

Casussen in pabo-studieboeken

Een corpus- en experimenteel onderzoek naar
structuur- en stijlkenmerken van casussen

Masterscriptie Nederlandse Taal en Cultuur

Faculteit Geesteswetenschappen

Universiteit Utrecht

Eerste begeleider: dr. J. Evers – Vermeul

Tweede begeleider: dr. W.M. Mak

Letty Wijma - 3139131

April 2012

VOORWOORD

Regelmatig heb ik de opmerking gehoord en gelezen dat het schrijven van een Masterscriptie een eenzaam proces is. Ik voel mij dan ook een bevoorrecht persoon dat er zoveel mensen mij geholpen hebben en maak graag gebruik van de gelegenheid om deze mensen te bedanken. Ik begin met dr. Jacqueline Evers-Vermeul die steeds enthousiast en betrokken met mij meedacht. Onze gesprekken hielpen mij altijd een stapje verder. Veel van ons contact verliep via de mail, waarbij Jacqueline meerdere keren rekening hield met de niet altijd logische werktijden van een werkende deeltijdstudent. Dank aan al mijn collega's, maar in het bijzonder de vakgroep Nederlands: Anneke, Gaudola en Hanneke die meeleefden en waar mogelijk meedachten en Dordtse collega Lenneke omdat ik zo welkom was in haar colleges. Natuurlijk wil ik ook de geweldige studenten van Inholland bedanken: zij wilden zelfs aan het eind van de dag nog wel een leestaak voor mij uitvoeren en vroegen mij daarna regelmatig hoe het met mijn afstudeerwerk ging. En als laatste moet ik mijn mannen thuis noemen: mijn zonen die vooral veel computerproblemen voor mij oplosten en mijn man Johan met zijn onverwoestbare vertrouwen in de goede afloop.

SAMENVATTING

In verschillende onderzoeken is aangetoond dat het toevoegen van concrete voorbeelden aan abstracte studieteksten betrokkenheid en begrip bevordert. In deze scriptie is gekeken naar een specifieke vorm van voorbeeldgebruik: casussen in pabo-studieboeken. Deze casussen hebben een directe relatie met de onderwijspraktijk en zijn naast het vergroten van begrip vooral bedoeld om de transfer van de theorie naar de praktijk te bevorderen. Uit mijn corpusonderzoek naar pabo-studieboeken wordt duidelijk dat bijna alle schrijvers casussen toevoegen. Daarbij blijkt echter dat structuur- en stijlkenmerken vaak willekeurig gebruikt worden. Auteurs zijn zich wel bewust van het nut van casussen, maar lijken stijl- en structuurkenmerken vaak weinig gericht in te zetten. Een meer effectief gebruik zou het tekstbegrip en de waardering kunnen bevorderen en daarmee de beoogde transfer. In twee onderzoeken is daarom vervolgens gekeken naar de mogelijkheid om zowel een structuur- als een stijlkenmerk te optimaliseren. In het eerste onderzoek is de hypothese getoetst dat een casus met een duidelijke en herkenbare lay-out voorafgegaan door een verwijzing het tekstbegrip vergroot. Deze verwachting komt niet uit, maar de resultaten geven wel aanleiding voor verder onderzoek. Het tweede onderzoek is een waarderingsonderzoek naar de manier waarop naar de hoofdpersoon in de casus verwezen wordt: de naamgeving van de leerkracht. Uit dit onderzoek komen opmerkelijke resultaten. Studenten lijken een voorkeur te hebben voor een persoonlijke naam met vermelding van de functie *juf / meester* in plaats van het neutrale *leerkracht*. Daarbij hebben ze een voorkeur voor vrouwennamen en voor namen van autochtone herkomst.

