

LECTORAAT TAALGEBRUIK & LEREN

Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie

Dr. Jan Berenst

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken op 17 januari 2012

KENNIS EN BEDRIJF



NHL

KENNIS EN BEDRIJF

“The limits of my language
mean the limits of my world”

Ludwig Wittgenstein

LECTORAAT TAALGEBRUIK & LEREN

Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie

dr. Jan Berenst

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken op 17 januari 2012

Colofon

© Jan Berenst 2012

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior permission of the Publisher.

Tekst Jan Berenst

Oplage 350 stuks

Vormgeving NHL Hogeschool

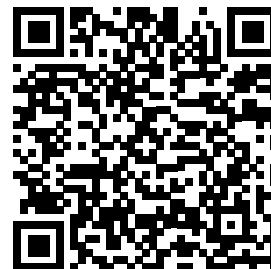
© Foto's

Ria Bouwhuis (pagina 6, 8, 18, 30, 33, 36, 38, 40, 44, 49)

Pia van de Bij (pagina 23, 24, 29, 46, 52, 57)

Anita Oosterloo (pagina 10, 50, 76)

Albert Walsweer (pagina 26)





Inhoud

Inleiding	9
Ontwikkelen, leren en kennisconstructie van kinderen	19
Taalgebruik en kennisconstructie	27
Over het onderzoek in het lectoraat Taalgebruik & Leren	41
Betrokkenen in het onderzoek en in het ontwikkelwerk	47
Wat gaan we doen?	51
Van onderzoek in de klas naar opleiding en beleid	63
De institutionele en maatschappelijke omgeving	67
Dankwoord	73
Literatuur	77



“If you don't know where you're going,
any road will take you there”

George Harrison

Inleiding

Geacht College van Bestuur, dames en heren, collega's, familie en vrienden,

Het basisonderwijs staat de laatste jaren sterk in de schijnwerpers van overheid en media. Dat geldt in het bijzonder voor het taal- en rekenonderwijs waarvan voortdurend wordt beweerd dat het daarmee niet goed zou gaan.

Het noorden van het land moet het daarbij helemaal ontgelden (Inspectie 2009), terwijl er voor Friesland in een aantal opzichten nog weer speciale aandacht is, vooral vanwege de meertalige situatie in deze provincie. In de taakomschrijving van het lectoraat dat we in de wandeling aanduiden als 'Taalgebruik & Leren' is ook een speciale verantwoordelijkheid voor het basisonderwijs in Friesland opgenomen: de officiële benaming is namelijk 'Taalgebruik als basis voor succesvol leren en duurzame kennisconstructie in het Friese Primair Onderwijs'.

Ik kom later nog op die precisering terug, eerst zal ik nader ingaan op de situatie van het basisonderwijs in Nederland in het algemeen en op de uitdaging waarvoor het lectoraat zich gesteld ziet. Daarna zal ik iets van de achtergronden schetsen van ons onderzoeksprogramma. Vervolgens zal ik kort duidelijk maken welke thema's en speerpunten in het onderzoek centraal staan, hoe dat onderzoek vorm krijgt in de scholen en wat de rol van de leerkrachten daarbij is. Ik eindig met enkele overwegingen ten aanzien van de consequenties die het onderzoek in dit lectoraat zou kunnen hebben voor de opleiding van leerkrachten.



Problemen?

Is er reden voor zorg omtrent het basisonderwijs? Dat hangt af van waar je naar kijkt. De prestaties van kinderen op het vlak van lezen en rekenen zijn in internationaal perspectief bezien, helemaal niet problematisch. De Nederlandse kinderen scoren wat betreft hun lees- en rekenprestaties nog steeds in de hoogste regionen en daarin is wezenlijk niets veranderd de afgelopen tien jaar. De praatjes van politici dat het allemaal achteruit gaat in het Nederlandse onderwijs, berusten niet op feiten, zoals Scheerens, Luyten en Van Raven (2009) in een uitvoerige review-studie hebben laten zien. Dat dergelijke studies echter niet veel helpen, bleek toen minister Van Bijsterveldt naar aanleiding van de uitkomsten van de laatste Pisa-studie in 2011 (die op rekenen/wiskunde van 15-jarigen betrekking had) meteen weer de noodklok luidde. In feite was er niet veel meer aan de hand dan dat Nederland in de rangorde van gemiddelden enkele plaatsen was gedaald, doordat er na de vorige meting een paar Zuidoost-Aziatische landen bijgekomen waren, waar de scores op dergelijke toetsen -door het onvergelykbare onderwijssysteem- steevast iets hoger liggen. Bovendien waren een aantal van de verschillen niet betekenisvol. Kennelijk zijn de politieke belangen om meer greep op het onderwijs te krijgen door nog meer randvoorwaarden te formuleren waaraan het onderwijs moet voldoen, zodat er op nog meer punten verantwoording moet worden afgelegd door de scholen, zo groot, dat dit rechtvaardigt dat er soms een loopje met de waarheid wordt genomen (zie ook De Glopper 2008). Opmerkelijk genoeg is die borreltafelpraat over het gehele politieke spectrum, van rechts tot links, te vinden. Wat het imago betreft, is er in het onderwijs dus zeker reden tot zorg!

Als we naar een detail van de uitkomsten van het laatste PIRLS-onderzoek (Mullis et al 2007) kijken -een internationaal onderzoek naar begrijpend lezen van kinderen in groep 6- is er overigens ook reden voor enige bezorgdheid. In die studie bleek namelijk dat Nederlandse kinderen erg weinig lezen buiten de school vergeleken met de kinderen in de andere landen die participeerden in dit onderzoek: 42% van de Nederlandse kinderen in groep 6 gaf aan thuis vrijwel nooit voor hun plezier te lezen, terwijl 34% van alle kinderen thuis ook nooit leest om informatie op te doen. Nog erger: slechts 39% van de Nederlandse kinderen heeft een positieve houding ten opzichte van begrijpend lezen. Dat betekent dat waarschijnlijk zo'n 40 à 50% van de kinderen in groep 6 (kinderen van ongeveer tien jaar!) van lezen al niet veel meer moet hebben. En dan willen we ze nog tenminste acht en eigenlijk wel twaalf jaar in het onderwijs houden! De kans dat die groep dat niet haalt, lijkt vrij groot. Er is namelijk een verband tussen leeshouding, buitenschools lezen en leesprestaties. En prestaties op het gebied van begrijpend lezen blijken weer een betrekkelijk sterke voorspeller van onderwijssucces (Roeleveld et al, 2011).

Ik vind begrijpend lezen ~~alt~~ niet leuk lezen.
Ik leer er bijna niks van.
Ik leer het meeste van stukjes op zoeken in de
Tekst. Ik zou wel leukere verhalen in het
tekstboek willen. Ik vind begrijpend lezen op school
niet zo leuk. Cito is echt heel saai.

Grooties Tv!

afbeelding:
mening uit groep 6
over begrijpend lezen

Ten opzichte van de PIRLS-studie van vijf jaar eerder, was de achteruitgang op de scores voor leesattitude en buitenschools lezen betekenisvol. De auteurs van het rapport maakten daar expliciet melding van. Opmerkelijk genoeg is dat punt in de Nederlandse pers echter nauwelijks aan de orde geweest! Er werd wel weer gesuggereerd dat de leesprestaties van de kinderen naar beneden waren gegaan, terwijl dat alleen gold voor het begrip van verhalende teksten bij meisjes, die op dat punt iets lager scoorden dan in 2001, toen zij relatief ook wel heel hoog uitkwamen. Maar voor de werkelijk zorgelijke bevindingen was geen aandacht. Dit jaar zullen de resultaten worden gerapporteerd van de metingen in 2011. Ik wacht met spanning af of die negatieve trend met betrekking tot leesattitude en leesgedrag zich doorzet, maar vrees het ergste.

Dat het met die motivatie ten opzichte van het lezen ook buiten groep 6 slecht gesteld is, bleek uit een klein en betrekkelijk informeel onderzoek van Stoeldraaijer & Förner (2010). Onder leerlingen in Brabant werd Begrijpend Lezen van drie bevraagde vakken, al vanaf groep 4 het meest negatief beoordeeld (in vergelijking met Rekenen en Aardrijkskunde). In groep 8 bleek nog slechts 25% van de kinderen Lezen een leuk vak te vinden! En in Drenthe, is de situatie niet veel beter, hebben we recent vastgesteld. Ook daar bleken de

leerlingen in groep 6 en 7 op een viertal scholen begrijpend lezen negatiever te waarderen dan de andere vakken op school. In die scholen werd trouwens gebruik gemaakt van 'Nieuwsbegrip' - een methode waarin kinderen bewerkte krantenteksten lezen die betrekking hebben op actuele situaties. Dit klinkt alsof men de motivatie van kinderen serieus neemt. Maar observaties in die klassen wees uit dat de aanpak allesbehalve motiverend was. De kinderen moesten meestal de hele tekst om de beurt hardop lezen (soms in groepjes) en vervolgens een paar vragen beantwoorden. Op de inhoudelijke thematiek die in de teksten aan de orde was, werd nauwelijks ingegaan. Het ging in die lessen dus nog steeds nergens over. Het ging alleen om verklanken, om het oefenen van een leesstrategie en om een begripstest. Kinderen vonden het veelal stomvervelend. Je vraagt je af waarom er dan geen vragen van kinderen over de thematiek als basis genomen werden voor de behandeling van de teksten. Het antwoord is simpel: omdat daar niet op getoetst wordt! De officiële toetsing die aan de Inspectie moet worden gemeld, heeft betrekking op het snel en foutloos kunnen verklanken van een tekst en op het kunnen beantwoorden van een aantal vragen naar aanleiding van een tekst. Al het andere is dus snel flauwekul, gelet op het belang van die toetsscores voor de school. Zo verklaarde een onderwijskundig begeleider van een groot bestuur (in het Friese) in een bijeenkomst onlangs, dat men het wereldoriëntatieonderwijs maar had geschraapt op een aantal scholen die als zwak waren aangemerkt door de Inspectie, omdat daar toch niet op getoetst werd!

De oorzaak van dit alles ligt in het recente onderwijsbeleid, waar de Inspectie van het Onderwijs de conservatieve ontwikkelingen in de Verenigde Staten en in Engeland uit de jaren negentig met betrekking back to basics kritiekloos en zelfs met veel enthousiasme heeft omarmd. Net als in die landen is de verantwoordingsplicht en de daarmee samenhangende toetsdruk voor scholen, bijvoorbeeld met betrekking tot het aanleren van letters (bij de kleuters) en het technisch lezen (vanaf groep 3) sterk toegenomen. De Inspectie rekent scholen daarop af en weinig scholen kijken ernaar uit om op de internetschandpaal tentoon gesteld te worden als zwakke of zeer zwakke school. Nu weet ik wel dat die scoreuitkomsten niet het enige criterium zijn voor de kwalificatie 'zwak' of 'zeer zwak', maar naar de ervaring van de scholen vormen die wel de kern. Opmerkelijk is dat men doof lijkt voor alle kritiek die er op vergelijkbaar beleid in de Verenigde Staten (o.a. Ravitch 2010) en in Engeland (o.a. Biesta 2010) is gekomen. In ons land is die kritiek uitgemond in de handtekeningactie 'Redt het Basisonderwijs', die in de pers helaas weinig belangstelling heeft getrokken.

Onderwijs dat niet motiverend is, is dodelijk voor het ontwikkelen van functioneel mondeling en schriftelijk taalgebruik. Dat is zeker het geval bij kinderen voor wie van huis uit de aandacht voor (geletterd) taalgebruik al minimaal was. Het is zelfs niet onwaarschijnlijk (zie

foto: traditionele les
in de jaren '50



Gee 2007) dat juist die kinderen in een negatieve spiraal terechtkomen, door een manier van onderwijs waarbij hen geen enkel perspectief wordt geboden op het kader en de zin of het nut van waar ze mee bezig zijn. Drill-and-kill-onderwijs zoals dat in de Verenigde Staten wordt genoemd, kan dan wel even de scores doen stijgen op toetsen die een paar deelvragen meten, maar op de iets langere termijn blijkt toch dat het paard achter de wagen gespannen is. In het voortgezet onderwijs gaat het immers niet om verklanken maar om het kunnen werken met teksten, dus om het ontwikkelen van begrip van de tekst om er iets mee te doen. Daar blijkt zo'n 25% van de leerlingen in het vmbo moeite mee te hebben (Hacquebord et al 2004). Zou de manier waarop het leesonderwijs in de basisschool moet worden vormgegeven vanwege de toetsmanie, daar niks mee te maken hebben? Dat lijkt me heel onwaarschijnlijk. In dat verband is het een gotspe dat er serieus is voorgesteld om ook in het voortgezet onderwijs het technisch lezen (dus verklanken) te introduceren (Vernooy 2010). Hier wordt een mogelijke oorzaak van de kwaal tot remedie verheven!

De 21^e eeuw

Waarom sta ik in deze inleiding zo uitvoerig stil bij deze situatie? Allereerst omdat dergelijk officieel of semi-officieel overheidsbeleid, slecht blijkt uit te werken voor de 'vormgeving' van het onderwijs in de klas. In de tweede plaats omdat dergelijk beleid de professionaliteit van leerkrachten hoogelijk miskent. Die professionals willen aangesproken worden op hun competenties om leersituaties voor kinderen te creëren en de vorderingen van die kinderen te observeren. In plaats daarvan worden ze meer en meer tot uitvoerders gemaakt van opgelegde programma's, methodes en toetsinstrumentaria. Een derde reden - die beide eerste omvat - is dat een dergelijk beleid geen perspectief biedt op de toekomst, maar leerkrachten terugverwijst naar het onderwijs uit de jaren vijftig (of zelfs naar de 19^e eeuw). Maar dan met de rigide verantwoordingsverplichtingen die onze huidige samenleving kenmerkt en zo bureaucratisch maakt en op de scholen inmiddels tot grote weerzin en tot problemen heeft geleid (Ravisch 2010). Voor dat 21^e eeuwse onderwijs, dat moet aansluiten op de maatschappelijke veranderingen en uitdagingen, zijn inmiddels diverse blauwdrukken geschreven. Er bestaat zelfs een internationale beweging die bekend staat als de *21st century learning movement*. Kenmerkend voor al die blauwdrukken is de overtuiging dat in het onderwijs van de 21^e eeuw onderling overleg, lezen en schrijven nog veel belangrijker worden dan dat nu al is - natuurlijk met gebruik van alle mogelijke digitale middelen en sociale media - en dat die overleg-, lees- en schrijfactiviteiten dan vooral in dienst gesteld zullen worden van een gezamenlijke kennisconstructie. "21st Century teaching and learning is about shifting classrooms to learning ecologies", zoals een blogger het recent samenvatte.

Overigens is niet alles eenduidig in dit perspectief. In een belangwekkend *discussion paper* van Voogt & Peraj Robin (2010) worden de verschillende ideeën en 'modellen' op een rijtje gezet. De verschillen tussen het 20^e eeuwse en het 21^e eeuwse onderwijs, zijn in een iets ouder artikel van Voogt (2003) goed getypeerd: (zie tabel 2 volgende pagina)

In dit overzicht zijn de belangrijkste verschuivingen te zien in de manier waarop onderwijs dat kinderen voorbereidt op een kennissamenleving, vorm zou moeten krijgen: ruimte voor leerlingen, samenwerken in heterogene groepen, productief (= onderzoekend) leren waarbij vakken geïntegreerd worden en evaluatie van leerlingen erop gericht is om hen een stap verder te helpen. Daarbij is hier nog niet eens aan de ict-media gerefereerd, die een kernrol zullen vervullen in die nieuwe vormen van onderwijs. De rol van het taalgebruik is hierin ook niet geëxpliciteerd, maar het zal duidelijk zijn dat er voor contextloos, niet-geïntegreerd en op deelvragen gericht taalonderwijs weinig plek meer is. In het huidige onderwijsbeleid vinden we echter nauwelijks iets terug van die nieuwe ontwikkelingen, die niet alleen

door een klein groepje visionaire onderwijsmensen wordt gepropageerd, maar ook vanuit bijvoorbeeld de OECD worden ondersteund (OECD 2004).

In dit perspectief wil ook dit lectoraat werken. Dat is niet slechts een ideologisch startpunt, maar is natuurlijk ook gebaseerd op een theoretisch kader. Hierin wordt het eigenlijke leren gezien als een vorm van gezamenlijke kennisconstructie. Die sociaal-constructivistische theorie van Carl Bereiter, één van de *grand old men* van het onderzoek naar de manier waarop kinderen leren, vormt een belangrijke pijler voor onze projecten, waarin het taalgebruik en het leren in relatie tot elkaar worden onderzocht. Op de theoretische basis van die relatie ga ik in de volgende paragraaf nader in. Voor nu is het voldoende om aan te geven dat het onderzoek zich zal richten op de centrale vraag wat de optimale condities zijn waaronder dat ‘21e eeuwse leren’ in de Bereiteriaanse zin van het woord kan plaatsvinden, gebruikmakend, van mondelinge en schriftelijke vormen van taalgebruik. De vraag die daar direct mee samenhangt, is hoe de vaardigheid van kinderen om dat mondelinge en schriftelijke taalgebruik adequaat te benutten, in die vorm van leren ook kan worden versterkt.

