- *Beeldende kunst*: schrijven naar aanleiding van kunstwerken.
- *Film/theater*: schrijven over films/toneelstukken.

Kenmerken van schrijflessen binnen de zaakvakken:

- Een voortdurende afwisseling van praten en schrijven.
- Interactieve voorbereiding van de inhoud van teksten.
- Schrijftaken stapsgewijs opbouwen.
- Duidelijke aandachtspunten geven in de schrijfoopdrachten.
- Samenwerken in tweetallen of kleine groepjes.
- Koppeling van zakelijke onderwerpen aan eigen ervaringen.
- Veel tekstbesprekingen.

Lesonderdelen:

- Vertel- en overlegopdrachten.
- Tekstbesprekingen en gezamenlijk schrijven.
- Schrijfoopdrachten.
- Manieren om informatie te verzamelen.
- Tekstgenre kiezen en onderzoeken.

Zes tekstgenres die passen binnen het basisonderwijs:

1. Persoonlijke ervaring.
2. Fictief verhaal.
3. Verslag (ook van onderzoek).
4. Procedure/instructie.
5. Verklaring/uitleg.
6. Meningstekst.

In de korte beschikbare tijd kwamen de deelnemers tot aansprekende schetsen voor lessenseries. De ingrediënten zijn met andere woorden herkenbaar en werkbaar. Wellicht dat voor zo'n ontwerpbeurt niet alleen ingrediënten geleverd moeten worden, maar ook mogelijke werkwijzen, waardoor de leraar (in opleiding) wat meer houvast geboden wordt.

Reflectie vanuit de genretheorie

Om welke genres gaat het? In deze rondetafel is sprake van een zestal tekstgenres die passen binnen het basisonderwijs. Bovendien wordt de vraag gesteld naar een geordende beschrijving van bruikbare genres. We doen hier een poging de lijst-ordening van zes genres om te zetten naar een systeem-ordening, zoals die in de genretheorie (Systemic Functional Linguistics) gangbaar is. Zie figuur 3.8.

Wat zijn de genrekenmerken? De vraag naar genrekenmerken kan op twee manieren benaderd worden: intrinsiek en relationeel. Met 'intrinsiek' bedoelen we de kenmerken van één specifiek genre. Zo heeft het genre verhaal de kenmerkende opbouw van Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing. En op het niveau van de linguïstische middelen (woorden en zinnen) kenmerkt het verhaal zich door het specifieke gebruik van indicatoren van tijd: 'Na drie jaar..', 'plotseling', enzovoort. Met 'relationeel' bedoelen we dat sommige genres dichter bij elkaar staan dan andere. Genres zijn in te delen in genrefamilies. In alle verhalende genres speelt 'tijd' c.q. het verlopen van de tijd een belangrijke rol. In alle evaluerende genres speelt het standpunt, de mening van de auteur een belangrijke rol.

Consequenties voor het onderwijs? Het onderwijs in het schrijven van teksten zou gebruik moeten maken van het feit dat teksten zijn in te delen bij een beperkt aantal eenduidig te omschrijven genres. Als een leerling een verslag moet schrijven is het natuurlijk handig als hij kan putten uit zijn eerdere ervaring met het lezen en schrijven van verslagen. De leraar kan dit ondersteunen door te expliciteren dat het nieuwe verslag lijkt op de eerder geschreven en gelezen verslagen. Het toewijzen van schrijftaken aan genres en het ordenen van genres in genrefamilies (zie figuur 3.9) biedt zowel de leraar als de leerling houvast bij de ontwikkeling van schrijfvaardigheid.

| Genrefamilie | Genre | Specifieke opdracht |
|--------------------|------------------------|---|
| Verhalende genres | Persoonlijke ervaring | - muziekervaring |
| | (Fictief) verhaal | |
| Feitelijke genres | Verslag | - instrument - beroemd persoon - diergedrag - stad/platteland - religie |
| | Procedure / instructie | - kunstje |
| | Verklaring | - werking orgaan of apparaat |
| Waarderende genres | Mening tekst | - kunstwerk - film - toneelstuk |
| | | |

