

# Gelaarsd, gespoord en geletterd voor doorstroming naar het hoger onderwijs

**Nora Bogaert & Lieve Verheyden**

Succesvol functioneren als leerder in het hoger onderwijs, die leerinhouden moet verwerven, vaardigheden opbouwen en attitudes ontwikkelen, vereist een grote mate van cognitief-academische geletterdheid. Op hogeschool en universiteit moeten studenten in de verschillende vakken vaak lange, complexe teksten verwerken (syllabi, artikels, handboeken), notities nemen tijdens hoorcolleges, lezingen, voordrachten en debatten, en/of essays en papers schrijven en schriftelijke examens maken.

Uit onderzoek blijkt dat nogal wat jongeren in de derde graad van het secundair onderwijs het moeilijk hebben om wetenschappelijke informatie die verspreid is over diverse bronnen met elkaar in verband te brengen, om persoonlijk te reflecteren op de inhoud van wetenschappelijke teksten, om structurerend te lezen en informatie te verwerken die niet letterlijk in de tekst staat.

Ze hebben ook problemen met het schrijven van samenvattingen, van antwoorden op een wetenschappelijke vraag of opdracht, van wetenschappelijk verslagen en van formele boodschappen. De reacties van docenten en studenten op bevragingen die universiteiten en hogescholen organiseren en de resultaten die studenten hoger onderwijs halen op instaptoetsen bevestigen deze vaststelling.

## GESIGNALEERDE PIJNPUNTEN

- betekenisgeving aan academisch taalgebruik in studiemateriaal: woordenschat – complexe zinspatronen;
- interpreteren van verwijs- en signaalwoorden;
- toepassing van gepaste leesstrategieën om moeilijkheden op te lossen;
- achterhalen van essentiële informatie uit een tekst;
- samenvattend integreren van verschillende bronnen;
- ‘kritisch’ lezen;
- correct spellen;
- hanteren van wetenschappelijke stijl en register;

- revisieattitude;
- opbouwen en structureren van teksten, scheppen van samenhang;
- toepassen van regels van wetenschappelijkheid: citeren, parafraseren, refereren, plagiaat.

BRONNEN: Berckmoes & Rombouts (2009); Cajot (2010)

Tussen de beginvereisten die hoger onderwijs aan de academische geletterdheid van jongeren stelt, en het niveau dat velen van hen bij het uitstromen uit het leerplichtonderwijs hebben ontwikkeld, gaapt dus een vaak wijde kloof. Projecten binnen het hoger onderwijs zelf proberen deze kloof te dichten door remediërend in te grijpen op de genoemde academische competenties die in het secundair onderwijs door een aantal leerlingen onvoldoende zijn ontwikkeld.

## GOED UITGERUST VOOR DE START IN HOGER ONDERWIJS?

In de algemene uitgangspunten voor de eindtermen van de tweede en de derde

graad secundair onderwijs wordt expliciet vooropgesteld dat doorstroomgerichte vorming de lerende moet “*voorbereiden op de vereisten van vervolgopleidingen binnen het onderwijs, buiten het onderwijs en van levenslang leren*” en dat in de derde graad de klemtoon wordt gelegd “*op beroepskwalificaties die door het socio-economische veld aanvaard zijn en/of op doorstroming naar het hoger onderwijs*”. In de eindtermen van de derde graad aso, tso (en kso) kunnen, binnen de opdeling in de vier vaardigheden, de volgende eindtermen inderdaad als een opstap naar ‘academisch’ functioneren worden geïnterpreteerd:

## ‘COGNITIEF-ACADEMISCHE DOELEN’ IN DE EINDTERMEN ASO/TSO/KSO

### 1. Luisteren

(op structurerend niveau) in lessituaties mondelinge uiteenzettingen en probleemstellingen begrijpen

### 2. Spreken

- (op structurerend niveau) in lessituaties vragen stellen en antwoorden formuleren
- (op structurerend niveau) gedocumenteerde informatie presenteren aan een onbekend publiek

- (op beoordelend niveau) standpunten of oplossingen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering t.a.v. een onbekend publiek

### 3. Lezen

(op beoordelend niveau) in les- en leersituaties teksten met studiedoel-einden begrijpen die bestemd zijn voor een publiek van leeftijdgenoten:

- informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten, instructies
- persuasieve teksten zoals opiniestukken, betogen