Dus terugkomend op de vraag of er een probleem is in het primair onderwijs met betrekking tot het taalonderwijs en of we daar wat aan moeten doen, is het antwoord bevestigend. Maar het is niet het type probleem dat ons steeds wordt voorgespiegeld, namelijk dat kinderen niet meer kunnen spellen of dat het niveau van het technisch lezen te laag is. Dat zijn niet alleen marginale en oninteressante kwesties in het perspectief van waar het in het (taal)onderwijs werkelijk om gaat, ze leggen ook nog beslag op een absurd groot deel van de onderwijstijd die we voor kinderen hebben gereserveerd. In die tijd zouden ze serieuze dingen moeten leren, waar het in de toekomst op aan komt: leren nadenken over problemen. De problemen op mondiaal vlak zijn levensgroot zoals we weten. Maar ook op kleinere schaal moeten er in de samenleving en in de werksituaties van de toekomst voortdurend problemen worden opgelost. Als we kinderen in ons onderwijs niet voorbereiden op een onderzoekende attitude, en hen niet aanspreken op hun nieuwsgierigheid, en hen uitdagen om daar samen over na te denken, betekent het dat we ze opvoeden tot de volgende generatie van brave of boze individualistische consumenten. Dan beheersen ze wellicht alleen een aantal zinloze (spelling)conventies en reproductievaardigheden die het bedrijfsleven en de overheid de afgelopen eeuw vooral van mensen vroeg. Maar dan zullen ze niet de creatieve denkers worden die we nodig hebben. Kortom - het probleem is dat het onderwijs -en zeker het taalonderwijs- niet klaar is voor de uitdagingen die deze nieuwe eeuw voor ons in petto heeft. Aan dat probleem moeten we werken, binnen de bescheiden mogelijkheden van dit lectoraat. En Friesland is daarbij de proeftuin!

Tabel 2 › Verschillen in didactische strategieën in een industriële versus een kennissamenleving (uit: Voogt 2003).

Aspect	Minder (didactiek kenmerkend voor de industriële samenleving)	Meer (didactiek kenmerkend voor de kennissamenleving)
Actief	Activiteiten voorgeschreven door de docent Frontale instructie Weinig variatie in activiteiten Tempo bepaald dor het programma	Activiteiten bepaald door de leerling Kleine groepen Veel verschillende activiteiten Tempo bepaald door de leerling
Collaboratief	Individueel Homogene groepen Iedereen voor zichzelf	Werken in teams Heterogene groepen Elkaar ondersteunen
Creatief	Reproductief leren Toepassing van bekende oplossingsstrategieën	Productief leren Zoeken naar nieuwe oplossingsstrategieën
Integratief	Geen koppeling tussen theorie en praktijk Monodisciplinair Afzonderlijke vakken Individuele docenten	Integratie van theorie en praktijk Interdisciplinair Thematisch Teams van docenten
Evaluatief	Vanuit de docent Summatief	Vanuit de leerling Diagnostisch



foto: wat willen we weten? brainstorm en overleg.

“Individuals develop as participants in their cultural communities, engaging with others in shared endeavors and building on cultural practices of prior generations”

Barbara Rogoff

Ontwikkelen, leren en kennisconstructie van kinderen

De relatie tussen taalgebruik en leren die in het onderzoek van dit lectoraat centraal zal staan, vereist op een aantal punten toelichting. In de eerste plaats zal ik iets dieper ingaan op de relatie tussen ‘leren’ en ‘kennisconstructie’. Vervolgens zal ik de rol van taalgebruik in dat kennisconstructieproces verder toelichten, ook aan de hand van een paar voorbeelden uit de klas. In dat kader komen ook vragen aan de orde met betrekking tot de mogelijkheden tot optimalisering van de taalvaardigheid van kinderen. Binnen het bestek van deze voordracht ligt het accent echter op de rol van het taalgebruik voor het proces van kennisconstructie. Dat is al complex genoeg.



Allereerst is het goed om als je over ‘leren’ nadenkt, te bedenken dat volwassenen een beperkte taak hebben ten aanzien van de manier waarop kinderen opgroeien. Volwassenen dienen kinderen vooral te faciliteren om zich zelf te ontwikkelen. Een groot deel van wat er gebeurt met kinderen, is immers gebaseerd op de biologische uitrusting van de kinderen. Daar moet je ook niet met programma’s of apparatuur op willen ingrijpen. Het idee dat dit wel moet, is overigens niet nieuw en dateert dus ook niet van de recente VVE-programma’s. In de 18e eeuw -toen men in het westen voor de gedachte ontwikkelde dat kinderen maakbaar waren- werd in Frankrijk bijvoorbeeld een apparaat ontwikkeld dat kinderen van ongeveer een jaar, die net konden staan, zou moeten leren lopen (zie foto).

Men had toen dus het idee, dat je kinderen eigenlijk langs programmatische weg zou moeten leren lopen. Een wonderlijk idee, want men had toch al eeuwenlang gemerkt dat deze vaardigheid zich geheel vanzelf ontwikkelt als er maar gelegenheid is voor de kinderen om dat lopen te praktiseren. Kennelijk had het idee postgevat, dat kinderen veel eerder zouden kunnen lopen als je ze dat maar leerde, en dat hen dit ten goed zou komen. Hoewel ik zeker niet zou willen betogen dat in principe alleen de neurologische basis beslis-

send is voor wat kinderen doen en leren, zoals veel van het huidige neuro-onderzoek ons steeds suggereert, is de ontwikkeling van kinderen wel voor een belangrijk deel een natuurlijk proces, dat onder meer of minder gunstige omstandigheden kan verlopen. En rondom die ontwikkeling komen dan de volwassenen in de omgeving in beeld.

In dit kader zijn de simpele onderscheidingen die Jim Gee (2004) maakt tussen ‘natuurlijk leren’, ‘cultureel leren’ en ‘schools leren’ heel relevant. Het ‘natuurlijk’ leren betreft bijvoorbeeld het leren lopen. Ook het leren van de moedertaal is in dit verband als een natuurlijk leerproces te beschouwen; alleen is daar de rol van de ouders al weer veel meer bepalend. In het algemeen bestaat de rol van opvoeders en leraren eruit om die omstandigheden voor het natuurlijk leren te optimaliseren. In het leren van de moedertaal bijvoorbeeld, speelt de kwaliteit van de interactie (dus van het type taalgebruik waarmee ze de kinderen confronteren) een niet onbelangrijke rol in de taalontwikkeling van kinderen. Daarnaast spelen volwassenen een grote rol in zowel het culturele leren als in het schoolse leren. In het kader van het ‘culturele leren’ ontwikkelen kinderen zich als participanten in de ‘*communities of practice*’ (Wenger 1998) die het gezin, de buurt, de peuterspeelzaal, de school, de bso, de sportclub etc. en de peer group in het algemeen vormen, met meer of minder nadrukkelijke aandacht voor wat daarin geleerd moet worden om als deelnemer te kunnen functioneren. Leren kan in dat kader heel terloops gebeuren, vaak op initiatief van het kind, zoals dat bijvoorbeeld zichtbaar wordt in de manier waarop een kleuter (in fragment 1) thuis bezig is om zich het alfabetisch schrift eigen te maken op basis van omgevingsteksten en daarbij af en toe de hulp inroept van volwassenen. (Voor de transcriptieconventies, zie pagina 84.)

[fragment (1): geletterdheidontwikkeling van kleuters]

- | | | |
|-----|---------|---|
| 1. | Luuk: | uh: uh wat staat daar kan ik niet le:zen |
| 2. | moeder: | ui- eh- n:: |
| 3. | | (1.0) |
| 4. | Luuk: | uien. |
| 5. | moeder: | goed zo |
| 6. | | (1.3) |
| 7. | Luuk: | ha: het is makkelijk - knoflook. |
| 8. | moeder: | h-hoe weet je dat |
| 9. | Luuk: | dit is ui en dis knoflook |
| 10. | moeder: | herken je dat aan het plaatje of heb je dat gelezen |
| 11. | Luuk: | heb ik aan - zag ik aan het plaa:tje. |

((een halve minuut later)):

1.

Luuk:

pappa
2.

vader

° huhu°
3.

Luuk

is dit de jee of de - is dit de jee?
4.

(0.5)
5.

vader

wacht effe hoor
6.

Luuk

jee - is dit de jee pappa?
7.

vader

nee das de ij
8.

Luuk

de ij?
9.

vader

ja
10.

(2.2)
11.

Luuk

ij oo:: (1.4) ij oo:: dit weet ut nie (0.4) dit kan ik
12.

niet lezen. wat staat DAAR (.) pappa (.) PAPpa
13.

vader

effe wachten
14.

Luuk

wat staat hier.
15.

(1.4)
16.

't woordje.
17.

vader

eh: yoghurt.
18.

Luuk

yog-gurt
17.

(1.2)
18.

okee. dan weet ik het (0.5) og- huh- urt.
19.

dan ga ik deze
21.

(2.8)
22.

uh- ih- buh- ah- kuh (.) gebak. he pappa ik heb weer iets
23.

gelezen (.) ge-bak .

Kinderen ontwikkelen door de sterk uiteenlopende omstandigheden waarin ze opgroeien, ook zeer uiteenlopende communicatieve vaardigheden en verschillende vormen van taalgebruik. Daarin spelen ouders en belangrijke rol, maar niet alleen de ouders. Het gaat in feite om de situaties waarin kinderen uitgedaagd worden om te communiceren. Communicatievormen en ook de vormen van taalgebruik die kinderen daarin leren gebruiken, zijn dus ‘gesitueerd’, dat wil zeggen dat ze toegesneden zijn op de situatie waarin ze gebruikt worden, maar daarmee die situaties ook tot stand kunnen brengen.

Met al die verschillen in culturele leerervaringen komen kinderen de scholen binnen,



foto:
ontspannen
lezen en
leren

waar ze vervolgens behandeld worden alsof er geen verschillen zijn en dus allemaal precies hetzelfde programma zouden kunnen volgen. Dat laatste is echter een misvatting. Ook al is de school de plek bij uitstek voor het ‘formele leren’, dat leren bouwt altijd verder op wat er aan culturele leeropbrengsten is, zeker rondom het mondelinge taalgebruik en rondom de ontluikende geletterdheid van kinderen. Gee (2004) stelt dat het verschil tussen kinderen die op ongeveer zesjarige leeftijd aan het schoolse leren beginnen, op dit vlak zo’n twee jaar bedraagt. Dat wil zeggen dat sommige kinderen meer dan twee jaar voorsprong hebben in het voorbereid zijn op communicatieve situaties die de school waardeert. Veelal probeert men in de school om via de weg van het formele leren die culturele verschillen te verkleinen. Daarbij wordt er echter zelden rekening mee gehouden dat in de praktijken van het schoolse, formele leren, talrijke vooronderstellingen zitten met betrekking tot aanwezige vaardigheden en opvattingen. Dat zijn vaardigheden en opvattingen die men veronderstelt dat ze verworven zijn in het culturele leren, maar die bij veel kinderen ontbreken. Het effect is dat de verschillen tussen kinderen met betrekking wat de school waardeert, gedurende de schooltijd niet kleiner, maar vaak groter worden.

Overigens wordt er over de manier waarop het ‘schoolse leren’ plaats moet vinden, nog veel gedacht in termen van een reeks kennisobjecten die moeten worden verworven. Zoals Bereiter (2003) heeft duidelijk gemaakt, is dat echter een erg beperkte visie op wat de aard van de kennis is die kinderen moeten ontwikkelen. Naar hij uiteenzet in aansluiting op de drie-werelden-theorie van Popper, kan het onderwijs gericht zijn op materiële objecten of op lokale taken (wereld-1), op de abstracties die individuen maken van de materiële objecten (wereld-2) of op het verwerven van inzicht in de oplossing van een authentiek probleem



foto: op onderzoek
uit en notities
maken

(wereld-3). In dat laatste geval is er sprake van kennisconstructie, waarin leerkracht en leerlingen veelal samen zijn betrokken, maar waarover leerlingen ook onderling met elkaar kunnen discussiëren. In onderwijs dat gericht is op wereld-1 is er van authentiek leren geen sprake, maar zijn leerlingen met iets bezig waarvan het belang voor de leerder niet verder reikt dan het voltooien van de taak. Veel van de oefeningen die kinderen in de school krijgen (ook rondom taal, lezen en rekenen) hebben dat karakter. Waar volgens Bereiter de meeste leerkrachten op gericht zijn, is op wereld-2 kennis: individueel begrip dat de materiële taak min of meer overstijgt, en dus op een abstracter niveau ligt. Bereiter spreekt in dit geval van 'leren'; maar hij beschouwt als het eigenlijke doel van het onderwijs de kennisconstructie die op wereld-3 kennis betrekking heeft. De manier waarop dat kan plaatsvinden is door leerlingen problemen voor te leggen die ze trachten op te lossen. Alleen zo worden leerlingen tot zelf denken gebracht. En dat moet -in tegenstelling tot het traditionele idee van een 'kennisobjecten-file' als uitkomst van het onderwijs- toch het hoogste maar ook eigenlijke doel van het onderwijs zijn. Deze visie betekent overigens dat kennisconstructie veelal geen individuele activiteit is en de ontwikkelde kennis ook geen individuele kennis is, maar gedistribueerde kennis. Het is een gezamenlijk product, uitkomst van gesprek en onderhandeling. Daarbij kan overigens terloops ook individueel leren plaatsvinden.

Deze visie sluit vrijwel naadloos aan op de ideeën omtrent *21st century learning* die hiervoor ter sprake kwamen, waar ik het begrip 'onderzoekend leren' introduceerde, en daarmee ook doelde op kennisconstructie op basis van authentieke problemen. Deze visie op leren is gebaseerd op het sociaal-constructivisme, maar gaat een stap verder, omdat hier een onderscheid gemaakt wordt tussen 'kennisconstructie' en 'leren'. Bereiter is daarmee ook uitermate kritisch ten opzichte van veel gangbare schoolpraktijken, waarin individueel leren het enige doel is.

Het opmerkelijke van dit overigens inspirerende werk van Bereiter is echter dat hij buitengewoon weinig aandacht heeft voor de rol van het taalgebruik in dit gehele proces. In dat opzicht is het werk van Mercer en zijn collega's en van discourse- en conversatie-analytici die zich richten op het taalgebruik in educatieve contexten en in de sociaal-culturele traditie van Vygotski en Bruner staan, een relevante aanvulling op het gedachtengoed van Bereiter. In de volgende paragraaf zal ik hierop nader ingaan.¹

¹ Ik zal in die bespreking overigens het onderscheid van Bereiter tussen 'leren' en 'kennisconstructie' niet voortdurend maken; waar verder over 'leren' wordt gesproken in de tekst, refereer ik in principe aan de kennisconstructie in de Bereiteriaanse zin van het woord, waarbij het individuele leren als een mogelijk effect van die gezamenlijke kennisconstructie wordt gezien.



“Thought is not merely expressed in words;
it comes into existence through them”

Lev Vygotsky

Taalgebruik en kennisconstructie

Sinds Vygotski (1962, 1978) is de gedachte dat in de sociale interactie van een leermeester en een leerling het leren plaatsvindt, doordat de leerling -binnen de eigen mogelijkheden- op basis van ‘*scaffolding*’ een stapje verder geholpen wordt door de leermeester, de kern van wat we nu het sociaal-culturele paradigma noemen.

Het concept ‘zone van de naaste ontwikkeling’ wordt daarbij als bepalend beschouwd: dat waartoe de leerling vanuit de eigen beginsituatie in staat is, met hulp van de leermeester. Die zone is dus heel specifiek voor een individu, waardoor het niet zonder meer mogelijk is om dit principe in een klas met dertig kinderen te hanteren (Mercer & Littleton 2007). Dat geldt dan natuurlijk ook voor de manier waarop de hulp door de leermeester moet worden geboden. Toch is het die hulp -die door Wood, Ross & Bruner (1976) als *scaffolding* is gekarakteriseerd- waar de rol van het taalgebruik in beeld komt. Vygotski (1962) dacht hierbij nog met name in termen van externalisering van de gedachten, die de grondslag zou vormen voor het proces van internalisering waarin het leerproces dan zijn eindbestemming zou vinden. In het werk van o.a. Rogoff & Lave (1984) is die *scaffolding* verder verbreed tot een interactieproces van *guided construction*. Opmerkelijk daarbij is dat de aandacht voor de rol van taal in die verbreding in eerste instantie geminimaliseerd werd ten opzichte van het grote belang dat Vygotski eraan hechtte. Alleen in het werk van onderwijskundigen als Barnes (1969), Britton (1970), en Bruner (1986) bleef de aandacht voor het belang van de verbale interactie behouden, zoals dat ook het geval was in het werk van de etnografische sociolinguïsten als Cazden (1988/2001), Mehan (1979), Wells (1986/2010, 1999) en Van der

Geest (1978, 1984) die zich in hun werk op de educatieve setting richten. Recent hebben met name Mercer en zijn collega's (o.a. Mercer 1995, Mercer & Littleton 2007, Wegerif *et al* 1999, Littleton *et al* 2005, Littleton & Howe 2011) maar ook Elbers & De Haan (2004) deze thematiek van de rol van het taalgebruik in het proces van *guided construction* heel nadrukkelijk aan de orde gesteld. Niet alleen in het kader van de verbale interactie tussen leerkracht en klas, maar vooral in relatie tot de verbale interactie tussen kinderen onderling. Wat betreft de interactie in de klas tussen leerkracht en leerlingen gaat het daarbij vooral om het nader specificeren van de aard van de *scaffolding*, waarin de constructie van kennis bij de leerlingen zou plaatsvinden. Zo analyseerde Mercer verschillende productieve manieren waarop leerkrachten in wisselwerking met de leerlingen tot gezamenlijke kennisconstructie komen in een leergesprek. In recente publicaties heeft hij daarbij tevens aandacht gevraagd voor wat hij noemt *the seed of time* in het leerproces, waarvoor in de analyse een oriëntatie op een gehele les of zelfs op een reeks van lessen noodzakelijk is (Mercer 2008). In het lectoraat beogen we dan ook ondermeer de verbale praktijken waarin profijtelijke vormen van *scaffolding* in het kader van de coaching van leerlingen plaatsvinden tijdens langduriger projecten, in beeld te brengen.

