

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 genrekenmerken sterk probleemafhankelijk.

Niettemin, in beide contexten zijn zowel globale als specifieke genrekenmerken 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.

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 ^ Bekrchtiging 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

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/>

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 landbouwgrond. 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 schrijfpdracht 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 schrijfpdracht 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.
- Schrijfopdrachten.
- 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 dicht 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.

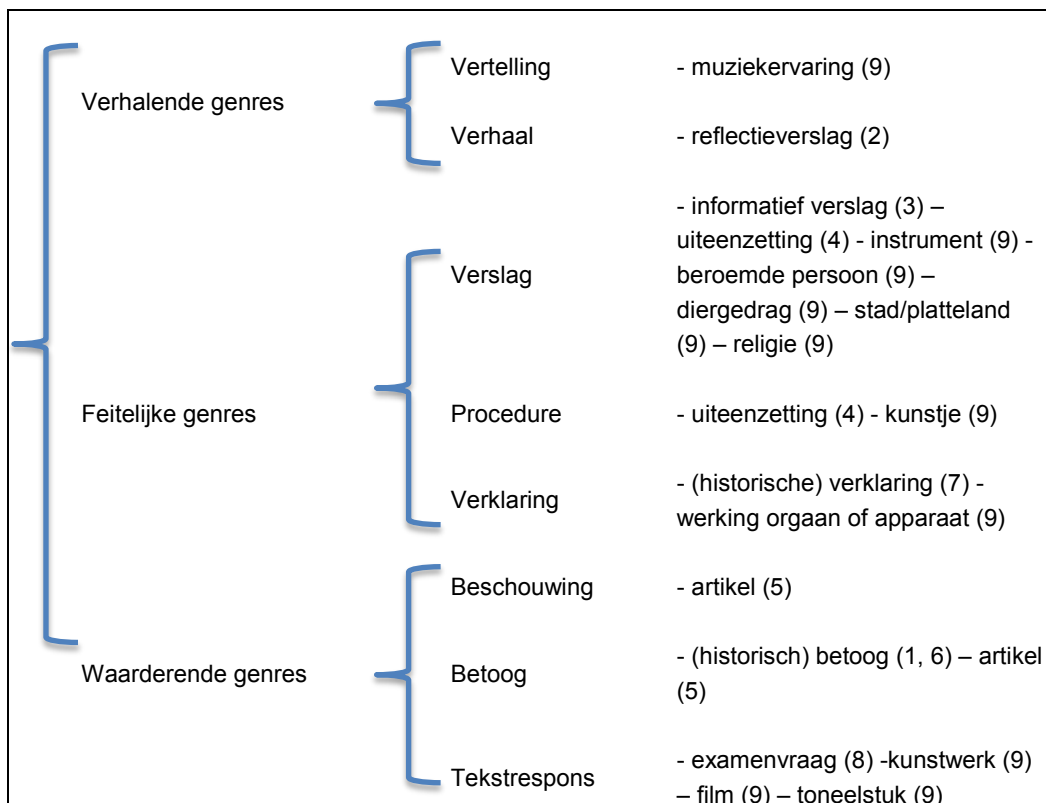
Er worden ook kanttekeningen bij gemaakt. De gebruikte concepten moeten scherper geformuleerd worden en worden toegelicht aan de hand van voorbeelden in een schoolcontext in plaats van aan de hand van losse voorbeelden uit niet-schoolse contexten. We moeten ook aandacht hebben voor de kritiek op de genredidactiek: 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., Tordoir, 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.

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