### 4. Schrijven

- (op structurerend niveau) in lessituaties notities nemen van uiteenzettingen en mondelinge probleemstellingen
- (op structurerend niveau) schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten weergeven
- (op structurerend niveau) instructies verwoorden t.a.v. een onbekend publiek
- (op beoordelend niveau) verslagen en gedocumenteerde en beargumenteerde teksten formuleren bestemd voor een onbekend publiek

Maar de formulering van deze eindtermen zet weinig leerkrachten op het goede been: ze geeft hun niet het nodige houvast om de vertaalslag naar de eigen klaspraktijk te kunnen maken. Bovendien kent het secundair onderwijs de verwachtingen van het hoger onderwijs niet altijd even goed. Die zijn trouwens zeer uiteenlopend van aard, al naargelang het niveau (universitair hoger onderwijs versus professionele bachelors) en het type opleiding.

In het project *Gelaarsd, gespoord, geletterd* (verder GGG), dat het Centrum voor Taal en Onderwijs in opdracht van de K.U.Leuven uitvoert, vullen we de eindtermen secundair onderwijs met betrekking tot academische geletterdheid via lesmaterialen concreet in. Daarnaast geven we een antwoord op de vraag hoe in de derde graad van het secundair

onderwijs een stevige basis kan worden gelegd voor deze competentie, zodat leerlingen goed 'uitgerust' aan de startmeet van de opleiding verschijnen en de nodige basisbagage hebben om hun academische geletterdheid binnen de context van hun specifieke opleiding verder te kunnen uitbreiden.

De doelen van het GGG-project bevinden zich op drie niveaus:

- (1) schoolteams (en met name leerkrachten van de derde graad) sensibiliseren rond de geletterdheidstaken waarmee jongeren in het hoger onderwijs geconfronteerd worden;
- (2) schoolteams ondersteunen in het creëren van krachtige leeromgevingen voor het bevorderen van die academische geletterdheid via het aanreiken van concreet voorbeeld-lesmateriaal;

- (3) leerlingen, via het aangeboden onderwijs, de kans geven om cruciale aspecten van academische geletterdheid sterker te ontwikkelen en op die manier talig sterker te staan voor het aanvangen van hogere studies.

aanpak bloot: functionaliteit en publiekgerichtheid, geïntegreerdheid van lezen en schrijven (en de mondelinge vaardigheden), strategisch lezen en schrijven, samenwerkend lezen en schrijven, reflectie en revisie, peer tutoring.

Daartoe ontwikkelen we een materialenpakket voor het vak Nederlands in de derde graad van het (algemeen vormend en technisch) secundair onderwijs, dat inzetbaar is naast om het even welke methode.

In dit artikel beschrijven we achtereenvolgens de academische geletterdheidsdoelen die in het GGG-materialenpakket worden nagestreefd; de taken waarmee GGG de vereiste vaardigheden, kennis en attitudes tot ontwikkeling brengt; en de handelwijzen die de leerkracht kan hanteren om de uitvoering van deze taken voor alle leerlingen succesvol en leerrijk te maken. Tevens leggen we de achterliggende principes van de

## DE GELETTERDHEIDSDOELEN VAN HET GGG-PAKKET

Om zicht te krijgen op de competenties die lerenden in hogere opleidingen dagelijks moeten inzetten, hebben we inspiratie gevonden in het *Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs* (PTHO) dat het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal <sup>1</sup> heeft uitgetekend. Taalopleidingen in de hele wereld hanteren het PTHO als referentiekader om cursisten klaar te stomen voor hogere studies in Nederlands taalgebied.

### ACADEMISCHE GELETTERDHEID VOOR HET DOMEIN 'FUNCTIONEREN IN HET HOGER ONDERWIJS'

#### LEZEN

##### De taalgebruiker kan op structurerend niveau:

1. vragen, informatie, argumenten, standpunten en conclusies tot in detail begrijpen in teksten zoals syllabi, handboeken, formulieren, schriftelijke examens;
2. informatie, argumenten, instructies... selecteren in teksten zoals syllabi, wetenschappelijke artikels en boeken, woordenboeken, schriftelijke examens;
3. de structuur begrijpen of zelf aanbrengen in teksten zoals syllabi, wetenschappelijke artikelen, enz.