Andere relevante concepten die Mercer heeft geïntroduceerd ter karakterisering van de klasseninteractie in relatie tot het leerproces, zijn die van *educated* en *educational* discourse. Met het begrip *educational discourse* wijst hij op de karakteristieken die het type discourse kenmerken waarin leerlingen geacht worden te participeren in de schoolse context. Dat zijn bijvoorbeeld de specifieke regels voor beurtwisseling in deze context, die o.a. zichtbaar worden in de leerkrachtactie van 'vragen om vingers', waardoor leerlingen niet uitgenodigd worden om direct te antwoorden op de impliciete vraag, maar om zich als kandidaat-beantwoorder te melden. Maar dit type discourse manifesteert zich ook in de bekende IRE-drieslag van Initiatief – Respons – Evaluatie als sequentiële basisstructuur in leergesprekken waarin de leerkracht haar/zijn epistemische autoriteit demonstreert ². De regels voor het gebruik van dit soort structuren moeten kinderen leren beheersen om zich als leerling te kunnen handhaven in de schoolse context. Maar dit is niet zondermeer het type discourse dat ten grondslag ligt aan het inhoudelijke leren, het *educated discourse* het taalgebruik waarin kinderen leren. Dat kenmerkt zich naar zijn idee vooral door redeneeractiviteiten tijdens de leergesprekken. Opmerkelijk is overigens dat over dit type

²De oriëntatie op die IRE-structuur is alleen aan de orde als de Initiatief van de leerkracht een bijzonder soort elicitatie is, namelijk een vraag waarop de vragensteller het antwoord al kent (een *known information question* (Mehan 1979)). In die situatie is de derde actie (de Evaluatie) van de leerkracht conditioneel relevant, dat wil zeggen dat die (in een of andere vorm) verwacht wordt door de leerlingen en dat het achterwege blijven ervan gemarkeerd is, dus verwarrend voor de leerlingen.



foto: een andere leermeester

discourse in de plenaire interactie in de klas weinig uitgeweid wordt in het werk van de groep van Mercer. Andere auteurs (o.a. Snow & Beales 2006, Schleppegrell 2001, Heinrichs 2010, Aarts, Demir & Vallen 2011) hebben de leerzaamheid van dit type discourse - dat ze karakteriseren als 'expository talk' of als 'school language'- wel proberen te typeren in kenmerken van het taalgebruik van de leerlingen (complexiteit van zinnen, variatie in woordgebruik, abstractie in woordgebruik, type coherentie etc.) maar hebben daarbij geen oog voor het interactionele karakter van dit taalgebruik. Toch moet die leerzaamheid



foto: werken aan
de rapportage

voor een belangrijk deel gebaseerd zijn op de interactionele structuren die worden benut. In Wells (1999) wordt bijvoorbeeld gewezen op de relevante rol van de *feedback* op leerlingresponsen voor het leerproces, iets wat o.a. door Lee (2009), Waring (2009), Damhuis (2008) verder is uitgewerkt. Alexander (2004) wees in het algemeen op het belang van *dialogic teaching* voor het leerproces in de klas, omdat het kinderen meer uitdaagt tot initiërend gedrag, waarin ze complexere gedachten tot uitdrukking brengen dan wanneer ze alleen antwoorden. In recent conversatie-analytisch onderzoek is vooral gewezen op de mogelijkheden die het leren participeren in gezamenlijke projecten van leerkracht en leerders in zich dragen voor het leren van een vreemde taal (Brouwer & Wagner 2004, Pekarek Doehler 2002), of voor het ontwikkelen van inzicht in nieuwe concepten (o.a. Berenst 2009, Macbeth 2010, Koole 2010, Melander & Sahlström 2008, 2009, Lindwall & Lymer 2008, Deunk 2009, Deunk, Berenst & De Glopper 2011, Van Kruiningen 2010, Gosen, Berenst & De Glopper 2009, te versch.)

Een voorbeeld van een gesprek waarin je -op heel korte termijn- iets ziet van wat in leergesprekken kan plaatsvinden, namelijk inferenties maken, vinden we in fragment 2. Dit gesprek (groep 7) gaat over het maken van een goede portretfoto, naar aanleiding van een fotograaf die in de klas is geweest. In dit fragment stelt de leerkracht een vraag naar wat de fotograaf voor aanwijzingen gaf. De leerling (Lian) reageert echter op de vraag alsof het een vraag is naar de redenen voor de aanwijzingen. De leerkracht stemt in met die respons maar breidt die uit door toe te lichten waar rode ogen nou precies door veroorzaakt worden (→2). Pas daarna pikt een volgende leerling (Jeanine) de draad weer op en geeft wel een voorbeeld van

[fragment (2): klassengesprek over fotograferen]

1. LK: het gaat erom dat je eh die eh die foto die gemaakt wordt dat je die eh nou eh dat het een
2. beetje een mooie foto wordt klopt (.) dus die meneer die geeft eh allerlei aanwijzingen
3. van hoe je het best ehm op die foto kunt (.)wat nog meer?
4. (2.1)
5. L: →1 soms soms bij eh bij zo'n foto krijg je ook van die rode ogen of zo
6. K: ja ja
7. LK: →2 ja klopt (.) gebeurt soms eh gebeurt soms ook wel eens bij ehm bij de fototoestellen die
8. die fotograaf nu gebruikt die hebben daar eh wel hele speciale apparatuur voor dat dat
9. dat niet meer eh dat dat niet meer gebeurt maar het gebeurt soms wel eens een enkele
10. keer met vakantiefoto's eh ja hoe dat precies kan dat weet ik niet helemaal precies maar
11. dan eh krijg je van die rode eh foto ogen eh zo op de foto
12. (1.1)
13. Janine
14. J: →3 dan moest je recht zitten?
15. LK: je moet ook eh recht zitten dat klopt daar zei ie ook iets eh van (.) dus eigenlijk sowieso
16. de houding op zo'n foto die is eh die is belangrijk (.) Patrick
17. P: →4 dat komt omdat je recht voor die man staat dan eh als je bijvoorbeeld recht voor die man
18. staat dan neem je een foto dan eh krijg je dan heb je meestal rode ogen omdat je eh=
19. =dat gebeurt soms wel eens ja
20. (1.3)
21. omdat ie ()
22. P: maar als je een beetje aan de zijkant [kijkt dan gebeurt dat niet
23. LK: [ja. nee dat klopt zegt men wel op een speciale
24. manier dan doen ze dat dan krijg je niet meer rode ogen op de foto

een aanwijzing (→3). Het interessante is echter dat een andere leerling (Patrick), nadat de leerkracht ingestemd heeft met het antwoord en het iets abstracter heeft geherformuleerd, op eigen initiatief een verklaring geeft voor de aanwijzing (→4), waarin ook het eerste antwoord en de herformulering van de leerkracht is meegenomen. Zo'n reactie is dus niet alleen een voortzetting, maar integreert het voorafgaande en brengt daarbij een nieuw element in. Zo demonstreert Patrick hoe kennis interactioneel tot stand komt.

Deze analyses bouwen deels voort op wat Lave & Wenger (1991), Wenger (1998) hadden laten zien in het kader van het sociaal-culturele paradigma, namelijk dat leren (vaak) niet op basis van directe instructie wordt gerealiseerd, maar op basis van het deelnemen aan de activiteiten waarin datgene wat geleerd moet worden, functioneert. Een dergelijke vorm

van leren (*apprenticeship learning*, zie Brown, Collins & Duguid 1989) bestaat erin dat een leerder ‘werkende weg’ van een perifere participant tot een competente deelnemer in de *community of practice* wordt (Wenger 1998). Zo’n vorm van leren is in termen van Gee (2004) in feite ‘cultureel leren’; in sommige culturen is dit zelfs de basisvorm voor alle vormen van leren (Philips 1972, De Haan 1999). In veel werksituaties wordt dit ook als het normale kader voor leren beschouwd. Analyses van de manier waarop dat type leren interactioneel plaatsvindt, is overigens ook heel informatief voor hoe in de klas inzicht tot stand kan komen (zie o.a. Goodwin 2008, Lindwall & Lymer 2008). In onderwijssituaties waar ‘leren op de werkplek’ (Hummel 2010) aan de orde is, vormt deze visie op leren de grondslag. Maar ook in het voorbereidend en middelbaar beroepsonderwijs vindt deze vorm van *apprenticeship learning* steeds meer ingang. In het primair onderwijs (en ook in het niet-beroepsgerichte voortgezet onderwijs) kan er niet echt sprake zijn van werkpleklernen; toch heeft onderzoekend leren er veel overeenkomsten mee. Ook hier gaat het bijvoorbeeld om authentieke situaties en problemen als basis voor het leerproces. Een schoolklas is echter behalve een *community of practice*, waarin kinderen zich de regels van de school en de klas eigen maken, vooral een *community of learners* (Brown & Campione 2004), waarin men gezamenlijk, maar wel begeleid, aan een probleem werkt en nieuwe inzichten ontwikkelt. In het beroepsonderwijs –ook in het hbo– zal *apprenticeship learning*, waarbij het werkveld een belangrijker rol gaat spelen, naar verwachting echter een steeds centralere plek krijgen.

De gedachte is dat de opname van een novice in een *community of practice* gepaard gaat met de overname van de verbale praktijken die de betreffende *community* en de situaties die de novice leert beheersen, kenmerken. Als men ervan uitgaat dat het expertschap zich nadrukkelijk in het taalgebruik manifesteert, zou –in het kader van de educatieve context– de scheidslijn tussen het *educational* en het *educated discourse* geëlimineerd zijn. In die gedachtengang past ook een nogal provocerend klinkende uitspraak van Wenger (1998:267) “School learning is just learning school”. Die identificatie lijkt me echter te ver te gaan als het om de context van de school gaat. Succesvol zijn als leerling, in termen van de praktijken van de school beheersen, is niet helemaal hetzelfde als succesvol zijn in het (mede)construeren van kennis. Slimme leerlingen in termen van *educational discourse* weten bijvoorbeeld de implicaties (projecties) van bepaalde activiteiten van de leerkracht goed te benutten in hun responsgedrag, zonder dat er noodzakelijkerwijs sprake is van inzicht in de kwestie die aan de orde is (Berenst, Kwant & De Glopper 2009, Koole 2010). Omgekeerd zijn niet alle belangrijke bijdragers aan probleemoplossingen even handig in het interactioneel opereren op school. Niettemin lijkt het kunnen deelnemen in de wisselende participatiestructuren die in een klas tot stand worden gebracht, wel de basis te

vormen voor kennisconstructie (Koole & Berenst 2008). In het kader van het onderzoek naar leren in de klas zal in dit lectoraat aan de relatie tussen *educated* en *educational discourse* dan ook bijzondere aandacht worden geschonken.

Het belang van het werk van de groep van Neil Mercer is echter niet alleen gelegen in de ontwikkeling van concepten als *educated* en *educational discourse*, maar vooral in de aandacht zij hebben gericht op de mogelijke leerzaamheid van *peer-interactie* in de klas. Niet dat alle vormen van overleg tussen kinderen in de klas leerzaam zijn en bijdragen aan de kennisconstructie: er zijn in ieder geval een aantal regels nodig om kinderen tot de optimale vorm van peer interactie te brengen. Die leerzame vorm wordt door Mercer c.s. (in navolging van Barnes) gekarakteriseerd is als *exploratory talk* en wordt met name gekenmerkt door het positief kritiseren van een voorgaande bijdrage in het gesprek en het aandragen en beargumenteren van alternatieve voorstellen. Mercer heeft in diverse onderzoeken –in verschillende werelddelen– vastgesteld dat kinderen in allerlei leeftijdscategorieën een dergelijk type discourse kunnen leren ontwikkelen (op basis van een betrekkelijk kort programma) en dat dit ook tot een significante toename van de intelligentie van die kinderen leidt (gemeten met de Raven-test, die taalafhankelijk is). De grondslag van die vergroting van de individuele cognitieve competentie ligt dus kennelijk in het feit dat kinderen elkaar in dit type taalgebruik weten uit te dagen en tot nieuwe inzichten brengen. Mercer claimt dat de interactie tussen peers onderling in dit opzicht vaak profijtlijker is dan die met volwassenen, omdat de kinderen onderling uitdagender en kritischer kunnen zijn dan in de interactie met een volwassene.

Een voorbeeld van zo’n gesprekje tussen vier kinderen die met elkaar praten over hun notities naar aanleiding van wat iemand verteld had over jagen, staat hieronder (fragment 3). Een dergelijk gesprek is op zijn minst een aanzet tot *exploratory talk*. Wat hier nog ontbreekt, is expliciet taalgebruik. Eerst bediscussiëren drie van hen kort de manier waarop ze

foto: overleg over
een thema



aantekeningen hadden moeten maken, waarbij Max herhaalt dat het om steekwoorden zou moeten gaan, en niet om aantekeningen. Vervolgens leest de vierde leerling, Tim, iets voor uit zijn aantekeningen. Max suggereert echter tegelijkertijd -en herhaalt het nadien nog eens- om het alsnog op de computer op te zoeken. Kennelijk is wat er opgeschreven was, niet (meer) begrijpelijk. De conclusie van het gesprekje is dat ze er met die aantekeningen op deze manier niet uitkomen. Hier vinden we dus een reeks van uitwisselingen, waarin kritische noten worden gekraakt over de manier waarop ze gewerkt hebben, maar waarin ook verklaringen worden ingebracht.

[fragment (3): overleg tussen leerlingen bovenbouw]

179. Ria: het moeten meer AANtekening[en
180. Max: [ja
181. (0.2)
182. gewoon steekwoorde[n
183. Ria: [STE[EKwoorden
184. Eva: [ja maar kijk h- hij praatte veel te snel dat
185. ik ook niet meer wist wat ik op moe[st schrijven
186. Max: [JA, ()
188. STEEKwoorden. dat schrijft veel sneller op
189. (0.5)
190. Tim: want hier heb [je (0.4) eh (.) <wordt gejaagd>. b[uiten het bos (0.2) g-gejaagd buiten bos
191. Max: [nou ja zu- (.) zullen we even [zullen we
192. (0.3)
193. Eva: j:a
194. (0.2)
195. Max: maar zou ik zometeen even op e:h >wee bee e- op op hmweh op op de
196. computer zoeken naar wee bee eehtee
197. Tim: j[a
199. Max: [kijk nu hebben we [niet (0.2) lgoed
200. Tim: [*nee eerlijk gezegd niet. ja.
201. ((bladert door aantekeningenschrift))

Onder welke condities die *exploratory talk* in het samenwerken van kinderen tot stand kan komen en welke vormen van argumentatief taalgebruik daarin precies belangrijk zijn, zal nader onderzoek moeten uitwijzen. Dit ziet het lectoraat dan ook als één van de centrale

aandachtspunten voor de komende jaren. Overigens is niet alleen het interactionele taalgebruik relevant voor het leerproces. Ook verschillende vormen van geletterdheid worden gerelateerd aan de ontwikkeling van inzicht. Dat geldt van oudsher natuurlijk al voor het lezen. Veel van wat studeren heet, bestaat nog altijd uit het tot zich nemen van tekst. De manier waarop die activiteit van het lezen aan het ontstaan van kennis en inzicht bijdraagt, is sterk gerelateerd aan het begripsproces, maar valt er niet mee samen. Dat verwerkingsproces van teksten is sinds de jaren '70 van de vorige eeuw uitvoerig geanalyseerd in cognitief-psychologisch en tekstanalytisch werk.

Zeer kort samengevat is die interpretatieve verwerking van teksten als een interactie van *bottum-up* en *top-down* processen te karakteriseren. Hierbij zijn de *top-down* processen van voorspellen en integratie van inhoud- en vormkenmerken sturend, telkens gevoed door de *bottum-up* processen van waarnemen, parsing en integratie (Kintsch & Rawson 2005). De *top-down* processen zijn in hoge mate meta-cognitief van aard, dat wil zeggen dat ze zeer bewuste activiteiten van de lezer verlangen. In dat verband spreken we dan ook veelal over leesstrategieën die lezers inzetten om de integratie van wat ze lezen met hun bestaande kennis omtrent taal-, tekst- en inhoudstructuren tot stand te brengen. Hoe meer een lezer geoefend is in dat opzicht, hoe meer dergelijke strategieën tot de normale vaardigheden gaan behoren en dan ook steeds minder cognitieve aandacht verlangen (Afflerbach, Pearson & Paris 2008). Het lijkt erop dat succesvolle lezers zich dergelijke strategieën vaak in de loop van de tijd zelf eigen maken. Leerlingen in havo en vwo blijken dan ook weinig baat meer te hebben bij het aanleren van dergelijke strategieën. Maar jonge kinderen en minder bedreven lezers moeten wel op dergelijke strategieën georiënteerd worden (Heesters e.a. 2007). Daarbij is het overigens van groot belang dat die oriëntatie gepaard gaat met het handhaven van hun motivatie om iets te weten te komen zoals Guthrie et al (2004) hebben laten zien. Dit begripsproces vormt de opstap voor het proces van inzicht ontwikkelen. Die laatste fase in dat leesproces wordt in de taaldidactiek veelal aangeduid als studerend lezen. In het leesonderzoek is echter weinig aandacht geschonken aan dit studerend lezen. Voor zover dat wel gebeurd is, is die stap getypeerd als een inferentie-proces (Boonman & Kok 1986). Maar inferenties vormen ook de kern van het gehele begripsproces, omdat alleen zo de integratie met de bestaande kennis kan worden gerealiseerd die noodzakelijk is voor begrip. Het bijzondere van studerend lezen is echter dat er in deze slotfase nog andere doelen aan de orde zijn dan simpele reflectie op de voorafgaande activiteiten zoals die in het begrijpend lezen aanwezig is: onthouden, expliciet samenvatten, benutten van de tekst voor andere taaltaken (zoals schrijven van een eigen tekst, geven van een presentatie over het onderwerp van de tekst) etc. Daarmee is studerend lezen inderdaad een bijzondere slotfase in het begrijpend leesproces (zie ook



foto: informatie
zoeken en vastleggen

Berenst 2004). Hoe is nu het verwerven van inzicht mogelijk in het kader van dit proces? Naar Pressley (1998) vaststelde, is dat vooral te zien als het effect van het werken met een tekst: het manipuleren van inhouden die talig zijn gerepresenteerd, is de kern van het leerproces op basis van teksten.