INHOUDSOPGAVE

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. INLEIDING..... | 6 |
| 1.1 Aanleiding..... | 6 |
| 1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen..... | 7 |
| 1.3 Opzet en opbouw scriptie..... | 7 |
| 2. CASUSSEN IN PABO-STUDIEBOEKEN..... | 9 |
| 2.1 Afbakening van het begrip <i>casus</i> in pabostudieboek..... | 9 |
| 2.2 Overzicht van een aantal studies naar het gebruik van voorbeelden in studieteksten..... | 9 |
| 2.2.1 Positieve effecten van het gebruik van voorbeelden in studieteksten..... | 10 |
| 2.2.2 Mogelijke negatieve effecten van het gebruik van voorbeelden..... | 13 |
| 2.3 Stijlkenmerken van voorbeelden..... | 14 |
| 2.3.1 Narrativiteit..... | 14 |
| 2.3.2 Perspectief en personificatie..... | 15 |
| 2.3.3 Directe rede..... | 17 |
| 2.4 Structuurkenmerken..... | 18 |
| 2.4.1 Structuur en signaalzinnen..... | 18 |
| 2.4.2 Structuur en typografie..... | 19 |
| 2.4.3 Structuurbewustzijn..... | 20 |
| 2.5 Conclusie stijl- en structuurkenmerken..... | 20 |
| 3. ONDERZOEK NAAR CASUSSEN IN PABO-STUDIEBOEKEN..... | 22 |
| 3.1 Opzet corpusonderzoek..... | 22 |
| 3.2 Resultaten frequentieonderzoek..... | 22 |
| 3.3 Resultaten stijlkenmerken..... | 23 |
| 3.3.1 Narrativiteit..... | 23 |
| 3.3.2 Gebruik directe rede..... | 24 |
| 3.3.3 Perspectief en personificatie..... | 25 |
| 3.3.4 Conclusie stijlkenmerken..... | 27 |
| 3.4 Structuurkenmerken..... | 28 |
| 3.4.1 Signaalzinnen..... | 28 |
| 3.4.2 Typografische markering..... | 28 |
| 3.4.3 Structuurbewustzijn..... | 30 |
| 3.4.4 Conclusie structuurkenmerken..... | 32 |
| 4. UITGEVERS EN CASUSSEN..... | 34 |
| 5. DOCENTEN EN CASUSSEN..... | 37 |

| | |
|------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.1 Inhoud van de enquête | 37 |
| 5.2 De resultaten | 37 |
| 5.3 Conclusie | 39 |
| 6. STUDENTEN EN CASUSSEN – ONDERZOEK 1..... | 40 |
| 6.1. Type onderzoek, onderzoeksontwerp en materialen | 40 |
| 6.2 Proefpersonen | 43 |
| 6.3 Procedure | 43 |
| 6.4 Pretest | 43 |
| 6.5 Resultaten Onderzoek 1 | 44 |
| 6.5.1 Verloop van het onderzoek | 44 |
| 6.5.2 Randomisatiecheck..... | 44 |
| 6.5.3 Betrouwbaarheid..... | 44 |
| 6.5.4 Effecten van markering en verwijzing op begrip..... | 44 |
| 6.6 Conclusie en discussie Onderzoek 1..... | 45 |
| 7. STUDENTEN EN CASUSSEN – ONDERZOEK 2..... | 47 |
| 7.1 Type onderzoek, onderzoeksontwerp en materialen | 47 |
| 7.2 Proefpersonen | 49 |
| 7.3 Procedure | 50 |
| 7.4 Resultaten Onderzoek 2 | 50 |
| 7.4.1 Verloop van het onderzoek | 50 |
| 7.4.2 Randomisatiecheck..... | 50 |
| 7.5 Conclusie en discussie Onderzoek 2..... | 55 |
| 8. CONCLUSIE EN DISCUSSIE..... | 57 |
| LITERATUURLIJST..... | 61 |
| BIJLAGEN | 63 |

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding

Een groot aantal studenten in het HBO heeft niet de leesvaardigheid die nodig is om teksten op het gewenste niveau te lezen.¹ Het begrijpen en verwerken van meer abstracte studieteksten levert bij hen zodanige problemen op dat de kans op studiesucces verkleind wordt.

In het schooljaar 2010-2011 startte Hogeschool Inholland in het kader van taalontwikkellend HBO een pilot bij de School of Education met de bedoeling de taalvaardigheid van studenten te vergroten. Binnen deze pilot verzorgde ik lessen leesvaardigheid voor de pabo-studenten. Veel studenten bleken in die lessen prima in staat zelf te verwoorden waar zij problemen ondervonden bij het lezen van de teksten. Genoemd werden aspecten zoals ontoegankelijke en te lange teksten, de onduidelijke structuur van teksten en het complexe woordgebruik. Opmerkelijk vond ik dat bij herhaling *de casus* als moeilijkheid in de studietekst naar voren kwam. Hoewel een casus bedoeld is om een studietekst te verhelderen, bleek juist de casus bij meerdere studenten vragen op te roepen. In een aantal studieteksten was het onduidelijk bij welke theorie een casus precies hoort; bij de net gelezen stof of bij de stof die na de casus behandeld wordt. Daarnaast bleek ook de herkenbaarheid een probleem te zijn, soms wordt het pas tijdens het lezen duidelijk dat de tekst een voorbeeld is. Ook werd aangegeven dat het veelvuldige gebruik van eigennamen afleidt van de studiestof en bij een aantal studenten zelfs weerstand tegen de casustekst oproept.