##### De taalgebruiker kan op beoordelend niveau:

4. informatie, standpunten, argumenten, conclusies vergelijken in teksten zoals wetenschappelijke artikels en boeken, syllabi, handboeken.

## SCHRIJVEN

### De taalgebruiker kan op beschrijvend niveau:

1. notities nemen van verstrekte informatie tijdens een hoorcollege, een lezing, een voordracht, enz.

### De taalgebruiker kan op structurerend niveau:

2. informatie, argumenten, standpunten, conclusies weergeven in teksten zoals notities, samenvattingen, verhandelingen, examenantwoorden, enz.

### De taalgebruiker kan op beoordelend niveau:

3. informatie, argumenten, standpunten, conclusies bij elkaar brengen in teksten als papers, verhandelingen, examens, enz.
4. zelf standpunten, argumenten, conclusies formuleren in teksten zoals papers, verhandelingen, examens, enz.

## DE 'ACADEMISCHE' TAKEN IN GGG

### FUNCTIONALITEIT

De GGG-basisfilosofie is dat leerlingen taal leren door taal te gebruiken en op het gebruik te reflecteren. Het GGG-materiaal brengt dit principe voor academische getuisterdheid in praktijk door situaties te scheppen waarin de leerlingen aan het lezen en schrijven worden gezet. GGG confronteert de klas met aantrekkelijke handelings- of probleemstellende opdrachten. De opdrachten zijn zo gekozen dat de leerlingen niet genoeg hebben aan hun reeds verworven kennis van de wereld om de taken tot een goed einde te brengen, ook niet wanneer ze hun persoonlijke kennis met die van anderen samenleggen. Meer en/of specifiekere kennis is onontbeerlijk. Op deze behoefte (die in elk thema via een instapactiviteit wordt gecreëerd) speelt het materiaal in: het reikt documenten aan waaruit de extra informatie kan worden geput. Het lezen wordt dus *functioneel* ingezet: het staat ten

dienste van een welbepaald doel dat de leerlingen aanspreekt (en dat vaststaat voor ze aan het lezen gaan) en is een noodzakelijke voorwaarde voor het bereiken van dit doel.

Zoals uit bovenstaand kader blijkt vereist elk thema een tastbaar eindproduct als 'output'. De oplossing, keuze of beslissing die van de leerlingen wordt gevraagd, moet in taal worden uitgedrukt en aan leerkracht en klasgenoten worden 'voorgelegd'. Dat geldt meestal ook voor de tussentijdse activiteiten die naar het einddoel leiden. Sommige (tussen)opdrachten zijn van die aard dat een mondelinge uitleg de meest natuurlijke presentatiewijze is. In vele andere gevallen is een presentatie in geschreven vorm meer aangewezen of noodzakelijk. De schrijfopdrachten in GGG zijn dus ingebed in een informatie-

*De GGG-basisfilosofie is dat leerlingen taal leren door taal te gebruiken en op het gebruik te reflecteren.*

verwerkend proces als onderdeel of uitvloeisel van een (reeks) leestaken. Precies die inbedding zorgt voor de functionaliteit van het schrijven: informatie moet worden genoteerd om ze te onthouden voor later gebruik, om ze te kunnen doorgeven wanneer dat niet mondeling kan of wanneer

een breder publiek moet worden bereikt. Van elke te schrijven tekst is ook vooraf bekend welk doel hij moet beogen en voor welk publiek hij is bestemd (de schrijver zelf, een bekende persoon, een onbekende, 'abstracte' lezer). Bij wijze van illustratie stellen we vier GGG-projecten beknopt voor.

### **Straffen op school**

Drie herkenbare cases waarin verteld wordt hoe een school/leerkracht bepaalde leerlingen heeft gestraft, sporen leerlingen aan om na te denken over het waarom en hoe van straffen in een onderwijscontext. Twee specialisten met tegengestelde visies op straffen komen aan het woord, zowel in een debat (YouTube) als via artikels van hun hand.

#### **EINDPRODUCT**

Gevoed door de eigen ervaringen en standpunten en door die van medeleerlingen, evenals door de stellingen en argumentaties van opvoedkundige experts, schrijven de leerlingen een verantwoorde reactie op een discussiedraad die op het digitale forum van de school aangeboden wordt.