Dat manipuleren aan talig gerepresenteerde inhouden lijkt overigens ook in het interactieproces de basis van het ontwikkelen van inzicht te zijn: inhouden vergelijken, ordenen, in de tijd positioneren, concretiseren, conclusies trekken uit inhouden, voorwaarden /oorzaken construeren voor inhouden, inhouden op een hoger abstractieniveau tillen etc. vormen de inhoud van wat Barnes (1992) al *exploratory talk* noemde en de grondslag bleek te vormen voor cognitieve ontwikkeling. In wezen is er dus tussen interactioneel taalgebruik (dat het karakter van *exploratory talk* heeft) en het actief omgaan met tekstinhouden, geen wezenlijk verschil wat betreft de verklaring voor het ontwikkelen van inzicht. Noch interactie, noch lezen is op zichzelf voldoende voor het leerproces; maar als tevens de inhoud van het discours wordt gemanipuleerd, kunnen beide communicatievormen die rol vervullen. Dat geldt in zekere zin ook voor de rol die het schrijven (in de zin van stellen) kan spelen in het leerproces. De mogelijkheid van conceptualiserend schrijven, waarbij het inzicht in het thema al schrijvend groeit, is intuïtief al heel lang bekend. Maar het verantwoorden van die mogelijkheid van *writing to learn* is slechts betrekkelijk recent in onderzoek aan de orde. In een overzicht van Klein (1999) werden een viertal hypothesen besproken die deze mogelijkheid verklaren. Die hypothesen onderscheiden zich met name in de rol die men toekent aan het vooruit dan wel terugkijken van de schrijver tijdens het schrijfproces. Is het een kwestie van door de voorafgaande inhoud getriggerd worden (zoals Britton (1970) bijvoorbeeld al suggereerde), is het een effect van de planning die voorafgaand aan het schrijven gemaakt is, worden de ideeën door de tekststructuur waarop een schrijver zich oriënteert gegenereerd, zoals de genre-hypothese stelt, of ligt de verklaring in het terugkijken naar de al geschreven tekst zoals in de revisie-hypothese wordt gesteld?

Er zijn binnen dit perspectief van *writing to learn* verschillende onderzoeken uitgevoerd die de kracht van de onderscheiden hypothesen nader duidelijk zouden moeten maken. In dat onderzoek worden echter tevens nadere nuancerings aangebracht met betrekking tot de aard van de voorbereiding en de aard van de persoonlijkheid van de schrijver (Galbraith 2009). Op dit moment zijn de uitkomsten van al dit onderzoek nog niet geheel helder. Bovendien heeft het merendeel van dit type onderzoek alleen op geschoolde of zelfs professionele schrijvers betrekking en slechts zelden op beginnende schrijvers. Een beperkt onderzoek als van Herder (2004) suggereert echter dat ook kinderen baat hebben bij het schrijven over inhouden die ze zich eigen willen maken. Op welke wijze ze daarbij het meest

geholpen zouden kunnen worden en hoe ze ook met elkaar zouden kunnen ontwerpen en schrijven, is object voor nader onderzoek, waarbij de genre-hypothese waarschijnlijk het vruchtbaarst is als basis voor praktijkgericht onderzoek op dit vlak, ook omdat dit kinderen een format en daarmee een zeker houvast biedt.

Velen zullen veronderstellen dat voor kinderen in de kleutergroep geletterdheidsactiviteiten met het oog op kennisconstructie nog niet aan de orde zijn. Maar als we het voorlezen van prentenboeken ook tot die activiteiten rekenen, is die samenhang ook voor kleuters wel degelijk aan de orde. Dat kan worden afgeleid uit de onderzoeksbevindingen van Van

*foto: samen
schrijven*



der Pol (2010), Van den Heuvel-Panhuizen & Van den Boogaard (2008) en Kwant (2011) waar is gebleken dat de competenties van kinderen op basis van goede prentenboeken, die zorgvuldig zijn geselecteerd, in diverse domeinen versterkt kunnen worden - variërend van het rekenen/wiskunde domein en het literaire domein tot het domein van de sociaal-emotionele competentie. Daarbij spelen gesprekken met de kinderen naar aanleiding van de voorgelezen prentenboeken overigens een belangrijke rol. Je zou dus kunnen zeggen dat voor jonge kinderen de combinatie van tekst en gesprek de basis kan zijn voor kennisconstructie. In hoeverre ook het ontluikende schrijven in die combinatie met gesprek bij kan dragen aan inzichtontwikkeling, zal nader onderzoek moeten uitwijzen, maar is allesbehalve ondenkbaar. Uit ouder onderzoek naar de schrijfontwikkeling van jonge kinderen is in ieder geval gebleken dat die kinderen aan hun 'teksten' -ook al is er nog nauwelijks één alfabetisch teken in te herkennen- wel een beschrijvende functie toekennen. Verder blijken teksten in een onderzoekend spelkader door en voor kinderen te kunnen worden ingezet, zoals ondermeer ervaren is in het kader van verhalend ontwerpen en in de ontwikkelingsgerichte didactiek voor aanvankelijke geletterdheid (Knijpstra, Pomper, Schiferli 1997), waarin spel en het (voor)lezen van en praten over verhalen centrale activiteiten zijn.

Samenvattend zijn er dus verschillende vormen van taalgebruik die in het proces van inzicht ontwikkelen kunnen functioneren, maar allemaal overeenkomen op het punt dat ze betrekking hebben op het manipuleren van talig en tekstueel gerepresenteerde inhoud. Dat fenomeen moet dus wellicht als de basis voor de rol van taalgebruik in het proces van kennisconstructie worden beschouwd. Daarmee blijken de oorspronkelijke ideeën van Vygotski over de rol van taal in het leerproces nog springlevend, en nog steeds inspirerend te zijn voor nader onderzoek dat erop gericht is om kinderen te helpen hun nieuwsgierigheid te bevredigen terwijl ze daarbij op allerlei manieren hun taal (leren) gebruiken.



“It is the interactions in which people are engaged educationally - modelling, watching, chatting, lecturing, listening, accessing, reading and writing textbooks, websites and all the rest - that make up our prime sense of what education is, and thus that comprise our object of study.”

Peter Freebody

Over het onderzoek in het lectoraat Taalgebruik & Leren

De centrale taakstelling voor lectoraten in de hogescholen van Nederland is om problemen zoals die zich voordoen in de werkvelden waar de hogeschool voor opleidt, te analyseren en vervolgens bij te dragen aan oplossingen- op basis van onderzoek. Dat onderzoek is daarmee niet alleen de kern van de taakstelling van het lectoraat, maar het heeft ook een specifiek karakter.

Het is praktijkgericht, maar in de eerste plaats toegepast onderzoek, in de zin dat specifieke contexten, c.q. gebruiksmogelijkheden het object van onderzoek definiëren. Het is overigens niet zo dat toegepast onderzoek niet op theorievorming zou zijn gericht. Alleen gaat het daarbij niet zozeer om de ontwikkeling van inzicht in een fenomeen (als 'taalgebruik') zelf, maar om inzicht in de functies of de werking van zo'n fenomeen in bijzondere contexten. Zo kent de taalwetenschap vormen van theoretische taalkunde -waarin de onderliggende principes van het taalsysteem en van de taalgebruikssystematiek worden onderzocht en beschreven- naast veel verschillende vormen van toegepaste taalwetenschap. Daar houdt men zich onder andere bezig met vreemde of tweede taalverwerving, met (moedertaal)ontwikkeling, met taalstoornissen, met taalgebruik in allerlei settings ... en met de rol van taal in educatie. Praktijkgericht onderzoek gaat echter nog iets verder dan toegepast onderzoek. Dat is ook gesitueerd onderzoek. Dat wil zeggen dat het georiënteerd is op heel concrete en welomschreven situaties. En in dat kader is het 'optimaliseringsonderzoek'. Dat betekent dat het onderzoek is gericht op verbetering van die situaties. Die concrete situatie waarop dit lectoraat zich richt is die van leerkrachten, en van kinderen in basisscholen, die daar geacht worden wat te leren, maar ook hun taalvaardigheid moeten ontwikkelen. De leerkrachten spelen daarin natuurlijk een heel belangrijke rol. Die rol wordt voornamelijk talig vormgegeven en daarom is er alle reden om ook dat taalgebruik in relatie tot wat de kinderen zeggen en doen, verder te onderzoeken in een optimaliseringsperspectief.

De methodische oriëntatie van het onderzoek in het lectoraat laat zich karakteriseren als *Design Research* (Collins, Josef & Bielaczyc 2004, Plomp & Nieveen 2009). Dat is een consequentie van de beoogde praktijkgerichtheid van dit onderzoek. Het ontwikkelingsonderzoek kan kort worden gekarakteriseerd als het veronderstellenderwijs (theoretisch-geïnformeerd) introduceren en tegelijkertijd onderzoeken van de effectiviteit van een bepaalde werkwijze, in samenspraak met de betrokken professionals. Natuurlijk gaat daar een fase van verkenning aan vooraf waarin professionals (i.c. de leerkrachten in de klassen) en de onderzoekers gezamenlijk vaststellen wat de aard is van de te onderzoeken fenomenen, welke vragen dus relevant zijn, welke verandering(en) effectief zou(den) kunnen zijn en op welke aspecten de observaties dus gericht zullen moeten zijn.

Voor de (voor- en na)metingen ter bepaling van de functionaliteit van een geïntroduceerde praktijk zal behalve de cognitieve (en sociale) ontwikkeling van de kinderen, vooral de verandering in het taalgebruik van de leerlingen worden onderzocht, evenals de veranderingen in het interactionele taalgebruik van de leerkracht. Dat betekent dat binnen het kader van de DR-methodologie, in de eerste plaats het mondelinge taalgebruik



zal worden geanalyseerd. De methode die hierbij benut zal worden, is die van de etnografische discourse analyse (in de traditie van Cazden, Wells, Hajer), aangevuld met toegepaste conversatie-analyse (zie o.a. Mehan, Seedhouse, Macbeth, Brouwer & Wagner, Margutti, Melander & Sahlström, Koole, Lee, Waring Freebody). Die analyse zal gericht zijn op de analyse van de wijze waarop leerprocessen zich manifesteren in de sequentiële structuren van de plenaire klasseninteractie (zie ook Schwarz *et al* 2010 en Atwood *et al* 2009) en in de peerinteractie (Mercer & Littleton, 2007, Howe, 2009). Een etnografische analyse is vooral gericht op een rijke beschrijving van zowel context als interactie-structuren, waarbij die laatste vooral in globale zin worden gekarakteriseerd. In de praktijk van de onderzoeken in een klas zullen de etnografische analyses op basis van de geobserveerde verschijnselen het uitgangspunt vormen. De observaties van de interactionele fenomenen zullen met behulp van videoregistraties worden gerealiseerd. Sleutelfragmenten daaruit zullen worden getranscribeerd ten behoeve van gedetailleerdere analyses.

Waar de bevordering van de ontwikkeling van de productief schriftelijke taalvaardigheden punt van aandacht is in het onderzoek, zullen in het kader van de *Design Research* methodologie specifieke methoden gebruikt worden die resp. op de analyse van het schrijfproces en op de analyse van het (begrijpend/studerend) leesproces zijn gericht.



foto: nazoeken
in het kader van
overleg

Voor wat het schrijven betreft, zullen we ons oriënteren op de procesanalyses van Bereiter & Scardamelia (1987). Wat betreft het onderzoek naar de leerzaamheid van bepaalde schrijftaken in het kader van het onderzoekend leren, is de *writing-to-learn* literatuur natuurlijk van groter belang. Hier zal met name de genre-benadering (zie Klein 1998, Galbraith 1999, 2009, Kieft et al 2006) waarin de specifieke functie van bepaalde genres voor het construeren van nieuwe kennis een centrale plaats inneemt, de grondslag vormen voor het onderzoek.

Met betrekking tot de analyse van het begrijpend/studerend lezen in het kader van de thematiek van taalgebruik & leren, is een analyse van zowel het proces waarin de leestaak is ingebed (door leerkracht en leerling) als van de wijze waarop de teksten worden verwerkt in een gespreksituatie en in een toepassingskader, gewenst. Dat betekent dat tenminste een oriëntatie op de *New Literacy* studies van belang is (Barton & Hamilton 1998), waarin een procesmatige aanpak van leesgedrag centraal staat, in tegenstelling tot de sterk op productmeting gerichte methodologie die in de onderwijskunde te doen gebruikelijk is. In dat kader zullen ook observationele studies kunnen worden uitgevoerd naar de manier waarop door leerlingen -en leerkrachten- de leestaken vormgegeven worden in de klas. In het R&D programma dat Snow et al (2003) een aantal jaren geleden hebben geformuleerd met betrekking tot onderzoek naar het leesonderwijs, zijn dit aspecten die als zeer relevant zijn aangemerkt.



“Communities of practice are the locus of ‘real work’. Their practices are where the formal rests on the informal, where the official meets the everyday”

Etienne Wenger

Betrokkenen in het onderzoek en in het ontwikkelwerk

Een lectoraat staat of valt niet alleen met de lector maar vooral ook met de kenniskring, een groep medewerkers die op basis van de uitgangspunten en doelstellingen een invulling geven aan het onderzoek en aan de andere doelen die een lectoraat kenmerken.

In het kader van dit lectoraat zijn er inmiddels een drietal andere onderzoekers (Frans Hiddink, Anita Oosterloo, Albert Walsweer) werkzaam en zijn twee docenten (één uit het basisonderwijs (Janke Singelsma) en één uit de opleiding voor basisschoolleerkrachten Pabo (Sjoeke Faasse)) doende om de contacten en de inbreng in de scholen en in de opleiding te waarborgen. Naast deze vaste groep medewerkers zullen ook bachelorstudenten Pabo en masterstudenten (uit de opleiding ‘Leren en Innoveren’) voor een periode in deze kenniskring en in één van de deelprojecten kunnen participeren- soms als student-assistent, soms als student in het kader van een onderzoeksminor. De rol van de verschillende leden van de kenniskring verschilt, zowel wat betreft het interessegebied

als in de mate van gevorderdheid in het onderzoek doen. In dat opzicht functioneert de lectoraatsgroep ook als een *community of practice*, waarin we samen en ook van elkaar leren.

Maar je kunt alles optuigen in een kenniskring, als je geen experimenteerruimte hebt in de scholen, valt alles dood. Gelukkig hebben een aantal scholen -of leerkrachten binnen de scholen- te kennen gegeven dat ze willen participeren in dit onderzoek, omdat ze zelf op zoek zijn naar andere en betere vormen van onderwijs, waarin de ruimte aan kinderen wordt gegeven om echt te leren en hun taalvaardigheid te ontwikkelen en waarin de leerkrachten weer aangesproken worden op hun professionaliteit.

De scholen en leerkrachten die in eerste instantie betrokken zijn in het onderzoek, zijn basisscholen in de provincie Friesland, waar men de werkwijze van het onderzoekend leren in relatie tot de aandacht voor de taalvaardigheidsontwikkeling van de kinderen, wil verkennen dan wel verder wil exploreren. Deze scholen duid ik verder aan met de term ‘projectscholen’. Een deel van deze projectscholen is al georiënteerd op de werkwijze en op de methode van onderzoek in het kader van het project ‘Ruimte voor Leren’ dat is uitgevoerd in de periode 2007-2011 (Walsweer 2009, 2011). Daarbij waren met name kleine plattelandsscholen betrokken. In de projectscholen die in het lectoraatsonderzoek participeren, zijn nog enkele andere kleine plattelandsscholen betrokken, maar ook enkele grotere scholen die zich in wat grotere kernen in Friesland bevinden. In een van deze scholen is de participatie nog onder enig voorbehoud en beperkt. In de projectscholen zijn normaliter zowel onderbouw- als midden- en bovenbouwklassen betrokken. Het aantal projectscholen dat in 2011 participeert is 9 en zal in de loop van de projectperiode uitgroeien tot maximaal 12. De verdeling over de verschillende typen scholen is in onderstaande tabel (4) weergegeven.

Tabel 4 › Overzicht van betrokken projectscholen in 2011

	Kleine plattelandsscholen <i>RvL</i>	Kleine plattelandsscholen <i>Nieuw</i>	Grotere scholen in grotere woonkernen <i>Nieuw</i>
Projectscholen 2011	1. obs De Stjelp – Baard 2. pcbo De Reinboge – Hilaard 3. pcbo De Earnewjuk – Easterlittens 4. obs Op 'e Feanhoop – Veenhoop	1. obs De Gielguord – Mantgum (deels nieuw) 2. obs Op 'e Dobbe – Hallum	1. pcbo Prins Constantijn – Leeuwarden 2. obs De Pipegaal – Workum 3. obs It Skriuwboerd – Surhuisterveen (beperkt)



foto: werken
aan een
posterpresentatie

De onderzoeksvragen die aan de orde komen, zullen per klas (die al dan niet uit gemengde groepen bestaat) worden vastgesteld en uitgewerkt. Omdat de leerkrachten in de betreffende klassen veelal mede-onderzoeker zijn, zullen de onderzoeksgroepen (bestaande uit leerlingen in een bepaald bouwdeel) per onderzoeksvraag verschillen in omvang. Waar het soms gewenst is om die omvang te vergroten, zal het netwerk, waarin de betrokken projectscholen participeren, benut worden om onderzoeksvragen in verschillende scholen op elkaar af te stemmen, zodat een grootschaliger onderzoek kan plaatsvinden.