In de literatuur over voorbeelden in studieteksten wordt steeds meer duidelijk dat het gebruik van voorbeelden een positief effect heeft, zie paragraaf 2.3.4. De praktijkervaring zoals boven beschreven lijkt hier niet bij aan te sluiten.

Naast scholing van de studenten is het zeker zinvol om kritisch te (blijven) kijken naar de teksten die zij moeten lezen. Er is al veel bekend over het belang van het duidelijk structureren van teksten en over het gebruik van heldere taal. Zoals verder in deze scriptie zichtbaar zal worden, geldt dat ook voor het gebruik van voorbeelden in abstracte studieteksten. Minder duidelijk is aan welke kenmerken een voorbeeld moet voldoen.

Deze scriptie heeft dan ook als doel een bijdrage te leveren aan het verkrijgen van inzicht in

¹ Zie onder andere *De weg naar de hogeschool*, Onderwijsraad, Den Haag 2009. Het tekort aan talige startcompetenties is volgens mij echter niet alleen te verklaren uit de toename van de instroom van mbo'ers. Ik constateer dat er ook bij een substantieel deel van de havisten een taalvaardigheidsproblematiek is.

de specifieke factoren die het gebruik van casussen in pabo-studieteksten kunnen beïnvloeden.

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Sinds de jaren tachtig wordt er onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het gebruik van voorbeelden in studieboeken. De uitkomsten van die onderzoeken zijn vaak heel verschillend, maar inmiddels is wel gebleken dat het gebruik van voorbeelden een positief effect heeft op het begrijpen van abstracte studiestof, zie Hoofdstuk 2. In dit onderzoek wordt een specifieke vorm van voorbeeldgebruik bekeken: casussen in pabo-studieboeken. Naast het vergroten van begrip zoals geldt voor alle voorbeelden in studieteksten, willen casussen nog een ander belangrijk doel bereiken, namelijk de transfer naar de praktijk. Die transfer blijkt echter door een aantal factoren bemoeilijkt te worden. Die factoren kunnen inhoudelijk zijn, zoals een lastig tot stand te brengen identificatie met de opgevoerde personages, maar ook uiterlijke kenmerken kunnen een rol spelen, zoals een onduidelijke markering.

Onderzoeksvraag: Aan welke voorwaarden moet een casus in een studieboek voor pabostudenten voldoen om het tekstbegrip te vergroten en daarmee de kans op een geslaagde transfer naar de praktijk te verhogen?

Deelvragen:

- Welke invloed heeft het wel of niet markeren van de casus daarbij?
- Welke invloed heeft de mogelijkheid tot identificatie daarbij?

1.3 Opzet en opbouw scriptie

De opbouw van deze scriptie is als volgt. In Hoofdstuk 2 wordt na een afbakening van het begrip *casus* in pabo-studieboeken, een overzicht gegeven van de studie naar het gebruik van voorbeelden in studieteksten. In datzelfde hoofdstuk wordt gekeken naar inhoudelijke tekstkenmerken die casussen typeren: narrativiteit, directe rede, perspectief en personificatie en naar structuurkenmerken: typografische markering en verwijzing. In hoofdstuk 3 volgt de bespreking van een corpusonderzoek naar de frequentie van het gebruik van casussen in pabo-studieboeken, de aanwezigheid van de genoemde inhoudelijke kenmerken en de wijze van markering. In Hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan van de visie van

een aantal uitgevers op casussen, gevolgd door de visie van pabo-docenten in Hoofdstuk 5. In Hoofdstuk 6 en 7 staat het verslag van twee onderzoeken die voor deze studie zijn uitgevoerd onder eerste- en tweedejaars pabo-studenten. In het eerste onderzoek is gekeken naar een structuurkenmerk: de mogelijke invloed op begrip door het optimaal markeren van casussen. In het tweede onderzoek is gekeken naar een inhoudelijk kenmerk: de mogelijke invloed van personificatie. De scriptie wordt afgesloten met Hoofdstuk 8 met daarin de conclusie, discussie en aanbevelingen.