### **Iedereen functioneel geletterd?!**

Lezen en schrijven moet je heel veel doen. Concrete getuigenissen confronteren de leerlingen met het feit dat hoewel bijna iedereen kan lezen en schrijven, lang niet iedereen voldoende functioneel geletterd is. De persoonlijke verhalen wijzen op oorzaken en mogelijke gevolgen. In teksten van experts wordt de problematiek voor Vlaanderen helder geschetst. Beschrijvende informatie (met inbegrip van cijfergegevens) wordt gekoppeld aan oplossingsstrategieën.

#### **EINDPRODUCT**

Voor Oproep 20XX van de Shrek-stichting worden teams van drie tot vier leerlingen uitgenodigd om een concreet plan in te dienen voor een klein maar krachtig lokaal project waarmee zij een specifieke subgroep van (te) zwak geletterde mensen willen helpen. De selectie gebeurt op basis van maatschappelijke relevantie en overtuigingskracht.

## Migratie, immigratie & emigratie

Het bekijken van filmbeelden van migranten die met de Red Star Line vanuit Antwerpen vertrekken, leidt tot de vraag waarom mensen migreren. Om een bredere kijk te krijgen op de beweegredenen die mensen tot migreren aanzetten, lezen de leerlingen een reeks documenten: de brochure van een tentoonstelling over Belgische landverhuizers; migratieverhalen van zes Bekende Vlamingen; de folder van een campagne ter bevordering van interculturele uitwisseling tussen Nieuwkomers en Vlamingen.

### EINDPRODUCT

Om na te gaan in welke mate migratie inderdaad een veel voorkomend verschijnsel is (en het gamma beweegredenen eventueel aan te vullen) stellen de leerlingen een enquête op voor een onderzoek in de eigen school.

## De geschiedenis op haar kop?

In een kort krantenartikel worden de leerlingen geconfronteerd met (1) nieuws over een recent opgedoken wereldkaart die de theorie zou staven dat de Chinezen 70 jaar voor Columbus Amerika hebben ontdekt en met (2) een vage verwijzing naar nog eerdere ontdekkers van Amerika. Vanuit de vragen en twijfels die bij dit artikel rijzen, kiezen de leerlingen een thema dat ze verder willen uitzoeken (de expeditie van de grote Chinese vloot; de authenticiteit van de ontdekte wereldkaart; de andere ontdekkers van Amerika (paleo-indianen, Vikingen, Portugese zeevaarders, Engelse kooplieden uit Bristol); zin en onzin van de theorie over de Chinese ontdekking van Amerika). Ze groeperen zich in functie van hun keuze, verwerken de documenten die ze ter beschikking krijgen en delen hun bevindingen met hun groepsleden.

### EINDPRODUCT

De relevante informatie die ze hebben verzameld over hun thema, moet als toevoeging worden ingebracht op de gepaste plaats in het oorspronkelijke artikel. De nieuwe tekst die zo ontstaat, geeft aan alle leerlingen een totaalbeeld op de hele kwestie.

## RELEVANTIE VOOR DE ONTWIKKELING VAN ACADEMISCHE GELETTERDHEID

De onderwerpen van de GGG-lespakketten brengen op spontane wijze heel wat algemene academische taal met zich mee. Door de projectmatige aanpak van de onderwerpen vergroot de kans dat typische academische woorden, uitdrukkingen, vormen, zinspatronen en tekststructuren in kort tijdsbestek meer dan eens voorkomen. Door het

project heen slagen de leerlingen er bijgevolg steeds beter in om de betekenis van deze terugkerende taalelementen te vatten of regelmaat in taalvormen en talige conventies te ontdekken, en om dat alles ook in hun geheugen op te slaan. Ook het feit dat de meeste opdrachten aan-

*Tussen de competentie die de leerlingen al hebben ontwikkeld en de competentie die de taak vereist, zit een kloof.*

leiding geven tot mondelinge interactie (zie ook onder), werkt herhaling van het relevante aanbod in de hand. Bovendien schept mondelinge interactie de gelegenheid om nieuwe taalelementen ook productief te gebruiken. Sinds Swain (1985) weten we dat dit de effectieve verwerving van het taalmateriaal bevordert.