Enkele van de projectscholen zijn in het cursusjaar 2010-2011 reeds gestart met een pilot wat betreft de vormgeving van een onderzoekend leren-project; in de overige scholen zijn in het begin van het cursusjaar 2011-2012 de eerste onderzoeksprojecten gestart. Een belangrijke rol spelen daarbij de taalcoördinatoren en/of intern begeleiders van de school. Zij fungeren als een soort bruggenhoofden naar de andere leerkrachten en nemen deel aan de overlegbijeenkomsten die vanuit het lectoraat worden verzorgd om het onderzoek op de scholen weer nieuwe impulsen te geven. Voor specifieke projecten zoals de projecten waarin we observatie- en beoordelinginstrumenten ontwikkelen, zijn het echter de betrokken leerkrachten die participeren in de netwerkbijeenkomsten. Verder worden alle scholen regelmatig vanuit het lectoraat door kenniskringleden bezocht en begeleid.



foto: Kenniskring
Lectoraat, vlnr:
Frans Hiddink,
Sjoeke Faasse,
Anita Oosterloo,
Jan Berenst,
Janke Singelsma,
Stephanie Wessels,
Albert Walsweer

“It is essentially in the discourse between student and teacher that education is done or fails to be done”

Derek Edwards & Neil Mercer

Wat gaan we doen?

Het onderzoek dat in dit lectoraat zal worden uitgewerkt, vloeit voort uit wat hiervoor is beschreven. De centrale vraag is die naar de condities waaronder -in het kader van ontdekkende onderwijsvormen- zowel de taalvaardigheid als de toename in kennis en inzicht groeit.

Op basis van observationele gegevens zal samen met de betrokken docenten onderzocht worden hoe die methodieken in de praktijk uitpakken, om de werkwijze daarna bij te kunnen stellen en de effecten opnieuw vast te stellen. De specifieke onderzoeksvragen worden in principe vastgesteld in overleg met de scholen en met de betrokken leerkrachten. De hoofdlijnen voor het onderzoek zijn echter wel duidelijk aan te geven en worden in termen van drie subthema's en zes speerpunten nader getypeerd.

In het eerste subthema zal het onderzoek betrekking hebben op de mogelijkheden om de krachtige rol van het interactionele taalgebruik in het onderwijsleerproces te versterken. Hoewel er wel een aantal interactionele praktijken bekend zijn die in dat kader effectief zijn, zullen die verder moeten worden onderzocht wat hun mogelijkheden betreft in de Friese situatie met veel klassen met meerdere jaargroepen en/of een betrekkelijk heterogene samenstelling. De wijze waarop de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen daarin functioneert, komt met name aan de orde in het kader van het speerpunt dialogisch leren. Dat concept is door Alexander (2004) als zodanig gekarakteriseerd. Het gaat daarbij om de vraag hoe leergesprekken een opener karakter kunnen krijgen dan traditioneel gebruikelijk is (waarin gesloten *known answer questions* en IRE-sequenties (Mehan 1979) een centrale



foto: samen
informatie zoeken

rol spelen), om leerlingen meer gelegenheid te geven zelfstandig te leren denken. Maar een tweede belangrijke setting voor de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid is de interactie tussen leerlingen onderling, waarbij ze -al dan niet achter een computer- samenwerken aan een project. Onderzocht zal onder andere worden welke interactionele basisregels (in de lijn van het werk van Dawes, Mercer & Wegerif 2004) die door de klas zelf ontwikkeld worden, functioneel zijn voor de argumentatieve ontwikkeling van kinderen.

De rol van het schrijven (=stellen) in het onderwijsleerproces is het tweede subthema. Het gaat in dit kader niet alleen om het leren schrijven van teksten maar vooral om in het kader van 'writing-to learn' (Klein 1998, Galbraith 1999, 2009) ook tot meer inzicht in een themagebied te komen. Zoals hiervoor is gememoreerd is uit onderzoek gebleken dat niet slechts de mondelinge interactie een belangrijke rol speelt in het inhoudelijk leerproces, maar dat ook het schrijven over inhouden daarbij zeer bevorderend is. De onderzoeksbevindingen hieromtrent hebben tot nu toe vooral betrekking op leerlingen in de bovenbouw en het voortgezet onderwijs. Onderzocht zal dus moeten worden hoe schrijfactiviteiten ook systematisch voor kinderen in de middenbouw zouden kunnen worden ingezet ter bevordering van het leren en hoe die activiteiten tevens zouden kunnen bijdragen tot het verwerven van vaardigheden in het schrijven van diverse genres teksten. Speciale aandacht zal moeten worden gericht op de optimalisering van de begeleiding van de schrijfactiviteiten van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus waar de oriëntatie op dergelijke vormen van geletterdheid gering is. Het is overigens voor de hand liggend om die schrijfactiviteiten zo snel als mogelijk is met hulp van de computer uit te voeren. In dit kader zal de effectiviteit van verschillende (ook digitale) vormen van

samenwerken tussen kinderen, zowel in de voorbereiding op de schrijfactiviteiten als in de feedback op de schrijfactiviteit worden onderzocht. Ook het gezamenlijk schrijven van een tekst zal nader worden bestudeerd. Hierbij zal het mogelijke gebruik van zowel wiki's als begeleidingsscenario's worden verkend en zal samenwerking met het lectoraat Werkplekleren en ICT worden gezocht, waar al langer met dergelijke vormen -in andere contexten- wordt geëxperimenteerd. Net als de andere taalvaardigheden zullen schrijftaken in het kader van onderzoekend leren worden onderzocht. Op welke manier het schrijven van verhalen in dit kader geïntegreerd kan worden, is ook een punt van onderzoek. Dat geldt eveneens voor de mogelijkheden om met kinderen in de fase van ontluikende geletterdheid te 'schrijven' over een thema in het perspectief van writing-to-learn.

In het derde subthema komt de optimalisering van het begrijpend en studierend lezen van kinderen aan de orde. Teveel aandacht gaat er op dit moment uit naar de techniek van het lezen. Veel scholen menen snelle verbeteringen in hun onderwijsresultaten te kunnen behalen door een intensief technisch leesprogramma te starten. De effectiviteit van intensievere trainingen op de scores van het technisch lezen zijn vaak ook evident. Het onderwijssucces van kinderen is echter niet afhankelijk van verklankingsvaardigheden maar van de vaardigheden om teksten te begrijpen en te benutten. Die vaardigheden blijken na enkele jaren namelijk niet meer samen te hangen met de vaardigheid van verklanking. Daardoor zijn vermeende verbeteringen op het vlak van het technisch lezen veelal slechts pyrrusoverwinningen. Zeker in dit type onderwijs, maar ook in het begrijpend leesonderwijs zelf, zoals dat op de meeste scholen functioneert, ontbreekt de aandacht voor de uiterst relevante rol van motivatie. Het inbrengen van die factor in het leesonderwijs zal dit derde onderzoeksthema moeten sturen en tot de onderzoeksmatige verkenning van nieuwe mogelijkheden in het Friese basisonderwijs moeten leiden. Daarbij valt te denken aan de mogelijkheden van het Cori-model (Guthrie et al 2004). In dat model vormen relevante onderzoeksthema's ook het startpunt voor het leesonderwijs, maar worden de kinderen daarbij met leesstrategieën geconfronteerd, die behulpzaam zijn bij het oplossen van begripsproblemen. In dit kader zullen vooral ook de vaardigheden die van belang zijn voor het studierend lezen (dat in het verlengde ligt van begrijpend lezen (Berenst 2004, Oosterloo, Paus & Van Gelderen 2011) centraal worden geplaatst. Het ligt voor de hand dat daarbij het gebruik van internetteksten een belangrijke basis vormt en dat aspecten van selectie, beoordeling en integratie van teksten en tekstinhouden nieuwe aspecten van het leesonderwijs zullen gaan vormen.

In het kader van deze onderzoeksthema's worden ook een aantal speerpunten kort uitgewerkt, die voor een deel al zijn aangestipt in de voorgaande tekst. Die speerpunten

SPEERPUNTEN

Tabel 5 ▶ Subthema's en speerpunten

	MONDELINGE VAARDIGHEDEN & KENNISCONSTRUCTIE	SCHRIJFVAARDIGHEID & KENNISCONSTRUCTIE	TEKSTBEGRIIP VAARDIGHEID & KENNISCONSTRUCTIE
ONDERZOEKEND LEREN	X	X	
DIALOGISCH LEREN	X	X?	X
SAMENWERKEND LEREN	X	X	X
OBSERVATIE- INSTRUMENTARIA	X	X	X
DIGITALE MEDIA	X?	X	X
SOCIAAL-CULTURELE ACHTERGROND	X	X?	X?

[LEGENDA: X= aandachtspunt; X? = aandachtspunt als er studenten voor opteren]

hebben in principe betrekking op de drie genoemde subthema's, en kunnen dan ook als verbijzonderingen van die thema's worden aangemerkt. (Zie tabel 5.) Het is echter ook denkbaar dat ze in een iets breder kader worden uitgewerkt. Met name waar studentenonderzoek in samenwerking met het lectoraat wordt uitgevoerd, zou ook een wat bredere insteek kunnen worden gekozen. Hierdoor is dat onderzoek wel aan de speerpunten maar minder sterk aan de drie subthema's gerelateerd.

Het eerste speerpunt betreft de methodiek van het onderzoekend leren. Zoals bij de karakterisering van het centrale thema is uiteengezet, lijkt die werkwijze zeer geëigend om de relatie tussen taalvaardigheidsontwikkeling en kennisconstructie nader te verkennen (zie Bereiter 2003). Bovendien biedt dit met name voor de kleine scholen in Friesland een mogelijkheid om de problemen op te lossen die het gevolg zijn van een methodische vorm van onderwijs in zeer heterogene klassen. De manier waarop deze vorm van onderwijs in de loop der tijd meer plaats kan krijgen in de specifieke onderwijssituatie van een school, en tot verbeterde onderwijsopbrengsten kan leiden wat betreft het inzicht in -met name- de zaakvakken en wat betreft de taalvaardigheidsontwikkeling van de kinderen, is een belangrijk onderzoeksterrein. Ook het innovatieproces van die nieuwe vormen van onderzoekend (en samenwerkend) leren zelf, zal in samenwerking met het lectoraat Duurzaam Innoveren worden onderzocht.

Een tweede speerpunt in het onderzoek heeft betrekking op de optimalisering van de interactie tussen leerkrachten en leerlingen met het oog op het versterken van het leerproces van de kinderen. Omdat die optimale werkwijze door Alexander (2004) kortheidshalve is aangeduid als *dialogic teaching*, maar qua interactiestructuren niet erg specifiek is uitgewerkt, ligt hier een uitdaging voor het onderzoek om dit type onderwijs nader te concretiseren. Bovendien zou de manier waarop dat dialogic teaching ook de taalontwikkeling van de kinderen stimuleert, nader geanalyseerd kunnen worden. Wells (1986/2010) stelde dat het voor de taalontwikkeling van kinderen veelal beter is om thuis te blijven dan om naar school te gaan, omdat leerkrachten die taalontwikkeling minder weten te stimuleren dan ouders. Dat is echter voor een belangrijk deel een effect van de zeer weinige gelegenheden die kinderen krijgen in traditionele vormen van onderwijs om iets te zeggen. Een dialogische vorm van leren zou daarin een grote verandering teweeg kunnen brengen. In deelonderzoeken zal op die kwestie worden ingezoomd.

Een derde speerpunt betreft het onderzoek om de mogelijkheden van het samenwerken van kinderen in kleine groepen voor zowel de taalvaardigheidsontwikkeling als voor de versterking van de leerprestaties (Howe 2009, Mercer & Littleton 2007, Ros 1994). In een

vorige paragraaf is al ingegaan op de kwestie hoe peer interactie zowel de argumentatieve vaardigheden van kinderen als de cognitieve ontwikkeling kan stimuleren. In het kader van dit speerpunt zal echter vooral nader worden onderzocht hoe het samenwerken in heterogene groepen qua leeftijd en cognitief niveau, in die opzichten gestimuleerd kan worden. Tevens zal onderzocht worden hoe vormen van onderling samenwerken de schrijf- en leesprestaties van kinderen kunnen bevorderen. Hieromtrent zijn al enige onderzoeken verricht in andere onderwijssettings (Michaels & Collins 1984, Van den Branden 2000, Corbett & Strong 2011). Dit speerpunt zal de komende jaren een centrale plaats innemen in het onderzoek van het lectoraat, dankzij de recente toekenning van een ruime Raak-Pro subsidie voor onderzoek naar deze thematiek.

Een vierde speerpunt betreft de ontwikkeling van observationele meetinstrumenten voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden, die enerzijds recht doen aan de rijkdom van het taalgebruik in verschillende genres en anderzijds een oriëntatie mogelijk maken op de Referentieniveaus voor Taal die onlangs zijn vastgesteld (Meijerink e.a. 2009). Daartoe dienen de betreffende referentieniveaus voor mondelinge taalvaardigheid ook nog uitgewerkt te worden voor de onder- en bovenbouw, zoals dat door de SLO is gedaan met betrekking tot schrijven en lezen (Van Gelderen, Oosterloo & Paus 2010, en Oosterloo, Paus & van Gelderen 2010). In het kader van dit speerpunt zullen op vijf scholen twee specifieke deelprojecten worden gerealiseerd: de eerste is gericht op de gezamenlijke ontwikkeling van observatie- en beoordelingsinstrumenten voor mondelinge taalvaardigheden in midden- en bovenbouw. In het tweede deelproject dat op dezelfde scholen zal worden gerealiseerd, zullen in aansluiting op de SLO-beschrijving van de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid (Van Gelderen, Oosterloo & Paus 2011) een aantal genre-gerelateerde observatie- en beoordelingsinstrumenten met betrekking tot schrijfvaardigheid worden ontwikkeld. In beide projecten wordt gebruik gemaakt van de *Prominent Feature Analysis* (Swain, Graves & Sworpe 2010). Deze beide deelprojecten worden als SLOA-projecten extra gefinancierd en in samenwerking met het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) van de RuG gerealiseerd. In het kader van het Raak-Pro project zal op dezelfde manier ook een Observatie- en beoordelingsinstrument worden ontwikkeld ten behoeve van de vaststelling van de ontwikkelingen op het vlak van studerend lezen.

Een vijfde speerpunt betreft de inzet van digitale media. Niet alleen het gebruik van de computer en het internet in het kader van het lees- en schrijfonderwijs zal in dat kader nader bestudeerd worden (waarbij de vaardigheden van lees- en schrijfvaardigheid ook aanvullend zullen worden getypeerd), maar ook de mogelijkheden van de sociale media voor de stimulering van de schrijfvaardigheid zullen worden verkend. In het kader van



foto: van tekening
naar tekst

studentenprojecten zouden de mogelijkheden van sociale media voor de ontwikkeling van argumentatieve vaardigheden in samenwerkingsprojecten kunnen worden onderzocht. Voor wat betreft het begrijpend/studerend lezen is ook een onderzoek voorzien naar de mogelijkheden van computergames voor het leesonderwijs (in directe samenhang met onderzoek van Gee (2007)) en de inspiratie die dergelijke activiteiten kunnen bieden voor de inrichting van het leesonderwijs. In het algemeen is ieder het er over eens dat ICT op verschillende momenten in het onderwijsleerproces een belangrijker rol zou moeten krijgen dan nu veelal het geval is. Het onderzoek naar de optimalisering van onderwijsleerprocessen en de taalvaardigheden van leerlingen betekent dat het in de eerste plaats om de inzet van die technologie (in een authentiek kader) ten behoeve van de stimulering van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden moet gaan. De ontwikkeling van de digitale geletterdheid van kinderen is daarbij slechts een neven doel.

Het zesde speerpunt heeft betrekking op de manier waarop de sociaal-culturele achtergrond van de kinderen consequenties heeft voor de manier waarop het onderzoekend leren vorm moet krijgen en de mogelijke differentiatie die dit als gevolg heeft. Taalgebruik is een sterk situationeel bepaald verschijnsel en de verschillende vormen van taalgebruik hebben kinderen dan ook in eerste instantie geleerd op

basis van de eigen *communities of practice* waarin ze participeren. Zo leren sommige kinderen thuis of in de buurt dat een onenigheid in opvatting tot discussie aanleiding geeft, terwijl andere kinderen leren dat iedere onenigheid een vorm van ruzie is, die je navenant oplost. Op dezelfde manier leren sommige jonge kinderen dat je je wereld kunt uitbreiden met teksten, waarvoor de activiteit van lezen en het praten over die gelezen verhalen functioneert, terwijl voor andere jonge kinderen de wereld uitgebreid wordt vanuit de directe omgeving en vanuit de werelden van tekenfilms en games. Dergelijke verschillen hebben grote consequenties voor de mate waarin kinderen wel of niet zijn georiënteerd op de schoolse cultuur. Sommige vaardigheden die kinderen zich eigen hebben gemaakt, tellen namelijk wel, terwijl andere helemaal niet tellen. Een bekend voorbeeld dat door verschillende onderzoekers is gerapporteerd, betreft bijvoorbeeld de grote vertelvaardigheid van veel zwarte kinderen in de Verenigde Staten, die in de schoolse context niet wordt gewaardeerd (Gee 2004). Maar ook jonge kinderen die alles weten over vrachtwagens of over de manier waarop geiten gemolken en verzorgd worden, kunnen die kennis zelden of nooit verzilveren in de traditionele schoolomgeving. Daartegenover zijn kinderen die in een omgeving opgroeien waar de omgang met teksten belangrijk en vanzelfsprekend is, voor de school in het voordeel, omdat de ontluiking van hun geletterdheid veelal even vanzelfsprekend verloopt en de school alleen hoeft te bevestigen wat thuis al was verworven. Voor het onderzoek in het kader van het lectoraat is die verschillende oriëntatie op geletterdheid mogelijkwerijs van belang voor de manier waarop kinderen participeren in interactieprocessen in de klas met de leerkracht en in *peer groups*. Hierop zal één van de onderzoeksvragen dan ook gericht zijn. Bovendien hebben die oriëntatieverschillen ongetwijfeld consequenties voor de manieren waarop kinderen gebruik maken van geschreven bronnen. In dit kader zou het bijvoorbeeld -zoals Gee (2007) heeft gesuggereerd- wel eens een interessante optie kunnen zijn om gebruik te maken van games. Dat zijn spelvormen waarin een ander type geletterdheid aan de orde is, maar waarin terloops de traditionele vormen van begrijpend lezen ook geoefend worden. In hoeverre games een bijdrage zouden kunnen leveren aan vormen van ontdekkend leren en daarbij tevens de geletterdheidsontwikkeling zouden kunnen bevorderen, zal dan ook één van de thema's zijn waar aan gewerkt zal worden in dit speerpunt.