2. CASUSSEN IN PABO-STUDIEBOEKEN

In dit hoofdstuk wordt allereerst het begrip *casus* afgebakend. Vervolgens worden verschillende onderzoeken besproken die zich richten op het wel of niet toevoegen van voorbeelden in studieteksten. Als laatste wordt gekeken naar specifieke kenmerken van voorbeeldteksten: de stijl- en structuurkenmerken.

2.1 Afbakening van het begrip *casus* in pabostudieboek

Het begrip *casus* wordt heel verschillend gebruikt in de pabo-studieboeken. Een bespreking van een bekende pedagoog uit het verleden, een lesuitwerking, een krantenartikel en een theoretische uitleg over de relatie van de besproken leerstof met opbrengstgericht leren zijn een aantal voorbeelden van teksten die in de verschillende studieboeken gepresenteerd worden onder de noemer *casus*.

Voor deze studie wordt het begrip *casus* in een pabo-studieboek als volgt ingeperkt. Een casustekst:

- is een concreet voorbeeld van de in de studietekst behandelde theoretische kennis;
- heeft een directe relatie met de onderwijspraktijk of met het leren daarvoor;
- is bedoeld om de transfer van de theorie naar de praktijk te bevorderen.

2.2 Overzicht van een aantal studies naar het gebruik van voorbeelden in studieteksten

Een *casus* in een pabo-studieboek is een concreet voorbeeld uit de praktijk van de basisschool. Dat voorbeeld moet de meer abstracte theorie uit het boek ondersteunen of verduidelijken, waardoor die theorie naast beter begrepen ook beter onthouden wordt. De vraag is of dat inderdaad het geval is. Hoe belangrijk is een praktijkvoorbeeld voor het begrijpen van de theorie? Moet de theorie de werkelijkheid niet eerst vorm geven en is het niet meer effectief wanneer studenten hun eigen voorbeelden creëren? In verschillende studies is gekeken naar de werking van voorbeelden in studieteksten. In paragraaf 2.2.1 worden verschillende visies en onderzoeken besproken waarin het belang van voorbeeldgebruik naar voren komt, in paragraaf 2.2.2 wordt een overzicht gegeven van mogelijke negatieve effecten. In de twee daarop volgende paragrafen wordt gekeken naar tekstkenmerken van *casussen* die invloed kunnen hebben op lezersbegrip en -waardering.

2.2.1 Positieve effecten van het gebruik van voorbeelden in studieteksten

Wanneer een schrijver voorbeelden in een studietekst gebruikt, gaat hij er vanuit dat nieuwe kennis een basis vindt in al bestaande kennis. Kennis is nodig om kennis te verwerven. Deze schijnbare tegenstrijdigheid behandelde Plato al in 380 voor Christus in de dialoog *Meno* en werd bekend als *Meno's paradox*.

Ausubel (1963) maakt onderscheid tussen basisleren, betekenisvol leren en ontdekkend leren. Bij betekenisvol leren wordt nieuwe kennis geïntegreerd met al aanwezige kennis. Hij noemde als belangrijkste factor voor leren dat wat de leerder al weet. Kennis kan slechts uitgebreid worden door nieuwe kennis te linken aan al bestaande concepten.

Ook volgens Bereiters leertheorie (Bereiter, 1985) moet er vanuit gegaan worden dat bij een lerende al een mentale structuur aanwezig is, die even geavanceerd is als de structuur die met het leren moet worden bereikt.

Beishuizen, Stoutjesdijk, Spuibroek, Bouwmeester en Van der Geest (2002) hebben onderzocht in hoeverre studenten voorbeelden nodig hebben om een abstracte informatieve tekst te begrijpen en te onthouden. Zij hebben hiervoor twee onderzoeken uitgevoerd. In het eerste experiment werden twee bestaande teksten gemanipuleerd door het toevoegen van voorbeelden of door het vervangen van specifieke teksten door meer ambigue. De tekst met voor meerdere uitleg vatbare termen bleek moeilijk te begrijpen, wat bevestigt dat een concrete context belangrijk is voor begrip. Er kon echter geen verschil geconstateerd worden in begrip tussen teksten met of zonder voorbeelden. Een mogelijke verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat studenten zelf relevante voorbeelden bedenken. Deze actieve manier van tekstbegrip is door Vermunt in 1992 voor het eerst genoemd als *Concrete Elaboratie* (CE). Studenten blijken te verschillen in de mate waarin zij in staat zijn zelf voorbeelden te bedenken bij abstracte leerstof. Vermunt ontwikkelde hiervoor in zijn ILS - de Inventaris LeerStijlen, de CE-schaal. Studenten die veel elaboreren lezen een studietekst en maken zich de abstracte kennis eigen door het genereren van eigen concrete voorbeelden op basis van al bestaande kennis. Voorbeelden in de tekst brengen hen eerder in verwarring dan dat ze bijdragen aan begrip. Bij studenten die weinig elaboreren werkt dit andersom. Zij hebben juist behoefte aan voorbeelden waardoor ze de tekst beter begrijpen. In het tweede experiment vonden Beishuizen *et al.* bewijs voor hun mogelijke verklaring. Veel elaborerende studenten bleken de abstracte tekst beter te begrijpen dan weinig