Figuur 3.9 Ordening van de voorbeelden in deze rondetafel

4. Evaluatie en terugblik

4.1 De evaluatie

1. Eigen deskundigheid over genredidactiek vergroten

De conferentie was boeiend, interessant, breed, verrassend en zeer leerzaam, met een rijke variatie aan visies en projecten. Het programma bood verduidelijking over het begrip 'genre' en over de toepassing ervan. De introductie van Nederlandse termen (Veld, Stemming en Modus) is een goed idee, maar moet nog wel overdacht worden (een alternatief zou kunnen zijn: Terrein, Afstemming en Modus?).

Om de eigen deskundigheid een stimulans te geven zou opnieuw een leesgroepje voor geïnteresseerden gevormd kunnen worden. Maak goede artikelen en voorbeeldmateriaal uit Australië en Zweden beschikbaar.

Eén van de deelnemers is het opgevallen dat in de presentaties en daaropvolgende discussies het begrippenkader van de genredidactiek nog te weinig wordt ingezet: "Basale begrippen als 'register' 'field, tenor, mode' heb ik vandaag weinig gehoord. Wij moeten ons de vaktaal van de genredidactiek in feite nog eigen maken."

2. Nederlandse voorbeelden ontwikkelen

Veel deelnemers zeggen een aantal mooie voorbeelden gezien te hebben, met name die van Jantien Smit, Jannet van Drie en Suzanne van Norden worden genoemd. Andere voorbeelden (zoals die van Michel Couzijn) lijken toch een wat andere insteek te hebben. Je zou nu zo langzamerhand toch wel een setje moeten kunnen opleveren ter illustratie van de genre-indeling. Dat is ook bruikbaar en interessant voor de leraren in opleiding.

Anderzijds wordt geconstateerd dat we pas aan het begin staan van een proces. Het blijft nog wat fragmentarisch; de voorbeelden liggen vaak nog bij hun ontdekkers, er is nog te weinig uitwisseling. Suggestie: bouw een goed doorzoekbare, centrale database (cms) met voorbeelden plus beoordeling (goed/minder goed). Andere suggestie: Volgend jaar een vak centraal stellen, bijvoorbeeld aardrijkskunde of economie en dan in workshops de vakspecifieke genres verkennen.

3. Een link leggen naar de onderwijspraktijk

Hierover zijn de deelnemers het minst positief; het blijft nog lastig omdat het begrip te breed is gedefinieerd. Men heeft behoefte aan voorbeelden van 'basisgenres' en macrogenres (samengestelde genres) in de schoolvakken. Je moet laten zien hoe je genredidactiek kunt inpassen in de klas (video) en dat je met die aanpak opbrengstgericht kunt werken. Je zou een teaching & learning cycle (onderwijsleercyclus) moeten ontwikkelen, uitvoeren en filmen en zo een instructievideo maken voor de Nederlandse context.

Het vertalen van onderzoeksuitkomsten naar de onderwijspraktijk zou een opdracht moeten zijn voor het Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Over de inpassing van de genrebenadering in de eigen opleidingspraktijk is men beter te spreken. In sommige opleidingen verdiepen masterstudenten zich in deze materie.

4. Materiaal verzamelen voor Nederlandstalige introductie

De reacties op het voornemen een Nederlandstalige introductie over genredidactiek te maken zijn overwegend positief: goed idee, goed plan, prima suggestie, is noodzakelijk om samen de vaktaal over 'genredidactiek' verder te ontwikkelen.