Ook de meertaligheidssituatie die zich op veel Friese scholen voordoet, behandelen we als een aspect van de sociaal-culturele variatie op scholen. Die vereist vanzelfsprekend bijzondere aandacht in dit lectoraat, gelet op de taakstelling. In betrekkelijk recent onderzoek naar de taalvaardigheid in het Nederlands heeft Van Ruijven (2004, 2006) vastgesteld dat die taalvaardigheid in Friesland gemiddeld iets lager ligt dan in de rest van Nederland. Hoewel er op die conclusies een en ander is af te dingen (zie o.a. Wijnstra 2009), blijken de scores

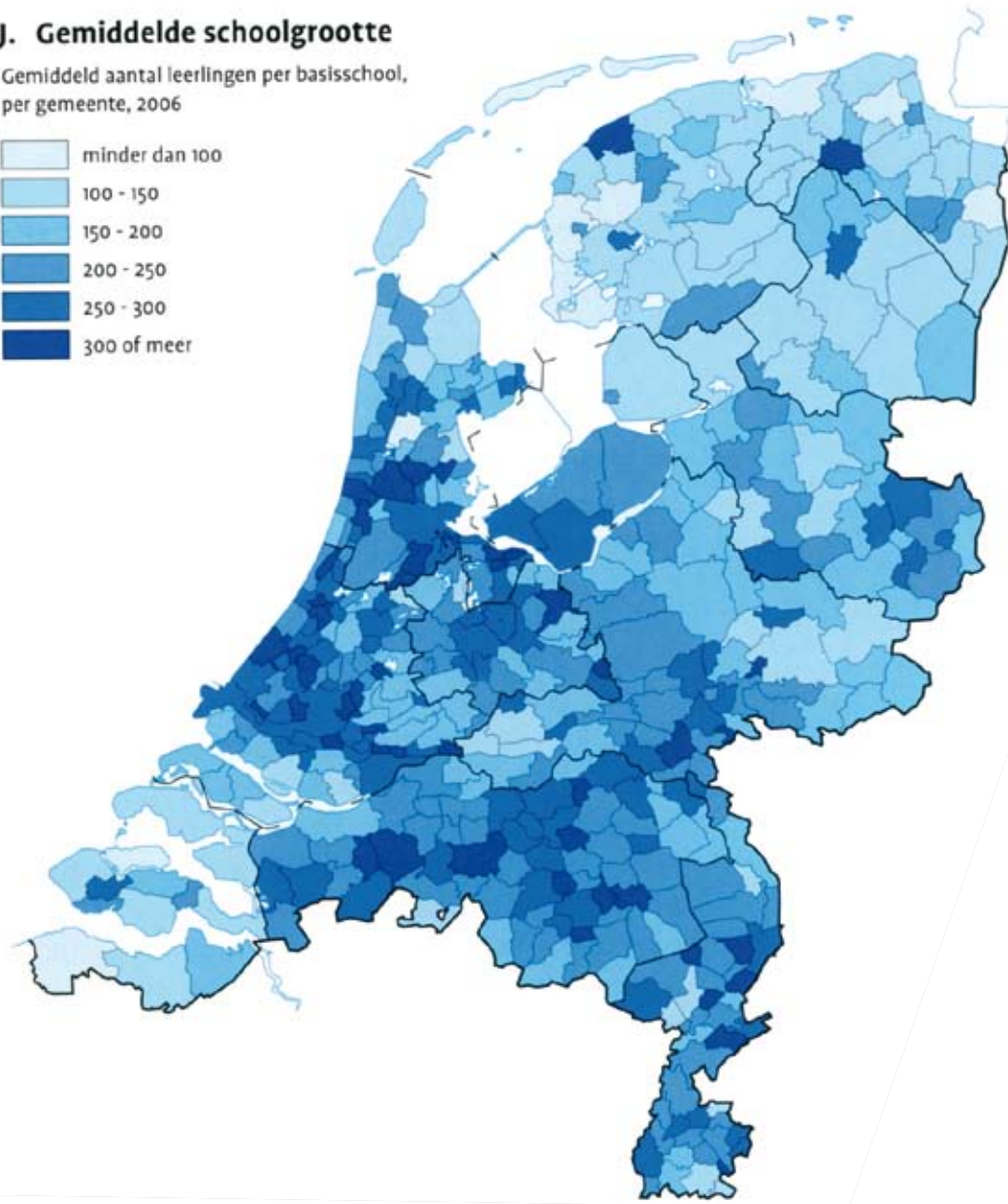
op de cito-eindtoetsen in ieder geval wel significant lager te liggen in Friesland dan in de rest van Nederland (De Boer 2009) en krijgen Friese basisschoolkinderen ook een lager doorstroomadvies van hun leerkrachten aan het eind van de basisschool dan kinderen in de rest van Nederland. Het is overigens niet verantwoord om dit zonder meer te wijten aan een relatief laag verwachtingsniveau bij de leerkrachten. Het zou ook verklaard kunnen worden uit een mismatch tussen de woonplaats van de kinderen en het beperkte aantal scholen voor havo en vwo in de provincie: een hogere vorm van voortgezet onderwijs is vaak te ver, zodat er dan (eerst) een vmbo-opleiding wordt gekozen. Maar ook als er wel sprake zou zijn van een te geringe stimulering door leerkrachten, dan zou het niet ondenkbaar zijn dat dit een bijkomend effect is van de manier waarop er in veel kleine scholen (en Friesland heeft relatief erg veel kleine scholen op het platteland -zie ook het bijgevoegde kaartje) wordt lesgegeven. Zoals Walsweer (2009) heeft beschreven, leidt een sterke methode-oriëntatie waartoe de Inspectie van het Onderwijs de scholen meer en meer aanzet, ertoe dat er nauwelijks sprake is van onderwijsleergesprekken in de combinatieklassen met drie- of vierjaargroepen. De onderwijstijd wordt door de leerkrachten voor een belangrijk deel ingevuld met (directe) instructie voor alle afzonderlijke vakken die op een dag gegeven moeten worden. Daarna gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk en krijgen schriftelijk feedback in de vorm van een beoordeling. Van dialogisch, motiverend onderwijs is in die situatie niet veel over, terwijl dat de setting is waarin het verschil wordt gemaakt zoals Edwards & Mercer (1987) stelden: "It is essentially in the discourse between student and teacher that education is done or fails to be done". Deze analyse van Walsweer die grote instemming bij de leerkrachten ondervond, speelt dan ook een belangrijke rol in de overwegingen om het onderzoek vanuit de methodiek van het onderzoekend leren te starten. Zeker voor kleine scholen biedt die werkwijze grote voordelen en mogelijkheden.

De oorzaken van de kleine achterstand in taalvaardigheidsscores in Friesland hebben overigens niet, zoals vaak door leken wordt gedacht, van doen met de meertaligheid van een groot deel van de Friese leerlingen. Dat zou ook opmerkelijk zijn geweest, omdat elders in de wereld meestal gevonden wordt dat meertaligheid een positieve factor is voor schoolsucces.³

³In de Friese situatie kon De Boer niet zo'n positief effect van de meertaligheid van de kinderen vaststellen op hun Cito-scores in de eindtoets. Dat betekent overigens helemaal niet dat er geen positief effect van die tweetaligheid zou zijn op de prestaties van leerlingen: de huidige Cito-toets meet, zoals bekend, slechts een beperkt deel van wat kinderen in het onderwijs aan kennis en vaardigheden verwerven. En zeker waar het de taalcomponent betreft, is die toets allesbehalve representatief voor de taalvaardigheden die kinderen bezitten.

J. Gemiddelde schoolgrootte

Gemiddeld aantal leerlingen per basisschool,
per gemeente, 2006



kaartje uit: *De Atlas
van het Onderwijs.*
Noordhoff Uitgevers,
Groningen. (2008)

Het onderwijs dat de taalvaardigheidsontwikkeling van kinderen wil bevorderen, dient de situatie dat de meeste kinderen meertalig zijn, als uitgangspunt te nemen (Garcia & Nanez 2010). Om de kinderen in het onderwijsproces gemotiveerd te houden, is het serieus nemen van de moedertaal een uitermate belangrijke factor. Tegelijkertijd is het idee van transfer tussen de complexere taalvaardigheden in verschillende talen sinds Cummins (1984) geaccepteerd uitgangspunt. Leesvaardigheid in de ene taal is dan bijvoorbeeld voor een groot deel van dezelfde aard als die in de andere taal. Dat betekent dat in alle drie subthema's zowel voor de taalvaardigheid in het Nederlands als voor die in het Fries (en eventueel in het Engels) aandacht zou moeten zijn. Uit onderzoek van Van Ruijven en Ytsma (2008) is in de lijn van Cummins, ook gebleken dat de beheersing van het Nederlands niet te lijden heeft onder een relatief grotere aandacht voor het Fries en het Engels in het kader van de drietalige basisschool, terwijl de beheersing van het Fries en het Engels versterkt worden door er structureel meer tijd voor te reserveren. Het is te verwachten dat dit ook het geval zal zijn als de interactie in de klas over de inhoudelijke thema's zowel in het Nederlands als in het Fries kan plaatsvinden. In het kader van het grote belang van meta-communicatieve vaardigheden voor het leerproces, zouden daarbij tevens de mogelijkheden om die talen te vergelijken stelselmatig kunnen worden benut. Een nadere verkenning van de wijze waarop leerkrachtvaardigheden op dit punt versterkt zouden kunnen worden, zal dan ook deel uitmaken van de onderzoeksagenda. Hier ligt een samenwerking met het lectoraat Meertaligheid en Fries natuurlijk voor de hand. Dat geldt ook voor de consequenties van interactionele meertaligheid in situaties waarin kinderen samenwerken, bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van de argumentatieve vaardigheden van kinderen.

De variatie tussen kinderen wat betreft de (taal)onderwijsprestaties, blijkt veel sterker samen te hangen met het sociaal-economische milieu waarin de kinderen opgroeien en met de verwachtingen die leerkrachten van kinderen bezitten (en in hun interactionele onderwijsgedrag demonstreren), dan met de meertaligheid van kinderen (Kerkhoff 1988). Dat maakt dat de rol van leerkrachten in het gehele proces steeds een belangrijk punt van aandacht zal zijn in al het onderzoek dat zich richt op de optimalisering van de onderwijsprestaties van kinderen.



“Teachers need a far more sophisticated insight into the implications of the language which they themselves use.”

Douglas Barnes

Van onderzoek in de klas naar opleiding en beleid

Zoals duidelijk zal zijn geworden uit het voorgaande, heeft al het onderzoek betrekking op wat er in de klas gebeurt. Daar vindt wat we onderwijs noemen plaats. Leerkrachten zijn hier echter geen onderzoeksobjecten, maar mede-onderzoekers. Soms nadrukkelijk van hun eigen communicatieve gedrag in het onderwijsproces, vaker van het taalgebruik en de manier van kennisconstructie van de kinderen.

Maar ook daarin spelen leerkrachten een rol, zodat de rol van de leerkrachten dus steeds -meer of minder nadrukkelijk- aan de orde zal zijn in het onderzoek. Op dit moment wordt van leerkrachten verwacht dat ze reflectief zijn ten aanzien van hun eigen handelen. In het kader van dit type ontwikkelingsonderzoek moeten ze meer dan reflectief zijn. Ze moeten onderzoekers van hun eigen klas en daarmee ook enigszins van hun eigen situatie worden. Dat vereist nieuwe competenties, die in de opleiding tot leerkracht ook om aandacht zullen vragen. Tot mijn verbazing bleek er op de NHL-opleiding tot basisschoolleerkracht al aandacht geschonken te worden in het curriculum aan een praktijkgerichte onderzoeksmethodiek. Er was zelfs een 12-stappenplan voor ontwikkeld dat als boekje voor

studenten beschikbaar is (Gerritsma e.a. 2010). Dit is een bijzonder goed uitgangspunt voor de situatie waarin het normaal is dat leerkrachten zich ook als onderzoekers opstellen met betrekking tot de ontwikkelingen in hun eigen klas en op basis daarvan beslissingen nemen die op hun consequenties ook weer worden onderzocht. In het kader van het lectoraat zullen leerkrachten in de scholen voorlopig begeleid worden in die rol, vanuit het lectoraat en/of vanuit het ECNO. Na verloop van tijd zou echter verwacht mogen worden dat nieuwe leerkrachten min of meer zelfstandig een dergelijke rol op zich kunnen nemen, omdat ze zo zijn opgeleid.

Ook het werken in het kader van onderzoekend leren, het *21st century learning* paradigma, doet op andere competenties van leerkrachten een beroep dan nu veelal centraal staan in de Pabo-curricula. Het gaat dan om competenties als:

- kinderen ruimte geven om te leren,
- (gezamenlijk) authentieke projectthema's ontwikkelen waarover kinderen kunnen leren en waarbinnen ze onder andere hun taalvaardigheden kunnen ontwikkelen,
- leerlingen in individueel werk en in groepswerk begeleiden en coachen,
- verschillen in de klas als mogelijkheden om te leren benutten,
- systematisch observeren en registreren van de ontwikkeling van individuele kinderen (o.a. wat betreft hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, op een groot aantal indicatoren) etc.

In hoeverre dergelijke competenties in het kader van een meer duaal opleidingsmodel waar het ministerie naar toe wil, op de opleidingsscholen kan worden verworven, lijkt me twijfelachtig. Dan dient men de studenten ook een bijbehorende context te kunnen bieden. Voorlopig zullen die vormen van onderwijs echter nog alleen op scholen die als voorlopers functioneren, gevonden worden. Daartoe zullen ook de netwerkscholen uit het lectoraat gaan behoren. Dus voordat de infrastructuur voor het opleiden van leerkrachten van de 21st eeuw in de scholen voltooid is, zijn we jaren verder. Dat betekent dat aan het type competenties die ik kort aanduidde, voorlopig toch vooral vanuit de hogeschool zal moeten worden gewerkt.

Van belang zal in ieder geval zijn dat het type onderwijs dat vanuit de opleiding van basisschoolleerkrachten wordt verzorgd, niet in strijd is met wat men voor het basis-onderwijs propageert. Als we bepleiten dat het taalonderwijs in de basisschool authentiek, functioneel en geïntegreerd moet zijn, lijkt dat toch haaks te staan op de huidige tendens in de Pabo-opleidingen om weer onderwijs in deelvaardigheden te geven (in het kader van de kennisbasis of van 'elementaire vaardigheden'). Bovendien zou het zeer gewenst zijn als niet alleen basis- en voortgezet onderwijs scholen een taalbeleid ontwikkelen om de rol van taal



in het gehele onderwijs te expliciteren en daaruit consequenties te trekken voor de manier waarop er aandacht voor taal in de vakken zou moeten zijn, maar dat ook de opleidingen voor leerkrachten zo'n taalbeleid zouden ontwikkelen.

Pabo-studenten die participeren in het lectoraatsonderzoek zullen op die manier ook voorbereid zijn op het type context waarbinnen hun onderzoek zich afspeelt. Die voorbereiding zou nog versterkt kunnen worden door het inrichten van een module in de opleiding waarin de thematiek van Taalgebruik & Leren systematisch aan de orde komt, en studenten op kleine schaal al kunnen proeven van wat het karakter van het onderzoek is. Tevens zou het van belang zijn voor de opleiding en voor het lectoraat om te participeren in een breed opgezette gevorderden-module voor onderzoeksmethodologie, die zou uitmonden in participatie in de kenniskring en bij één van de projecten in relevante lectoraten. Zo zou een deel van de opleiding van studenten uit de opleiding tot basisschooldocent voor wat de onderzoekscompetenties betreft, in ieder geval in het kader van een *community of practice* kunnen plaatsvinden.

Tenslotte heeft het werk in dit lectoraat consequenties voor de leerkrachten die participeren in dit lectoraat. Het opgeven -ook al is het voor een beperkte tijd- van de vaste kaders van methodes voor het avontuur van het onderzoekend leren en de noodzaak om op eigen kompas te varen wat betreft het taalonderwijs in dat kader, vereist moet. Niet in het minst omdat alle scholen beducht zijn voor het inspectie-oordeel. Dat betekent dat het voor leerkrachten eigenlijk alleen mogelijk is om te participeren in deze projecten als ze niet alleen volledig gesteund worden door hun directie en bestuur, maar ook van de inspectie de ruimte krijgen om te experimenteren, en daarbij andere accenten te leggen dan de inspectie veelal verwacht. Vanuit het Ministerie van OCW kwam onlangs het bericht dat men (sommige) scholen experimenteerruimte zou willen geven. Dat klinkt in ieder geval bemoedigend.



Al is Fryslân plat, it hat syn
hichtepunten

Fryske siswize

De institutionele en maatschappelijke omgeving

Het lectoraat is in de NHL ingebed in het Instituut Educatie en Communicatie (IEC) en is in het bijzonder betrokken op de opleiding voor leerkracht primair onderwijs (Pabo). Dat manifesteert zich in de betrokkenheid van docenten uit die opleiding als onderzoekers in de kenniskring, als meedenkers in de onderwijsinnovaties op de basisscholen en als verbindingspersonen tussen lectoraat en opleiding.