elaborerende studenten, het tegenovergestelde was het geval voor de concrete tekst. Beishuizen *et al.* concludeerden daaruit dat concrete voorbeelden (aanwezig in het geheugen van de lezer of in de tekst) onmisbaar zijn voor begrip.

Ook Jonker (2008) heeft antwoord gezocht op de vraag naar het effect van voorbeelden in studieboeken. Hij ging door op het onderzoek van Beishuizen *et al.* met de vraag of alle studenten in dezelfde mate gebruik maken van die voorbeelden. In zijn onderzoek werd uitgegaan van de visie dat ervaring de basis is voor kennisconstructie. Episoden van persoonlijke ervaring worden opgeslagen in het episodisch geheugen en van daaruit kunnen door inductieve constructie nieuwe concepten gevormd worden. Casussen zouden op die manier moeten werken bij studenten: de bestaande ervaringen uit de stagepraktijk, opgeslagen in het episodisch geheugen, worden gekoppeld aan nieuwe informatie waardoor nieuwe concepten kunnen ontstaan.

Tulving (1983) gaf al eerder argumenten om in het geheugen twee systemen te onderscheiden: het episodisch en het semantisch geheugen. In het episodisch geheugen zijn de representaties van gebeurtenissen, personen, dieren en alle kennis die is gebonden aan een specifieke plaats en tijd, dus alle persoonlijke kennis opgeslagen. In het semantisch geheugen zijn concepten, regels en schema's opgeslagen; de kennis die is losgemaakt van persoonlijke ervaringen. De systemen zijn van elkaar afhankelijk, beïnvloeden elkaar en hebben interactie.

Jonker (2008) onderzocht of de verschillen in de mate waarin studenten gebruik maken van voorbeelden verklaard zouden kunnen worden uit *adaptatie versus accumulatie* of uit *deductie versus inductie*. In de adaptatie versus accumulatie verklaring van Concrete Elaboratie wordt door studenten die veel elaboreren hun eigen kennis als uitgangspunt gebruikt. Wanneer ze nieuwe concepten tegenkomen in de studietekst worden deze opgenomen door het activeren van relevante voorbeelden en zo geïntegreerd met al bestaande kennis. Studenten die weinig elaboreren activeren hun voorkennis niet of minder en proberen nieuwe informatie over concepten uit de details in de tekst te verzamelen. Zij zijn gebaat bij veel voorbeelden in de tekst. Bij een deductieve benadering redeneert de student vanuit een algemeen principe naar voorbeelden waarbij het principe als uitgangspunt geldt, bij de inductieve benadering is dat andersom: vanuit de voorbeelden komt de student naar algemene principes. Veel elaborerende studenten zouden dan volgens