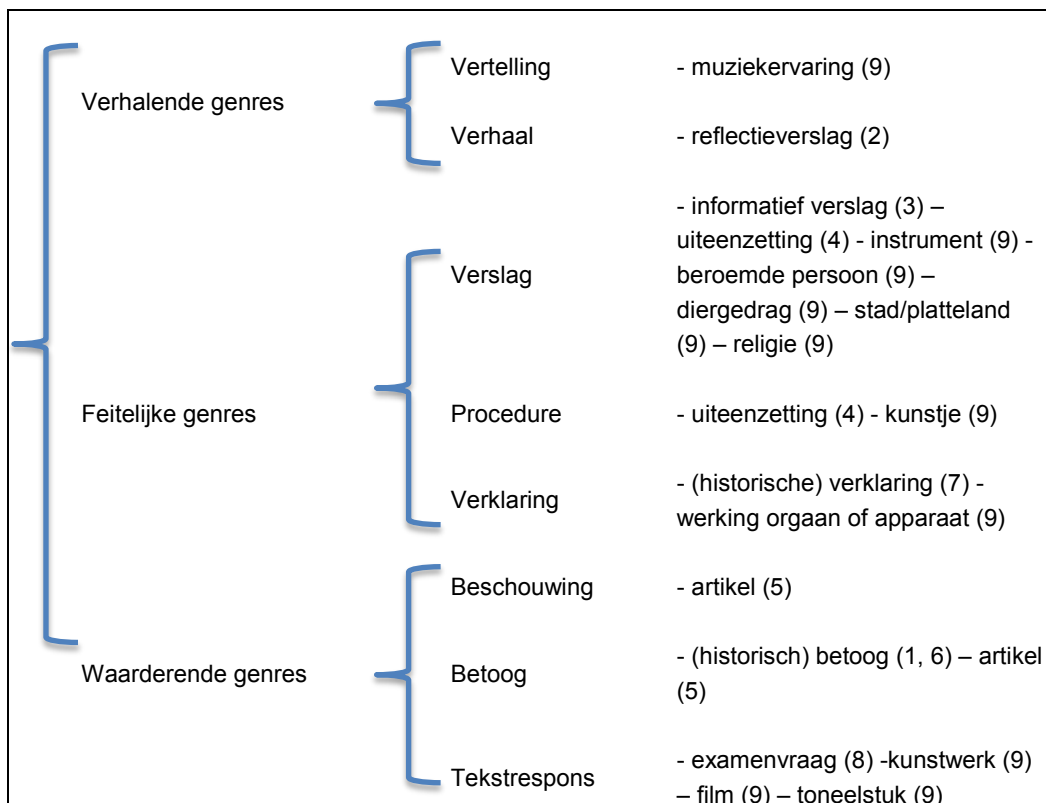
Er worden ook kanttekeningen bij gemaakt. De gebruikte concepten moeten scherper geformuleerd worden en worden toegelicht aan de hand van voorbeelden in een schoolcontext in plaats van aan de hand van losse voorbeelden uit niet-schoolse contexten. We moeten ook aandacht hebben voor de kritiek op de genredidactiek: maak duidelijk dat het om een beschrijvende didactiek gaat en niet om een voorschrijvende didactiek.

Aanvullende suggesties: Samen bouwen aan een online database (pdf's) met leerlingteksten die geschreven zijn binnen genres. Met modelteksten, schrijftaken en suggesties voor het onderwijs. Als je online publiceert, kun je dat ook multimodaal doen, dus met afbeeldingen van materialen en filmpjes.

4.2 De terugblik

In het vorige hoofdstuk hebben we elk verslag van een rondetafel besproken vanuit het perspectief van de genredidactiek. Als we die cursiefjes hier samenvatten, dan krijgen we een beeld van de variatie in genres die we in deze afspiegeling van het onderwijs tegenkomen.

De reflecties in de cursiefjes hebben ons aanleiding gegeven een waarderen genre toe te voegen aan de zeven voor het onderwijs relevante genres die we eerder hebben beschreven (Van der Leeuw & Meestringa 2012), namelijk de Tekstrespons. Dit genre vinden we ook in het overzicht van schriftelijke genres die aan de school gerelateerd zijn dat Gibbons (2009, pp. 173-178) presenteert, met als stappen Introductie ^ Interpretatie ^ Oordeel. Het doel van de tekstrespons is een (persoonlijk) reactie te geven op een literaire tekst, een kunstwerk of een voorstelling. Dit genre komt in het voortgezet onderwijs geregeld voor bij Nederlands (zie ook van der Leeuw & Ravesloot 2012) en naar wij verwachten bij CKV en beeldende vakken, maar dus ook bij geschiedenis (zie paragraaf 3.8). In onderstaande figuur 3.10 geven we een overzicht van genres die we in deze landelijke werkconferentie zijn tegengekomen.