De academische vaardigheden die de vier beschreven projecten <sup>2</sup> beogen te ontwikkelen, zijn onder meer de volgende:

- teksten selecteren met het oog op hun relevantie voor een bepaalde opdracht;
- zakelijk-informatieve teksten tot in detail begrijpen;
- in zakelijk-informatieve teksten informatie, argumenten, instructies, ... selecteren;
- in zakelijk-informatieve teksten de structuur begrijpen of zelf aanbrengen;

- in zakelijk-informatieve teksten informatie, standpunten, argumenten, conclusies vergelijken;
- notities nemen van verstrekte informatie;
- informatie, argumenten, standpunten, conclusies weergeven in notities, samenvattingen, schema's;
- informatie, argumenten, standpunten, conclusies bij elkaar brengen in een tekst;
- zelf standpunten, argumenten, conclusies schriftelijk formuleren.

## SUCCESVOLLE EN LEERRIJKE LEES- EN SCHRIJFVARINGEN SCHEPPEN

De opdrachten in de GGG-lespakketten zijn grensverleggend: tussen de competentie die de leerlingen al hebben ontwikkeld en de competentie die de taak vereist, zit een kloof. Doordat lezen en schrijven in de ogen van de leerlingen niet langer door de leerkracht opgelegde bezigheden zijn, maar tegemoet komen aan een behoefte die bij hen is ontstaan, wordt de bereidheid tot mentale inspanning een stuk groter. Om de leerlingen te helpen de kloof te overbruggen en zo tot verdere ontwikkeling te komen, worden in GGG nog een aantal bijkomende strategieën gebruikt.

### EEN DOORDACHTE OPBOUW VAN ELK PROJECT

Elk project start met een instapactiviteit. Die heeft niet alleen tot doel de nieuwsgierigheid te prikkelen: ze 'opent' ook de wereld die in de komende informatieverwerkingstaken aan de orde zal worden gesteld. Dat gebeurt doordat de instapactiviteit aanknoopt bij de kennis en/of beleavingswereld



van de leerlingen (bijvoorbeeld de ontdekking van Amerika) of de nieuwe wereld doet beleven op een werkelijkheidsnabij of hier-en-nu niveau (bijvoorbeeld het filmpje van de Red Star Line). Op die manier wordt de stap naar een abstracter perspectief op het thema en de taal die ermee gepaard gaat, een stuk vergemakkelijkt. De kennis die in de instapactiviteit wordt opgeroepen of aangereikt, kunnen de leerlingen inzetten om betekenis te geven aan de academische taal die in de kerntaken van het project wordt gehanteerd.

### EEN ZORGVULDIGE OPDRACHTGEVING

Om een opdracht tot een goed einde te kunnen brengen en eruit te leren, moeten de leerlingen over een aantal aspecten duidelijkheid krijgen. In de handleiding wordt voor elke opdracht een expliciete beschrijving opgenomen van de informatie die voor de goede uitvoering belangrijk is:

#### *Het doel en het beoogd publiek*

Doel en publiek zijn bepalend voor de manier van lezen en van schrijven en voor de keuze van gepaste lees- en schrijfstrategieën.

- Wat is de vraag of het probleem waarvoor een oplossing moet worden gezocht?
- In welke vorm zal die informatie moeten worden 'gepresenteerd' (mondeling, in artikelvorm, in een formulier, in een schema, een mindmap, een placemat, ...)?
- Is die presentatie bestemd voor de leerling of het samenwerkend groepje zelf, voor de klasgenoten buiten het groepje, voor leeftijdsgenoten buiten de klas, voor een breder publiek van 'buitenstaanders'?

#### *De modaliteiten van de uitvoering*

- Wat moet individueel gebeuren en wat in samenwerking?
- Op welke basis worden de duo's/ drietallen/viertallen gevormd?
- Wordt de samenwerking op een bepaalde manier gestructureerd? Een doordachte organisatie van samenwerking tussen leerlingen verhoogt het leerpotentieel doordat meer situaties worden geschapen waarin de leerlingen academische taal gebruiken, die taal ook van anderen te horen krijgen, nieuwe woorden en uitdrukkingen uitproberen en er feedback op krijgen.
- Binnen welke tijd moet de opdracht worden afgerond? Het werken met duidelijke tijdslimieten is een middel om de concentratie op de gegeven taak en het gebruik van strategieën te bevorderen.