de deductieve benadering leren, weinig elaborerende studenten volgens de inductieve. Naast het vinden van empirische ondersteuning voor Vermunts concept van Concrete Elaboratie hoopte Jonker met zijn onderzoek een keuze te kunnen maken tussen adaptief versus accumulatief leren of deductief versus inductief leren. Het onderzoek vond plaats onder scholieren in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs waarbij vooraf de score op Concrete Elaboratie was vastgesteld. In het eerste deel van het onderzoek moesten zij een hardop lees- en denктаak uitvoeren, bij zowel een gemakkelijke als een moeilijke tekst. Daarbij werden protocollen voor zowel hoog als laag concretiserende studenten gebruikt waarin het aantal cognitieve, affectieve en regulatieve uitingen werd weergegeven. De verwachting hierbij was dat studenten met een hoge score op CE meer concrete uitingen generen tijdens het lezen van een theoretische tekst dan tijdens het lezen van een voorbeeldtekst. Studenten met een lage score op CE zouden meer abstracte uitingen doen. Jonker vond met het onderzoek ondersteuning voor de Concrete Elaboratie theorie van Vermunt. Vooral elaborerende studenten lieten veel deductieve elaboraties zien bij de moeilijke tekst. Daarnaast vond Jonker meer ondersteuning voor de adaptie versus accumulatie theorie van CE, omdat er tijdens het lezen van de gemakkelijke tekst bij vrijwel geen van de deelnemers inductieve elaboraties waarneembaar waren. Jonker geeft als mogelijke verklaring hiervoor dat inductie vooral een intern en onbewust proces is. Het is dus wel essentieel voor het construeren van nieuwe concepten, maar leent zich niet voor bewuste leesprocessen. In vervolgonderzoek bekeek Jonker of studenten een hoofdstuk beter begrijpen als er meer theorieparagrafen zijn dan voorbeeldparagrafen of dat het juist andersom het geval is. Daarbij werd ook de plaats van de voorbeeldparagraaf in het onderzoek betrokken om te kijken of studenten een tekst beter begrijpen als ze eerst een voorbeeldparagraaf te zien krijgen en pas daarna de theorie. Deze twee studies lieten zien dat alle studenten, maar vooral de laag elaborerende, meer tijd besteden aan de theorieparagrafen en deze ook als moeilijker beoordelen. Er waren echter geen effecten zichtbaar op begrip.

Vervolgens onderzocht Jonker of studenten een voorkeur hadden voor theorieparagrafen of voor voorbeeldparagrafen. Het onderzoek bestond uit twee experimenten met een variatie in keuzevrijheid. Hieruit bleek dat alle studenten zich in eerste instantie richtten op de theoretische teksten. Wanneer het duidelijk werd dat beide teksten over hetzelfde concept handelden, kozen laag concretiserende studenten meer voor de voorbeeldtekst, wat een

positief effect had op begrip. In dit experiment werd ondersteuning gevonden voor inductie versus deductie: laag concreet elaborerende studenten zijn meer voorbeeld- dan theoriegeoriënteerd.

In Jonkers laatste onderzoek werd de mate van tekstbegrip onderzocht door het bedenken en uitvoeren van experimenten door de studenten. Studenten die zich richtten op de theoriegedeelten bleken beter in het uitvoeren van het proces van het experimenteren. Er werd daarbij echter geen verschil geconstateerd tussen veel en weinig elaborerende studenten: beide groepen voerden de experimenten met dezelfde strategieën uit.

Op basis van de bovengenoemde resultaten stelt Jonker een nieuw model voor begrip van studietekst voor. Lezers kunnen op drie verschillende manieren theorie en voorbeelden verwerken: 1) van concept in de tekst naar concept in het geheugen, 2) van concept in de tekst naar episode van persoonlijke ervaring, 3) van voorbeeld in de tekst naar episode van persoonlijke ervaring in het geheugen. Hoog concretiserende studenten gebruiken de eerste en tweede route, laag concretiserende studenten de eerste en derde. Jonker concludeert dat kennisconstructie gezien kan worden als een inductief proces vanuit concrete ervaring. Nieuwe concepten worden geconstrueerd door interne inductie op basis van episodes van persoonlijke ervaring. Dit proces blijkt niet of nauwelijks bewust gecontroleerd te worden. Aannemelijk is dat het activeren van veel voorbeelden het inductieproces op gang kan brengen.

2.2.2 Mogelijke negatieve effecten van het gebruik van voorbeelden

Het gebruik van voorbeelden kan de aandacht van de theorietekst afleiden. Een concreet voorbeeld is immers aantrekkelijker om te lezen dan de abstracte studiestof. Een casus met daarin een interessant praktijkvoorbeeld zou op die manier kunnen fungeren als seductive detail. Seductive details bevatten informatie in de vorm van verhalen, gebeurtenissen, concrete en persoonlijke details die interessant voor de lezer is, maar irrelevant voor de studietekst (Sadoski, 2001). Deze seductive details leiden af van de hoofdzaak en worden daardoor beter onthouden dan de belangrijkste tekstinformatie (Harp & Mayer, 1998; Garner, Gillingham & White, 1989). Seductive details hebben dus een negatieve invloed op het onthouden van belangrijke informatie uit de tekst en zouden om die reden dus beter niet gebruikt kunnen worden.