Figuur 3.10 Genrefamilies en voorbeelden van genre (getallen zijn paragrafen in hoofdstuk 3). Kan dat zomaar, een genre toevoegen?

Graag wijzen we erop dat de functionele grammatica, waar we hier gebruik van maken, een beschrijvende grammatica is en geen voorschrijvende. Onze aanwijzingen over de stappen in genres zijn dan ook geen voorschriften, die aangeven hoe het per se moet. Het zijn beschrijvingen die aangeven hoe de taal veelal gestructureerd wordt en welke keuzes voor taalmiddelen vaak gemaakt worden om bepaalde sociale doelen te bereiken. De betekenis van die keuzes wordt bepaald door de context waarin de tekst gebruikt wordt. De betekenis van de gemaakte keuze wordt duidelijk door er andere mogelijke keuzes naast te plaatsen, door andere woorden te kiezen, zinnen om te draaien en na te gaan of de betekenis van de tekst daarmee verandert. De functionele grammatica probeert zo taalverschijnselen op begrijpelijke wijze systematisch te beschrijven, om op die manier beter te begrijpen wat er aan de hand is.

Diverse bijdragen aan deze landelijke werkconferentie geven aan dat deze kennis over taal de leerling-taalgebruiker helpt betere teksten te produceren. Alle reden dus om samen op deze weg voort te gaan.

Literatuur

Bal, M. (1978). *De theorie van vertellen en verhalen. Inleiding in de narratologie*. Muiderberg: Coutinho.

Berg, L. van den, Bootsma, G., Kroon, H., Tordoier, A., & De Vos, B. (2012). *Lezen van 1F naar 4F. De doorlopende leerlijn lezen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: APS.

Boer, C. van den (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs*. Utrecht: CD-β Press, Universiteit Utrecht (proefschrift).

Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 413-429.

Drie, J. van (red.) (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. http://www.expertisecentrum-mmv.nl/cms_data/lemm_taalgericht_vakonderwijs_2012_webversie.pdf.

Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

Eerde, D. van, & Hajer, M. (2009). The integration of mathematics and language learning in multiethnic schools. In: M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, pp. 269-296.

Eerde, D. van, Hajer, M., & Prenger, J. (2008). Promoting mathematics and language learning in interaction. In: Deen, J., Hajer, M., & Koole, T. (Eds.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms*. Amsterdam: Aksant, pp. 31-68.

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

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

Hoeven, J. van der, Gelderen, A. van, & Verbeek, K. (2012). Genres als uitgangspunt voor lezen en schrijven in de onderbouw. In: A. Mottart, & S. Vanhooren (red.): *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, pp. 250-254.

Hood, S. (2011). *Exploring Academic English*. Lisbon: ISFC 38 (Pre-conference Institute).

Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge; a classroom intervention study*. Thesis University of Twente. Enschede: SLO.

- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Krogh, E. (2012). Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education. A contribution to the inescapability of language: a special issue of L-1, guest edited by Iris Pereira and Brenton Doecke. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-28.
- Leeuw, B. van der, & Ravesloot, C. (2012). *Boekverslagen analyseren met het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2012). *Genres in schoolvakken. Verslag van de Landelijke werkconferentie*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Pennewaard, L. (2011). Symposium Genredidactiek/ Genre pedagogy: *verslag/report*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Mapping genres: mapping culture*. London: Continuum.
- Morgan (2007). Who is not multilingual now? *Educational Studies in Mathematics*, 64(2), 239-242.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt!. Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie letterenfaculteit).
- Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.
- Norden, S. van (2012). Schrijven over beroemde personen. *JSW 2*, oktober 2012, 40-43.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University, p. 19.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Zwolle: KPZ InDruk.
- Pollmann, E., Prenger, J., & Glopper, C.M. de (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, (13)3, 15-24.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2011). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Scott, P.H., Mortimer, E.F., & Aguiar, O.G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making in interactions in High School science lessons. *Science Education*, 90, 605-631.
- Smit, J., & Eerde, H.A.A. van, (2011). A teacher's learning process in dual design research: Learning to scaffold language in a multilingual mathematics classroom. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 43(6), 889 - 900.