### HULPMIDDELEN BIJ DE TAKEN

Teksten worden voorzien van verhelderende afbeeldingen. Voor bepaalde opdrachten kunnen de leerlingen een werkblad krijgen met een van de volgende vormen van ondersteuning: (1) focussende vragen die de aandacht richten op relevante gegevens, (2) een tabel of schema met ingebouwde aanduiding over aantal en/of soort van de op te sporen gegevens, (3) een schrijfkader dat aanwijzingen bevat over de verwachte inhoud en de structurering ervan. Dat laatste is bijvoorbeeld het geval in het project 'De geschiedenis op haar kop?', waar het oorspronkelijk krantenartikel als basisstructuur fungeert voor de verdere uitwerking van de inhoudelijke informatie en de opeenvolging van de onderdelen.

## SAMENWERKING

De kans op succesvolle uitvoering wordt verhoogd door leerlingen te doen samenwerken. In de handleiding wordt aangegeven op welk moment en hoe de samenwerking kan worden opgezet. Soms wordt de samenwerking opgevat als het samen doorlopen van de tekst (in duo's of drietallen) en

het samen speuren naar gegevens die relevant zijn voor het te realiseren doel.

In andere gevallen wordt gekozen voor samenwerking waarbij de groepsleden eerst individueel met de opdracht aan het werk worden gezet en vervolgens de resultaten onderling moeten uitwisselen.

Wanneer blijkt dat de input van verschillende leerlingen sterk uiteenloopt kan beslist worden om de bron collaboratief te herlezen zodat men samen komt tot een (beter) begrip van de inhoud en de informatie dus ook adequater verwerkt.

Omvangrijk bronnenmateriaal geeft doorgaans aanleiding tot opdeling in deeltaken binnen de gevormde groepjes. Concreet betekent dit dat elke leerling binnen het groepje een verschillend document te verwerken krijgt. Daarbij geldt steeds dat elk document noodzakelijke informatie oplevert voor het gezamenlijke eindproduct.

## ACTIEVE OBSERVATIE VAN DE LEERLINGEN EN ONDERSTEUNING TIJDENS DE UITVOERING

In de handleiding worden suggesties gegeven over de manier waarop de leerkracht kan handelen wanneer leerlingen tijdens het informatieverwerkingsproces vastlopen. Dat handelen moet zo lang mogelijk gericht zijn

op het stimuleren van het probleemoplosingsvermogen van de leerlingen zelf. De leerkracht geeft de oplossing niet: hij lokt ze uit, door vragen te stellen die de leerling helpen om zijn probleem te identificeren en door vervolgens zijn denken te activeren, richting te geven, te focussen en, indien nodig, druppelsgewijs te voeden. Ondersteuning geven kan ook door te reageren op de producten die de leerkracht geleidelijk aan ziet ontstaan. Voor het geven van deze feedback (aan individuele leerlingen of als time-out voor de hele groep) en voor het organiseren van onderlinge feedbackmomenten worden in de handleiding suggesties gegeven.

## AANDACHT VOOR HET PRODUCT, VOOR HET PROCES EN VOOR HET LEREN

Na de uitvoering van bepaalde tussenopdrachten en vooral aan het eind van een project wordt in de eerste plaats gekeken naar de respectieve eindproducten. Dat is op zich een belangrijk moment omdat het gesprek met betrekking tot de inhoudelijke aspecten eens te meer het gebruik van academische taal met zich meebrengt. Het kijken naar eindproducten is ook een geschikte aanleiding voor reflectie over criteria waaraan de geproduceerde tekst(en) moet(en) voldoen en wat dat concreet impliceert voor de geproduceerde tekst (maar ook voor andere situaties waarin met een soortgelijk doel voor een soortgelijk publiek zal moeten geschreven worden). Aandacht voor en waardering van elk persoonlijk of coöperatief gerealiseerd product is ook nuttig wegens het terugwerkend effect op actieve deelname en betrokkenheid.

Nog belangrijker is de terugblik op het oplossingsproces en de reflectie die daarop

kan worden uitgevoerd. Door probleemoplossende strategieën, leeswijzen (scannend, skimmend, intensief, globaal), lees- en schrijfstrategieën tot onderwerp van gesprek te maken kan het onbewuste leren dat in de taken in dit verband tot stand komt op een hoger niveau worden getild. Dat stelt de leerlingen beter in staat de verworven kennis en vaardigheid in nieuwe situaties in te zetten.