Harp en Mayer stelden drie hypothesen op die dit ongewenste effect zouden kunnen

verklaren: 1) de aandacht van de lezer wordt afgeleid, 2) seductive details verstoren de bouw van een mentaal model omdat de lezer niet weet welke details hij moet gebruiken, 3) seductive details zorgen voor een verkeerd mentaal model. Alleen voor de laatste veronderstelling is door Harp en Mayer evidentie gevonden. Omdat de lezer een mentale representatie maakt van de interessante informatie activeert hij verkeerde voorkennis. Dit is te zien bij seductive details die voorafgaand aan de tekst of door de tekst heen worden geplaatst. Seductive details geplaatst aan het eind van de tekst leiden niet tot slechter onthouden. De lezer heeft dan immers al een mentaal model opgebouwd.

Sadoski (2001) betwijfelt deze hypothesen. Hij stelt dat Harp en Mayer teveel aan de structuur van hun experimentele teksten hebben veranderd, waardoor de coherentie verstoord is. Daarmee zou hun conclusie ongerechtvaardigd zijn. Volgens hem is het gebruik van seductive details niet schadelijk voor het onthouden. Voorwaarde hiervoor is wel dat de tekst concreet en goed gestructureerd is.

2.3 Stijlkenmerken van voorbeelden

In de paragrafen 2.1 en 2.2 zijn onderzoeken besproken waarin het belang van het wel of niet toevoegen van casussen aan bod kwam. In de volgende twee paragrafen, 2.3 en 2.4, wordt vanuit een andere invalshoek naar de meerwaarde van casussen gekeken: stijlkenmerken en structuurkenmerken. In 2.3 worden drie specifieke stijlkenmerken van voorbeeldteksten besproken: narrativiteit, perspectief en directe rede. Bijna alle casussen in pabo-studieboeken zijn narratief (zie Hoofdstuk 3). Het effect van het inzetten van een verhalende tekst wordt beschreven in paragraaf 2.3.1. Vervolgens wordt in paragraaf 2.3.2 de invloed van perspectief en personificatie bekeken, omdat uit reacties van studenten eerder bleek dat dit voor hen een belangrijke rol speelt (zie Aanleiding). Als laatste stijlkenmerk wordt in paragraaf 2.3.3 de directe rede besproken, omdat deze heel nauw samenhangt met zowel narrativiteit als perspectief.

2.3.1 Narrativiteit

Casussen kunnen worden gezien als mini-verhalen binnen een zakelijke tekst. Het belangrijkste kenmerk van een verhaal is dat er een gebeurtenis wordt beschreven (De Graaf, Sanders, Beentjes & Hoeken, 2007). In de definitie van Van Boven & Dorleijn (2003) is een verhalende tekst een combinatie van twee centrale bestanddelen: de verteller /

vertelinstantie en het verhaal: de gepresenteerde gebeurtenissen. ‘Verhalen zijn geen informatiedragers, maar voertuigen van praktische wijsheid die het leven richting geven’.² Dit citaat van Van der Harst, Van den Berg & Forrum-Van der Spek (2007) geeft het belang en de betekenis van verhalen heel duidelijk aan: verhalen maken de werkelijkheid toegankelijk en begrijpelijker. Verhalen binnen een studietekst kunnen studenten motiveren en interesseren. Wilschut, Van Straaten en Van Riessen (2004) noemen verhalen een uitstekende manier om abstracte leerstof te verduidelijken. Zij hebben geen empirisch onderzoek gedaan naar het inzetten van verhalen, maar sluiten wel aan bij verschillende wetenschappers die daar over hebben geschreven, bijvoorbeeld Bruner (2002). Bruner beschrijft hoe verhalen zicht geven op een andere werkelijkheid (‘possible worlds’) waardoor de lezer zijn eigen vanzelfsprekende werkelijkheid gaat overwegen en daarmee tot denken aangezet wordt. Een verhaal roept vragen op en werkt motiverend. Een casus zou studenten dus kunnen aanzetten om na te denken over de bestaande onderwijssituatie die ze in hun stage meemaken.

Egan (1992) stelt dat mensen bij voorkeur in verhalen denken. ‘We make sense of the world and of our experiences in narratives; we recall items in narrative structures better than in logically organized list; we code knowledge more profoundly in our memories by affective than by logical associations (...)’.³

De Graaf *et al.* (2007) wijzen erop dat juist narratieven invloed kunnen hebben op de attitudes en meningen van de lezer. De lezer van een narratieve tekst is zich er doorgaans niet van bewust dat de schrijver hem ergens van overtuigt. Ook dit is voor een casus in een pabo-studieboek van belang. Om een geslaagde transfer tot stand te brengen, met andere woorden om de theorie in de praktijk uit te voeren, moet de student overtuigd zijn van het belang van wat in de theorie uitgelegd is.