Vanuit het lectoraat is er overleg met het afdelingshoofd van de Pabo en vooral met leden van de secties Taal en Onderwijskunde. Aan die secties zal dan ook regelmatig gerapporteerd worden over de bevindingen in het lectoraat. Anderzijds zullen ervaringen die in de Pabo zijn opgedaan met innovatieprojecten (bijvoorbeeld in het kader van Krachtig Meesterschap en de Lerende Basisschool) in de opzet van de lectoraatsprojecten worden verdisconteerd. Een tweede wezenlijke relatie tussen lectoraat Taalgebruik & Leren en de Pabo-opleiding, heeft betrekking op de rol van studenten, die in het kader van hun opleiding een semester onderzoek moeten doen in een school, en dat aan kunnen haken aan de lectoraatsprojecten in de scholen. Dat zelfde geldt echter ook voor de masterstudenten Pedagogiek/Leren & Innoveren van de NHL, die in het kader van hun afstudeeronderzoek een thema kunnen kiezen dat aansluit op de thematiek in het lectoraat.

Dat de toestroom van studenten op dit moment nog niet zo groot is, is in de situatie dat we als lectoraat net uit de startblokken komen en nog weinig wervingspogingen ondernomen hebben, alleen maar prettig. Binnenkort zullen we die werving echter ter hand nemen en op zoek gaan naar een aantal studenten die zich verder in de (brede) thematiek van het lectoraat willen verdiepen en in dat kader ook hun eigen onderzoek zouden willen vormgeven. Het is de bedoeling dat die studenten gedurende die onderzoeksperiode deel uitmaken van de kenniskring, die als een *community of practice* van onderwijsonderzoekers zal functioneren, terwijl ze met het andere been in de onderwijspraktijk staan. Die wisselwerking tussen onderzoek en praktijk in de school vormt ook de kern van waar het lectoraat voor staat. Ik zie veel in 'learning labs' - experimenteerruimtes voor onderwijsonderzoek - mits ze maar gelokaliseerd zijn in de scholen, in de gewone klassen. Daar vinden we de werkelijkheid van het onderwijs, en daar moet dus ook het onderzoek plaatsvinden waar het onderwijs iets aan zou kunnen hebben. Grootschalig, vergelijkend onderwijsonderzoek - waarin op basis van een paar indicatoren vergaande uitspraken worden gedaan over bijvoorbeeld de (in)adequaatheid van een methodiek - moge dan in de ogen van het ministerie tot *evidence based* onderwijs kunnen leiden, de werkelijkheid van het onderwijs is er zelden mee in beeld gebracht. Dat geldt ook voor veel onderwijsonderzoek waarin omwille van het experimentele design de werkelijkheid gemanipuleerd moet worden. De onderwijswerkelijkheid zit echter achter de details. Om die te achterhalen is een ander type onderzoek nodig, kleinschaliger, intensiever, beschrijvender, kwalitatiever. Dat type onderzoek kan het best gekarakteriseerd worden als *etnografisch*. Om dat te kunnen doen, moet je leren kijken, observeren. Leren kijken naar kinderen, leren kijken naar de manier waarop ze met elkaar en met de leerkracht praten, leren kijken naar hoe zij leren - of hoe ze andere dingen doen. Ik verheug me erop een aantal studenten de komende jaren te mogen introduceren in dat type onderzoek.

De relatie van het lectoraat met de NHL-lerarenopleiding voor de moderne talen (en in het bijzonder met de lerarenopleiding Nederlands) is nog niet heel sterk. Dat heeft natuurlijk alles te maken met onze primaire opdracht die betrekking heeft op het basisonderwijs. Ik hoop echter dat die relatie in de komende periode zal worden verstevigd en dat ons onderzoek zich over enkele jaren ook tot de beginfase van het voortgezet onderwijs (vo) zal uitstrekken. Niet alleen omdat de thematiek van Taalgebruik & Leren even relevant is voor het vo als voor het primair onderwijs (po), maar ook omdat er reden is om te veronderstellen dat de overgang van po naar vo -wat nu nog steeds met een harde smak gepaard gaat in de beleving van de meeste kinderen- een stuk versoepeld zou kunnen worden, als zowel in het po als in het vo de rol van taalgebruik in het leerproces meer recht gedaan zou worden.

Binnen het IEC is een ontwikkeling gaande naar een Kenniscentrum waarin de vijf lectoraten binnen dit instituut zullen worden ondergebracht en van waaruit gecoördineerde onderzoeksactiviteiten zullen kunnen worden ondernomen. Met name met de lectoraten op het gebied van *Werkplekleren & ICT*, *Fries en Meertaligheid* en *Duurzaam Innoveren* zal in dit verband waar mogelijk nauw worden samengewerkt. Dat krijgt bijvoorbeeld al zijn beslag in de bescheiden participatie van die drie lectoraten in het toegekende RaakPro-project op het gebied van *Samenwerken en Taalvaardigheid*. Ook met het net gestarte lectoraat Sociale Media zal ik graag zoeken naar mogelijkheden voor samenwerking rondom de inzet van die media in het kader van het onderzoek naar nieuwe taalgebruiksgenres. Die samenwerking zal manifest kunnen worden in de realisering van pilots, in plannen voor onderzoek waarvoor gezamenlijk subsidie zal worden aangevraagd, in het nadenken over het gezamenlijk realiseren van een onderzoeksminor in het Instituut en in de onderlinge discussies over ons praktijkgerichte onderzoek. Ik hoop dat een dergelijk centrum niet slechts een virtueel karakter zal hebben, maar dat het ook ergens gematerialiseerd zal worden in het NHL-gebouw. Hoe belangrijk digitale contacten en uitwisselingen ook zijn, ze zullen het contact dat in *face-to-face* interactie mogelijk is, nooit kunnen vervangen. Onderzoek gedijt alleen bij uitwisseling. Dat is voor praktijkgericht onderzoek niet anders als voor theoretisch of toegepast onderzoek. Het ontbreken van een duidelijke infrastructuur voor overleg tussen onderzoekers op gelijke of aangrenzende gebieden, is naar mijn mening dan ook de Achilleshiel van veel onderzoek dat op hogescholen plaatsvindt. Het zou mooi zijn als we binnen het IEC dat probleem -met hulp van het CvB- zouden weten op te lossen -hoe problematisch dat ook is met al die parttime onderzoekers- en daarbij tevens een gematerialiseerd kenniscentrum tot stand zouden weten te brengen.

Het werk van het lectoraat Taalgebruik & Leren richt zich, zoals gezegd, met name op de versterking van het primair onderwijs in Friesland middels praktijkgericht onderzoek, maar beoogt tevens een bijdrage te leveren aan de het onderzoeksvaardiger maken van studenten en aan de professionalisering van docenten in enkele opleidingen binnen de NHL. Maar dat onderwijs en die NHL-opleidingen functioneren binnen duidelijke maatschappelijke kaders. Dat betekent dat de contacten vanuit het Lectoraat met regionale organisaties die relevant zijn voor het onderwijs in Friesland, zoals de Onderwijsbesturen, de Advies-, Begeleidings- en Nascholingsdiensten (CEDIN, ECNO), het Provinciebestuur, de Fryske Akademy en de Noordelijke Inspectie van het Onderwijs, resp. onderhouden en geïntensiveerd of opgepakt zullen worden. Daarbij zullen ze voor een jaarlijkse studiemiddag uitgenodigd worden, die ook bedoeld is voor docenten van de relevante NHL-opleidingen.



Toch is niet slechts de regio belangstellend naar het onderzoek vanuit het lectoraat. Friesland is wel een beetje bijzonder, maar toch ook weer niet zo dat de onderzoeksbevindingen niet relevant zouden zijn voor de rest van het land. Dat betekent dat we naar samenwerking zoeken en soms ook al gerealiseerd hebben, met andere onderzoeksgroepen, zowel in universiteiten als op hogescholen. Dat betreft zowel groepen die zich met taal in het onderwijs bezighouden als met groepen die een breder onderwijskundig perspectief hebben. Met name de contacten met het lectoraat **Interactie en Taalbeleid** van de Marnix Academie (Utrecht), het lectoraat **Leren & Innoveren** van de Fontys Academie (Eindhoven), het **Experisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc)** van de Rijksuniversiteit Groningen, en de Vaksectie Taal van het Nationaal centrum voor **leerplanontwikkeling SLO** (Enschedé) zijn inmiddels uitgemond in betrokkenheid bij het Raak-Pro project **Samenwerken en Taalvaardigheid**. Met enkele andere lectoraten in den lande die meer of minder exclusief op de thematiek van taalontwikkeling en taalonderwijs zijn gericht, zal op korte termijn contact worden gelegd. Dat geldt ook voor universitaire onderzoeksgroepen in Utrecht, Groningen en Amsterdam die werken op het gebied van klasseninteractie, taalgebruik in de school en/of taal- en geletterdheidsontwikkeling. Het ligt in de bedoeling om die samenwerking ook verder inhoudelijk gestalte te geven, door onderlinge uitwisseling in studiedagen en wellicht door gezamenlijke projecten te initiëren. Bovendien lijkt de tijd rijp voor een landelijk platform van lectoraten op dit terrein.

Ook in internationaal verband is de thematiek van de relatie tussen taalgebruik en leerprocessen een onderzoeksthema, zodat ook op dat vlak de betrekkingen zullen worden aangehaald en er op conferenties en in workshops gerapporteerd zal worden over de bevindingen. Met name de samenwerking met onderzoeksgroepen in Europa die op vergelijkbare thema's werken, zal in dat kader de komende jaren worden uitgebouwd. Onderzocht zal daarbij worden of er mogelijkheden zijn voor internationale projecten op basis van te verwerven (Europese) subsidies.



“La coeur a ses raisons que la raison ne connaît pas.”

Blaise Pascal

Dankwoord

Ik beschouw het als een eer, maar ook als een uitdaging, om dit lectoraat op het terrein van Taalgebruik & Leren de komende jaren verder te mogen opbouwen en vorm te geven, samen met de leden van mijn kenniskring. We zijn ruim een jaar geleden gestart en het werd dus tijd vond men voor een formele lancering. In de ruimtevaart vindt men dat een wat vreemde volgorde, maar zo lopen de hazen hier: men checkt eerst even of een clubje in de lucht zit en dan pas zet men op 't bord dat ze vertrokken zijn.

Er zijn verschillende mensen die ik in het slot van deze oratie wil bedanken voor het initiëren van dit lectoraat, voor mijn benoeming en voor het op weg helpen van.

In de eerste plaats dank ik het CvB van de NHL en de directie van het Instituut Educatie en Communicatie voor hun onverzettelijkheid om een lectoraat op dit terrein binnen de poorten van de NHL te willen starten. Naar ik begreep heeft het nogal wat moeite gekost om de landelijke Stichting Kennisontwikkeling HBO (SKO) ervan te overtuigen dat een lectoraat met een taakstelling op het terrein van taal en leren in het basisonderwijs zeer wenselijk is. Maar het groene licht is uiteindelijk gekomen. Naar ik meen te weten is dit ook ongeveer het laatste lectoraat dat via die landelijke selectiecommissie is toegewezen.

Ik dank het CvB en de directie van IEC ook voor het in mij gestelde vertrouwen om dit lectoraat verder van de grond te tillen. Maar dank verdienen zeker ook de visionairs uit de Pabo en het ECNO die de aanvraag voor dit lectoraat hebben vormgegeven, Tom Jansen, Klaske Jellema, Theo van Dam, Tjipke van der Veen en Albert Walsweer. In dit verband dient

tekstcollage,
gemaakt door
kinderen van
De Gielguorde
te Mantgum

trouwens ook Toine van den Boogaard genoemd te worden, die als toenmalig directeur van IEC zich -naar ik zelf nog heb mogen vaststellen- zeer voor dit lectoraat heeft ingezet.

Verder dank ik de mensen in de kenniskring van het lectoraat die in dit jaar of korter dat we met elkaar werken, van grote betekenis zijn voor wat we tot nu toe al hebben opgestart. Frans Hiddink, Janke Singelsma, Albert Walsweer, Anita Oosterloo, Sjoeke Faasse en Stephanie Wessels - zonder jullie inzet was er vast nog geen netwerk van scholen waarin teams van leerkrachten, soms nog meer of minder schuchter, samen met ons willen zoeken naar de betere manieren om onderzoekend leren en taalvaardigheidsontwikkeling te combineren. Maar vooral dank ik jullie voor de boeiende discussies die we een jaar lang bijna wekelijks hebben gevoerd over hoe we in dit lectoraat aan de slag moeten, maar ook over specificeringen in die hun weerslag hebben gevonden in subsidie-aanvragen waarvan er gelukkig ook een paar zijn gehonoreerd. Er is nog een hele weg te gaan voordat we als groep werkelijk succesvol zullen zijn, maar de condities zijn inmiddels zodanig dat ik er alle vertrouwen in heb dat we op niet al te lange termijn de eerste interessante en relevante onderzoeksuitkomsten zullen kunnen rapporteren.

Dat brengt me ook meteen tot de volgende groep die ik in dit dankwoord wil betrekken, leerkrachten en de directies in de netwerkscholen, die ons in goed vertrouwen betrekken bij hun eigen vragen en doelstellingen rondom taalontwikkeling en leren, maar tevens de ambitie hebben om te zoeken naar mogelijkheden om het taalonderwijs terug te brengen waar het thuishoort: in de taalactiviteiten rondom interessante thema's en problemen voor de kinderen. We hopen met elkaar antwoorden te vinden op onze vragen om die daarna te kunnen delen met collega's in het land. Kinderen van de Gielguorde in Mantgum en van Op 'e Feanhoop in De Veenhoop hebben meegeholpen om dit boekje nog een beetje aantrekkelijk te maken. Dat geldt echter ook zeker voor de fotografen op die twee scholen, Ria Bouwhuis en Pia van der Bij! Zeer bedankt allemaal!

Het IEC vormt de eerste bedding voor het lectoraat. Die bedding heeft men in de NHL menen te moeten vormgeven in een kantoortuin. Ik was daar niet op voorbereid en heb dus ook als eerste activiteit vorig jaar een stevige hoofdtelefoon van de AV-afdeling laten halen. Inmiddels ben ik zo gelukkig om de woensdag dat ik in ieder geval op de NHL werk, de ruime kamer van IJla Zwarter ter beschikking te hebben, waar ik tijdens het werk ook zonder koptelefoon muziek van de Concertzender om me heen kan hebben, of naar een klassengesprek kan luisteren. Anderzijds moet ik wel zeggen dat het verblijf in zo'n kantoortuin iemand die heel lang elders heeft gewerkt, en alleen daar dus de krochten van de bureaucratie kent, de eerste periode helpt om in te burgeren. Ik heb daardoor

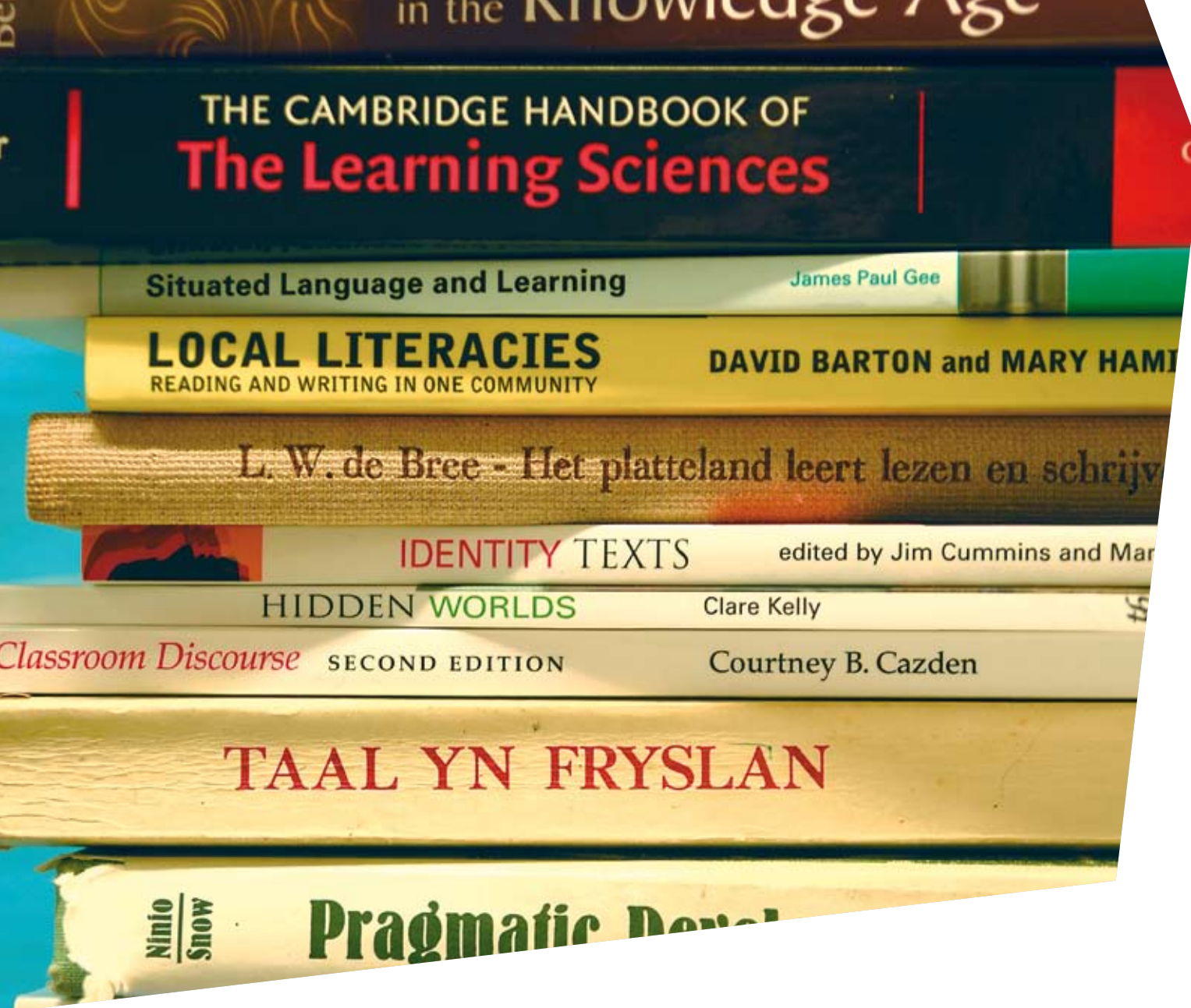
in ieder geval voldoende kennisgemaakt met Jan Blok, de onmisbare vraagbaak als het om geldkwesties gaat, of om begrotingen voor subsidie-aanvragen, maar ook met de secretaresses Tjits Idsinga, Gea van der Valk, Janet Noorman en sinds kort Wendy van den Daal, om hen af en toe te vragen een probleem op te lossen. Dat gebeurt vervolgens ook met grote voortvarendheid. Ik begin al met al steeds beter te snappen hoe de dingen hier werken. Tom Jansen heeft me in dat opzicht ook zeer geholpen! Geiske Tol, de directeur van IEC die ongeveer gelijk met mij op de NHL is gestart, heeft steeds grote betrokkenheid getoond bij de lectoraatsthematiek; dat heb ik als heel stimulerend ervaren. Ze ziet ook het grote belang ervan in om de lectoraten en de opleidingen meer op elkaar te betrekken. De lectoren in IEC dank ik voor de collegiale samenwerking. Het is nog geen hechte club, maar het zou 't kunnen worden. Ik hoop in ieder geval dat we samen met het management van IEC kans zullen zien om een productief Kenniscentrum van de grond te tillen dat ook functioneel zal kunnen zijn voor de opleidingen en wellicht een rol kan gaan spelen in University Campus Fryslân.