Ook op het leren zelf kan worden gereflecteerd: wat de leerling meeneemt aan nieuwe kennis, welke stap hij heeft gezet wat vaardigheid of attitude betreft, of hij zicht heeft op de manier waarop hij tot dit leren is gekomen, of hij zich bewust is van

zijn werkpunten, of hij van zichzelf weet hoe hij die werkpunten kan aanpakken, ....

Alle soorten kennis die in het terugblikmoment zijn geëxpliciteerd, kunnen in latere projecten gemakkelijker worden geactiveerd. Suggesties voor de reflectie op de genoemde aspecten zijn eveneens opgenomen in de GGG-handleiding. In de twee volgende kaders staat voor 'notities nemen' en 'samenvattingen maken' beschreven hoe de leerkracht het reflectieproces kan opstarten en vorm geven.

***Nog belangrijker is de terugblik op het oplossingsproces en de reflectie die daarop kan worden uitgevoerd.***

### **Notities nemen – Project 'Straffen op school'**

De leerlingen hebben een individuele reactie geschreven op één van drie casussen met betrekking tot overtreding en sanctie en hebben het schoolreglement bestudeerd. Om een breder perspectief te kunnen innemen, hebben ze nood aan deskundige informatie. Over 'straffen' wordt ook door wetenschappers nagedacht.

De opdracht voor de leerlingen luidt als volgt:

- *Twee experts zetten in een videofragment hun eigen strategieën bij straffen uiteen. Ze verschillen van mening. Jij neemt notities bij het gesprek om allerlei argumenten te leren kennen en om die te kunnen afzetten tegen wat je zelf denkt, wat anderen denken.*
- *Om de kwaliteit van de eigen notities te kunnen inschatten, vergelijk je ze met die van je buur. Vul aan, corrigeer, nuanceer. Via die vergelijking denk je ook na over je eigen wijze van notities nemen. Formuleer een aandachtspunt voor jezelf en noteer het op je werkblad.*

De leerkracht verzamelt de tips en zet ze bij elkaar in één document. Op een later moment legt hij dit document voor, zodat de leerlingen de kans krijgen van elkaars tips te leren en er gebruik van te maken bij een nieuwe noteertaak.

### Samenvattingen maken – Project ‘De geschiedenis op haar kop?’

De drietallen hebben over het eigen thema een grote hoeveelheid informatie verwerkt en die weergegeven in een samenhangende tekst in het gepaste onderdeel van het schrijfkader. De tekst is bestemd voor lezers die met de ontdekking van Amerika enkel de klassieke namen (Columbus, Vespucci) associëren en de andere verhalen niet kennen. Tijdens zijn bezoeken aan de verschillende drietallen verzamelt de leerkracht een aantal goed en slechte voorbeelden die hij in de volgende fase kan gebruiken als voer voor de reflectie: (on)voldoende compactheid, (gebrek aan) structuur en samenhang, (on)gepast register, ...

De leerkracht laat de drietallen hun tekst uitwisselen met een drietal dat hetzelfde thema heeft uitgewerkt, en geeft hen de opdracht op zoek te gaan naar overeenkomsten en verschillen met de eigen tekst op het niveau van de inhoud en vervolgens op het niveau van de verwoording. Kunnen ze op die twee vlakken iets leren van het andere drietal?

De leerkracht gaat met de klas in gesprek:

- Wat hebben de leerlingen geleerd uit de vergelijking van de *inhoud*? Wat maakt de ene samenvatting goed en een andere minder goed? Een aantal kenmerken komen op het bord: alle onmisbare informatie bevatten, maar niet op details ingaan; de verbanden tussen belangrijke gegevens niet achterwege laten. In hoever zijn die kenmerken in de eigen tekst terug te vinden? Welke correcties (weglatingen, toevoegingen) zouden ze kunnen aanbrengen op inhoudelijk vlak?
- Wat hebben de leerlingen geleerd met betrekking tot het *vormelijk* aspect? Een aantal kenmerken komen op het bord: compacte manieren van zeggen gebruiken, maar de helderheid van de formulering wel bewaken; taalcorrectheid als de tekst voor iemand anders is bestemd (taalfouten tasten soms de welwillendheid van de lezer aan); formeel register. In hoever zijn die kenmerken in de eigen tekst terug te vinden? Welke correcties moeten ze zeker aanbrengen?

De leerkracht brengt in de loop van het gesprek de goede en slechte voorbeelden die hij in vorige fase heeft verzameld aan en laat de leerlingen erop reageren.