Smit, J., Eerde, H.A.A. van, & Bakker, A. (in press). A conceptualisation of whole-class scaffolding. In: *British Educational Research Journal*. DOI: 10.1002/berj.3007.

Deelnemerslijst

'Genres' leren schrijven bij de vakken 31 oktober 2012

| | |
|------------------------------------|---|
| Mw. M.J. van der Aalsvoort | Instituut voor leraar en school (ILS), Radboud Universiteit, Nijmegen |
| Mw. M.A. Bindels | Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht |
| Mw. P.M. Bosch | Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam |
| Mw. C. van Boxtel | Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam |
| Mw. J.M.J.M. te Braake-Schakenraad | KPC Groep, Den Bosch |
| Dhr. P.A.J.M. Coppen | Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit, Nijmegen |
| Dhr. M. Couzijn | Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam |
| Mw. E M. Dale | Domein Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam |
| Dhr. L.M.W. de Vos | APS |
| Mw. J. van Drie | Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO), Universiteit van Amsterdam |
| Mw. H.A.A. van Eerde | Freudenthal Instituut, (Flsme), Universiteit Utrecht |
| Dhr. A. van Gelderen | Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam |
| Dhr. Rick de Graaff | Hogeschool Inholland, Amstelveen |
| Mw. M. Hajer | Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school, Hogeschool Utrecht |
| Mw. A.A. Herder | Lectoraat Taalgebruik & Leren, NHL Hogeschool |
| Dhr. M.K. Hunziker | Pabo Marnix Academie, Utrecht |
| Mw. N.M. Jansma | SLO |
| Mw. A. Kerkhoff | Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) |
| Mw. M. Kooij | ITTA, Universiteit van Amsterdam |
| Mw. H M. Kroon | APS, Utrecht |
| Dhr. B. van der Leeuw | SLO |
| Mw. T.R. Linthorst | Etoc |
| Mw. V. Loonstra | Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, ILS |
| Mw. F. Lucas | Hogeschool van Arnhem en Nijmegen |
| Dhr. T. Meestringa | SLO |
| Mw. J. Morshuis | Domein Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam |
| Mw. S. van Norden | Stichting Taalvorming, Amsterdam |
| Mw. I. Pauw | Katholieke Pabo, Zwolle |
| Mw. P. Popma | ITTA, Universiteit van Amsterdam |
| Mw. J. Prenger | Etoc |
| Mw. M. Pulles | Etoc |
| Mw. L. Punt | KPC Groep, Den Bosch |
| Mw. C.J.M. Ravesloot | SLO |
| Mw. A Riteco | Instituut Archimedes, Hogeschool Utrecht |
| Mw. R. Scharten | Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen |
| Mw. J. Smit | Freudenthal Instituut (Flsme), Universiteit Utrecht |
| Mw. M.C. Smits | SLO |
| Dhr. D.P. Stalpers | Hogeschool Inholland |
| Mw. H. Strating | Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen |

Dhr. P.H.M. van de Ven ILS,

Mw. S.K. Versloot

Mw. K. Wortel Hogeschool

Mw. M. Zaat

Instituut voor Leraar en School (ILS), Radboud
Universiteit, Nijmegen

Marant, Elst

Inholland, Amstelveen

Stichting Taalvorming, Amsterdam

In Platform Taalgericht Vakonderwijs werken samen:

APS Utrecht, CED-groep / Unit VO Rotterdam, CPS Amersfoort, Domein Onderwijs en Opvoeding / Hogeschool van Amsterdam, Expertisecentrum Nederlands Nijmegen, Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie (Etoc) / Rijksuniversiteit Groningen, Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT), Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education (FISME) / Universiteit Utrecht, Instituut Archimedes / Hogeschool van Utrecht, Instituut Leraar en School (ILS) / Radboud Universiteit Nijmegen, Interfacultaire Lerarenopleidingen (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: Queenie Productions • Almelo