In de schil om het Instituut zitten allerlei diensten die zeer faciliterend zijn om als lectoraat dingen van de grond te krijgen. Ik wil in dit verband behalve Meinte Hornstra Moedt, die lectoren de weg wijst in het woud van de NHL, met name Edwin Elferink en Jan Post noemen, die zeer waardevolle bijdragen hebben geleverd in het tot stand brengen van de gehonoreerde Raak-Pro aanvraag op het vlak van Samenwerken & Taalvaardigheid.

Er zijn nog talrijke anderen die ik zou moeten bedanken voor hun bijdragen aan mijn vorming. Daaronder niet in het minst mijn collegae en oud-collegae in de leerstoelgroep Taalbeheersing, in de opleidingen Nederlands en CIW en in het Etoc, met wie ik nog een poosje samen mag werken in het onderwijs en in mooie onderzoeksprojecten. Sommigen van hen denken diep in hun hart natuurlijk, waar begin je nog aan op je oude dag, maar niemand heeft het nog hardop gezegd. Ik kan jullie verzekeren: zo'n nieuwe klus geeft ook nieuwe energie. Ik kan me bovendien geheel vinden in de bekende uitspraak die aan Maarten Luther wordt toegeschreven: "Zelfs als ik zou weten dat de wereld morgen zou vergaan, dan nog zou ik vandaag mijn appelboom planten". In plaats van appelbomen zou ik dan overigens liever wat bloemen planten. Maar dat terzijde.

Tenslotte, werk is ook maar werk, zegt men. Zo'n tautologie is altijd waar, en daarmee een platitude. Het klopt ook niet. Ik ervaar dit werk rondom taalgebruik en onderwijs aan kinderen eerder als een missie. Daarom dank ik voor alles Paulien, waar ik nu al meer dan veertig jaar lief en leed mee deel, en mijn kinderen en kleinkinderen, dat ze me steunen in deze nieuwe uitdaging, zelfs tot over de grens van de huidige pensioenverplichte leeftijd.

Ik heb gezegd.



Literatuur

- Aarts, R., S. Demir & T. Vallen (2011). Characteristics of Academic language register occurring in caretaker-child interaction: development and validation of a coding scheme. *Language Learning*. 61(4): 1173-1222.
- Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher* 61 (5), 364-373.
- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk* (4th ed.- 2010). Cambridge: Dialogos.
- Atwood, Sherrie, Turnbull, William and Carpendale, Jeremy I. M.(2010).The Construction of Knowledge in Classroom Talk. *Journal of the Learning Sciences*, 19: 3, 358-402
- Barnes, D. (1969). Language in the secondary classroom. In: Barnes, D., Britton, J., Rosen, H. (eds.), *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Barnes, D. (1992). The role of talk in learning. In Norman, K. (ed.), *Thinking Voices*. London: Hodder & Stoughton.
- Barton D. & M. Hamilton (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one community*. London: Routledge.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987), *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum Ass.
- Bereiter, C. (2003). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Berenst, J. (2003). Situationeel taalgebruik en de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden, In: Koole, T., Nortier, J., Tahitu, B. (red.) *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*, Delft: Eburon
- Berenst, J. (2004), *Leeszijn. Begrijpend en studerend lezen. Algemene verantwoording*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Berenst, J., A. Kwant, K. De Gloppe (2007). Leerzame gesprekken? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 78: 85-94.
- Berenst, J. (2009). Dialogisch leren; uitdagingen voor gespreksanalytisch onderzoek. In: A. Backus et al (red.), *Artikelen van de Zesde Anela Conferentie*. Delft: Eburon. pp.22-31.
- Biesta, G.J.J. (2010), Why "what Works" still won't work. From Evidence-Based education to Value-Based education. *Studies in philosophy and education* 29-5: 491-503.
- Boer, H. de (2009), *Schoolsucces van de Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Gion
- Boonman, J.H. & W.A.M.Kok (1986), *Kennis verwerven uit teksten*. Utrecht: Dissertatie UU.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschedé: SLO

Branden, K. van den (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? *Reading Research Quarterly* 35-3. pp 426- 444.

Britton, J. (1970). *Language and learning*. London: Penguin Press

Brown, A.L. & J.C. Campione (2004). Guided discovery in a community of learners. In: McGilly, K. (ed.), *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge (Ma): MIT Press

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Brouwer, C.E. & J. Wagner (2004). Developmental issues in second language conversation. *Jn. of Applied Linguistics*.1:29-47.

Cazden, C.B. (2001). *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. (2nd ed.) Portsmouth N.H.: Heinemann

Collins, A., D.Joseph & K.Bielaczyc (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Jn. of the Learning Sciences* 13-1: 15-42.

Corbett,P. & J. Strong (2011). *Talk for Writing across the curriculum*. London: Open University

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Damhuis, R.(2008),. *Gesprekken zijn de spil van het onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Utrecht: Marnix Academie.

Dawes, L., N. Mercer, R. Wegerif (2004). *Thinking Together; A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-1*. Birmingham: Imaginative Minds Limited.

Deunk, M. (2009). *Discourse Practices in Preschool*. Groningen: CLCG.

Deunk, M., Berenst, J. & Glopper, K. de (2010). "Miss! I'm done!" Finishing crafts assignments as a Situated Activity System in preschool. *Linguistics and Education*, 21-2, 101-117.

Deunk, M. , Berenst, J. & Glopper, K. de (in druk), Home-school book sharing comes in many forms – A microanalysis of teacher-child interaction during the activity of borrowing a school book. *Journal of Early Childhood Literacy*.

Edwards, D. & N. Mercer (1987), *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen.

Elbers, E. & M. de Haan (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediatonal tools in peer collaboration during mathematics lessons. *European Jn. of Psychology of Education*. 20-1. pp. 45-60.

Fisher, R., D. Myhill, S. Jones & S. Larkin (2010). *Using talk to support writing*. London: Sage.

Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Educatin. Interaction and Practice*. London: Sage Publications.

Galbraith, D. (1999). Writing as a Knowledge-Constituting Process. In G. Rijlaarsdam, E. Esperet (Series Eds.), D. Galbraith, & M. Torrance (Vol. Eds.). *Studies in Writing: Vol. 4. Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: University Press.

Galbraith, D. (2009), Writing as discovery. *British Journal of Educational Psychology* 2009- 6: 5-27.

Garcia, E. E. & J.E. Nanez (2010). *Bilingualism and cognition: informing, research, pedagogy and policy*. Washington: American Psychological association.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.

Geest, T. van der (1978), *Entwicklung der Kommunikation*. Bochum: Kamp.

Geest, T. Van der et al (1984), *Interactie, onderwijsorganisatie en taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Gelderen, A. van, A. Oosterloo, H.Paus (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven; uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Gerritsma, A. e.a. (2010), *Onderzoeksvaardig in Onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Glopper, K.de (2008), Barbertje moet hangen. Didaktief 38-5: 4 e.v.

Goodwin, C. (2007). Participation, Stance, and Affect in the Organization of Activities. *Discourse and Society*, 18(1): 53-73.

Gosen, M., J. Berenst, K. de Glopper (2009). Participeren tijdens het voorlezen van prentenboeken in de kleuterklas. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 81, 53-63

Gosen, M., J. Berenst, K. de Glopper (te versch.). The interactional structure of explanations during shared reading at kindergarten.

Guthrie, J.T, A. Wigfield, C. Perncevich (eds.) (2004). *Motivating Reading Comprehension*. Mahwah, N.J.: Erlbaum Ass.

Haan, M. de (1999). Learning as cultural practice. *How children learn in a Mexican Mazahua Community*. Amsterdam: Thela Thesis.

Hacquebord, H.H. e.a. (2004), *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc).

Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Heuvel- Panhuizen, M. & S. van den Boogaard (2008), Picture Books as an Impetus for Kindergarten's mathematical thinking. *Mathematical Tinking and Learning* 10-4:341-373.

Heesters, K. et al (2005), *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4: uitkomsten van de vierde peiling*. Arnhem: CITO

Heinrichs, L. (2010), *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*. Amsterdam: UvA (Diss.)

Herder, A. (2004), Schrijvend-leren en tekstanalyse: grafische representatie van kennisstructuren. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 72: 9-22.

Howe, C. (2009). Collaborative Group Work in Middle Childhood. *Human Development*, 52-4, 215-239.

Hummel, H. (2010). *De elektronische werkplaats*. [Inaugurele rede lectoraat]. Leeuwarden: NHL.

Kerkhoff, A. (1988), *Taalvaardigheid en Schoolsucces*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Kieft, M. G. Rijlaarsdam. H. van den Bergh (2006). Writing as a learning tool. *European Journal of Psychology of Education* Vol.XXI, 17-34

Kintsch, W. and Rawson. K. A. (2005). Comprehension. In: Snowling, M.J. & Ch. Hulme (ed.). *The science of reading* (pp. 209-226). Malden / Oxford / Carlton: Blackwell Publishing.

Klein, P.D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.

Koole, T. 2010. Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations *Research on Language and Social Interaction*, 43(2), 183–209.

Koole, T. & J. Berenst (2008). Pupil participation in plenary interaction. In: J. Deen, M. Hajer, T. Koole (eds), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. Mechanisms of Inclusion and Exclusion*. Amsterdam: Aksant.

Knijpstra, H., Pompert, B. & Schiferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen: Van Gorcum.

Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press

Lindwall, O. & G.Lymer (2008), The Dark Matter of Lab Work: Illuminating the Negotiation of Disciplined Perception in Mechanics. *The Journal of the Learning Sciences* 17: 180-224.

Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D. & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 25-2, 167-182.

Macbeth, D. (2010). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics* 43, 438–451.

Margutti, P. (2006). "Are you human beings?" Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education*, 17-4, 313-346.

Inspectie van het Onderwijs (2009), *De kwaliteit van het onderwijs in het noorden van Nederland*. (<http://www.onderwijsinspectie.nl>)

Mehan, H. (1979a). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Mehan, H. (1979b). "What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 18-4, 285-294.

Melander, H. & Sahlström, F. (2008). In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics*, 41-8, 1519-1537.

Melander, H. & Sahlström, F. (2009). Learning to Fly. The Progressive Development of Situation Awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53-2, 151-166.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge; Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters

Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.

Mercer, N. (2008). The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17-1, 33-59.

Meijerink, H.P. e.a. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen. De referentieniveaus*. Den Haag: OCW

Michaels, S. & J. Collins (1984). Oral discourse styles. Classroom interaction and the acquisition of literacy. In: D. Tannen (red.) *Coherence in spoken and written discourse* pp.219-244. Norwood, N.J.: Ablex.

Organisation for Economic Co-operation and Development, (2004). *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. Paris: OECD Publishing.

Oosterloo, A., H. Paus, A. Van Gelderen (2011). *Leerstoflijnen Lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO

Pekarek Doehler, S. (2002). Mediation Revisited: The interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, Culture and Activity* 9-1: 22-42.

Philips, S.U. (1972). Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: C. Cazden et al (eds.), *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Ravitch, D. (2010), *The Death and Life of the great American School System. How Testing and Choice are undermining Education*. Philadelphia: Basic Books.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, A.M. Kennedy en P. Foy (2007). *Pirls 2006. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Plomp, T. & N. Nieveen (eds.) (2009). *An Introduction to Educational Design Research*.

Enschede: SLO.

Pressley, M. (1998). *Reading instrution that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford.

Roeleveld, J., G.Driessen, G.Ledoux, J.Cuppen, J.Meijer (2011). *Doelgroepleerlingen in het basis-onderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapp. 857).

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press

Ros, A. (1994). *Samenwerking tussen leerlingen en effectief onderwijs. De invloed van de leerkracht*. Groningen: Rion.

Ruijven, E. C. M. (2003). *Voorsprong of achterstand; Onderzoek naar het onderwijsniveau van de Friese leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Ljouwert: Fryske Akademy.

Ruijven, E. C. M. (2006). *Leervorderingen in het Friese basisonderwijs; Onderzoek naar het onderwijsniveau en de leervorderingen van de leerlingen in het Friese basisonderwijs*. Ljouwert: Fryske Akademy.

Ruijven, B. van & J. Ytsma (2008). *Trijetalige Skoalle yn Fryslân. Onderzoek naar de opbrengsten van het drietalige onderwijsmodel in Fryslân*. Ljouwert: Fryske Akademie.

Schlepppegrell, M (2001). Features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 12(4): 431–4 59.

Scheerens, J., H. Luyten, J. van Raven (2009). *Visies op Onderwijskwaliteit. Mat illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse Primair en Secundair onderwijs*. Enschedé: Universiteit Twente.

Schwarz, B. T. Dreyfus & R. Hershkowitz (Eds.), (2009). *Transformation of Knowledge Through Classroom Interaction*. London: Routledge.

Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis as research methodology, in: K.Richards & P.Seedhouse (eds.), *Applying Conversation Analysis*: 251-266, Houndmills: Palgrave.

Snow, C. et al. (2002), *Reading for Understanding. Towards an R & D program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND

Snow, C. & D.E. Beals. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for child and adolescent development* 111: 51-66.

Stoeldraaijer, J. & M. Förerr (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Den Haag: Projectbureau Kwaliteit/ PO Raad.

Sytema, S. et al (2010). Geef gesprekken met kinderen kwaliteit. *Tijdschrift voor de lerarenopleiders (Velon/Velov)* 31-4.

Swain, S.S., R.L. Graves & D.T. Morse (2010), Prominent feature analysis: What it means for the classroom. *English Journal* 99-4: 84-89.

Vernooy, K. (2010), Als leerlingen in het v.o. niet goed lezen? *Remediaal* 2010/11-2: 3-9.

Vygotski, L. (1962), *Thought and language*. Cambridge: MITpress

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Walsweer, A. (2009). Ruimte voor Leren. Kenniconstructie en samenhangend taalondewijs op kleine Friese plattelandsscholen. In: A. Backus et al (red.), *Artikelen van de Zesde Anela Conferentie*. Delft: Eburon. 396-406.

Walsweer, A. (2011). Participatie en gezamenlijke kennisconstructie als basis voor (goed) taalonderwijs. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*. 2-3: 45-53.

Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59-4, 796-824.

Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice* . Cambridg: CUP

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Gebruikte transcriptietekens

(.)	= stilte korter dan 0,2 seconde
(1.5)	= een stilte met een duur van het aantal aangegeven secondes
sp[reker 1	
[spreker 2	= een andere spreker begint tijdens de beurt van de huidige spreker
tekst=	= er is geen waarneembare stilte tussen de beurten van twee op elkaar volgende
=tekst2	sprekers, of tussen opeenvolgende uitingseenheden van dezelfde spreker
<u>accent</u>	= de onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd
re::kken	= de betreffende (mede-)klinker is opvallend langer dan ‘normaal’
•hh	= hoorbare inademing, elke h staat voor een duur van ongeveer 0,2 seconde
↑	= toonbeweging omhoog
↓	= toonbeweging omlaag
.	= dalend intonatieverloop aan het eind van het betreffende utingsdeel
,	= een licht stijgend intonatieverloop
?	= een sterk stijgende intonatie aan het einde van het betreffende utingsdeel
!	= de spreker produceert het betreffende utingsdeel met een uitroepachtige prosodie
>	= de tekst die volgt, wordt relatief sneller uitgesproken (afsluitingsteken: <).
<	= idem, relatief langzamer (afsluitingsteken: >)
LUID	= de in hoofdletters geschreven tekst wordt relatief luid uitgesproken
°zacht°	= relatief zacht uitgesproken uiting(sdeel)
((toelichting))	= commentaar-tekst
()	= onverstaanbaar

NHL Hogeschool heeft **dr. Jan Berenst** benoemd als lector 'Taalgebruik & Leren'. In het lectoraat wordt onderzoek gedaan naar de samenhang tussen het taalgebruik van leerlingen en leerkrachten en de leerresultaten van kinderen op de basisschool. Hiermee wil het lectoraat bijdragen aan de versterking van de taalvaardigheid van kinderen en aan het verbeteren van de leerresultaten in geïntegreerd taal- en wereldoriëntatieonderwijs. Het praktijkonderzoek richt zich op het optimaliseren van manieren waarop kennisconstructie plaatsvindt in interactie en in lees- en schrijfactiviteiten.

Jan Berenst heeft Nederlandse Taal- en Letterkunde gestudeerd. Na zijn studie heeft hij als docent gewerkt in het voortgezet onderwijs en het hbo. Tegenwoordig geeft hij onderwijs in de Letterenfaculteit van de Rijksuniversiteit Groningen op het gebied van de gespreksanalyse en de taal- en geletterdheidsontwikkeling. Daarnaast verricht hij onderzoek op deze gebieden.