Door hieraan aandacht te besteden zorgen we ervoor dat GGG bijdraagt aan de ontwikkeling van eindtermen 16, 17 en 18 voor Lezen en 21 en 22 voor Schrijven.

## BREDERE RELEVANTIE VAN HET GGG-PROJECT

Leerkrachten Nederlands hebben een grote vrijheid wat de inhoudelijke invulling van hun lessen taalvaardigheid betreft: de overheid legt niet vast waarover gepraat, gelezen of geschreven moet worden. In het GGG-project kiezen we voor inhouden die

academisch taalgebruik oproepen, en brengen we deze in als onderwerp van informatieverwerkende academische taken. We ontwikkelen hiermee een geletterdheid die aansluit op de eindtermen aso en tso én zoeken tegelijkertijd toenadering tot de geletterdheid die in het hoger onderwijs wordt vereist.

*“Hoewel mijn leerlingen (6 tso) dachten dat het voor hen allemaal te gemakkelijk was, merkte ik dat ze toch nog wat training konden gebruiken, bv. in het leren selecteren uit verschillende teksten. Ik ben er dan ook van overtuigd dat mijn leerlingen hier, al is het onbewust, veel uit hebben geleerd.”*

(E.D., leerkracht Nederlands)

Naast de ontwikkeling van academische geletterdheid hebben de GGG-materiaalpakketten ook de realisering van vakoverschrijdende doelen op het oog, met name Leren leren (informatieverwerking en -werking), Sociale vaardigheden (collaboratieve opzet van de taken) en Burgerzin (de gekozen onderwerpen). Gebruikers van het GGG-materiaal slaan dus meerdere vliegen in een klap.

## TOEKOMSTPERSPECTIEVEN

Aangezien leerlingen voorbereid moeten worden op doorstroom naar verschillende richtingen in het hoger onderwijs, zal een

gedeelte van het materiaal zó moeten worden uitgewerkt dat reproductie voor of aanpassing van taken aan een specifiek functioneringsdomein (bijvoorbeeld humane versus exacte wetenschappen) mogelijk wordt. Hiervoor willen we, naast volledig uitgeschreven lesactiviteiten, werken met sjabloontaken die via een digitaal platform aan de leerkrachten Nederlands worden aangeboden. In sjabloontaken kunnen teksten door de leerkrachten zelf worden ingevoerd in pedagogische formats, zodat differentiatie en actualisering mogelijk is. Het digitaal platform zal ook criteria bevatten die leerkrachten kunnen sturen bij de keuze van de (academisch/wetenschappelijk georiënteerde) teksten die ze in de sjabloontaken willen plaatsen.

Nora Bogaert & Lieve Verheyden  
Centrum voor Taal en Onderwijs – K.U.Leuven  
[nora.bogaert@arts.kuleuven.be](mailto:nora.bogaert@arts.kuleuven.be)

## Noten

1. De andere profielen die het CnaVT heeft uitgetekend zijn: 'Toeristische en informele taalvaardigheid', 'Professionele taalvaardigheid', 'Maatschappelijke Taalvaardigheid', 'Academische Taalvaardigheid voor docenten Nederlands als Vreemde Taal'.  
[www.cnavt.be](http://www.cnavt.be)
2. Intussen zijn nog twee nieuwe projecten in een laatste fase van ontwikkeling: 'Beter één leider in een team dan tien' (over leiderschap) en 'Hoe superieur is superieur?' (over het waarom van ongelijke ontwikkeling in de wereld en de grote voorsprong van bepaalde volkeren). Voor eind juni zullen we wellicht een achttal projecten in een eerste versie proefgedraaid hebben.

## Bibliografie

Berckmoes, D. & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen/Linguapolis.

Bogaert, N. (2009). Gelaarsd, gespoord en geletterd! Werk maken van functionele geletterdheid in de hele school. *VONK*, 39/1, p. 3-22.

Bogaert, N. & Verheyden, L. (2010). Gelaarsd, gespoord en geletterd voor doorstroming naar het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (red.), *24ste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 306-308.

Cajot, G. (2010). Taalnoden in de lerarenopleiding. In D. Van Hoyweghen (red.), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen*. Bouwstenen voor taalbeleid. Mechelen: Plantyn, p. 73-86.