2.3.2 Perspectief en personificatie

Een tweede belangrijk tekstkenmerk van casussen is het perspectief en de aanwezigheid van personages waarmee de student zich kan identificeren. Perspectief in narratieve teksten kan identificatie en betrokkenheid beïnvloeden (Bal, 1978; Land, Sanders en Van den Bergh, 2006). Land *et al.* bespreken in hun onderzoek onder meer de bevindingen uit het

² Van der Harst *et al.* (2007), boekachterkant.

³ p.63.

proefschrift van José Sanders uit 1994. Zij stelde dat een belangrijk onderdeel van perspectief de focalisatie is. Focalisatie is het door de ogen van het personage meemaken van de gebeurtenissen in de tekst. Bij een sterke focalisatie leeft de lezer meer mee met de personages en is de betrokkenheid dus groter. Peer en Pander Maat (2001) bevestigden dit in experimenteel onderzoek. Zij manipuleerden het perspectief in teksten en toonden vervolgens aan dat dit kan leiden tot verschillen in de manier waarop lezers het gedrag van personages waarden. Wanneer het perspectief bij het personage ligt, hebben lezers meer sympathie en begrip voor zijn handelen.

Bal (1978) noemt een personage de acteur, voorzien van onderscheidende kenmerken die bij elkaar het personage-effect vormen: het beeld van het personage dat aan de lezer gepresenteerd wordt. Personages zetten gebeurtenissen in gang of maken ze mee. Identificatie door de lezer heeft invloed op de overtuigingen en attitudes van de lezer. De Graaf *et al.* noemen de invulling van het begrip identificatie van Slater en Roumer: identificatie houdt in dat de lezer zichzelf vindt lijken op een personage of mogelijkheden ziet om een sociale relatie met een dergelijk persoon aan te gaan. Een andere onderzoeker, Green, (2006), benadrukt dat er niet één bepaalde relatie tussen de lezer en het personage is, maar een combinatie van verbindingen, zoals empathie, sympathie en waargenomen gelijkheid. Die verbindingen worden tijdens het lezen van het verhaal opgebouwd. Het is aannemelijk dat identificatie met het personage uit de casus de betrokkenheid van de student en daarmee tekstbegrip en de mogelijkheid op transfer naar de praktijk vergroot.

Uit onderzoek van Land *et al.* (2006) onder vmbo-scholieren blijkt dat leerlingen verhalende teksten met daarin personages waarin zij zich kunnen herkennen hoger waarden dan de meer distantiërende informatieve teksten. Oatley (1994) liet zien dat succesvolle identificatie in fictieve teksten ervoor zorgt dat de lezer de doelen van het personage overneemt, mentale modellen maakt, in gesprek gaat met de schrijver en de verschillende elementen uit de tekst integreert tot een nieuwe ervaring. Goede schrijvers maken het mogelijk dat de lezer zich betrokken voelt en in sommige gevallen zelfs een cognitieve verandering ondergaat. Voor het begrijpen van de theorie en voor het vertalen van die theorie naar het handelen in de praktijk is het daarom belangrijk dat het opgevoerde personage een maximale kans op identificatie door de student biedt.

2.3.3 Directe rede

In een groot deel van de casussen worden personages via directe rede als sprekers opgevoerd. Directe rede is de letterlijke weergave van iemands woorden in een bijzin met hoofdzinvolgorde.⁴ Het is kenmerkend voor verhalende teksten dat de personages sprekend en denkend worden opgevoerd. De verteller / vertelinstantie staat tijdelijk het woord af (Van Boven en Dorleijn, 2003).

Land *et al.* (2006) stellen dat directe vertelvormen zorgen dat de personages dichterbij komen en dat de lezer mee kan leven met de personages. De directe rede heeft volgens hen een dramatiserend effect. Ook Wilschut *et al.* (2008) noemen het gebruik van de directe rede als één van de voorwaarden voor betrokkenheid bij een verhaal.

Beck, McKeown en Worthy (1995) hebben onderzocht hoe tekstkenmerken beïnvloed kunnen worden waardoor de tekst interessanter wordt. Zij constateerden dat middelbare scholieren studieteksten statisch en onpersoonlijk vinden. In hun artikel citeren zij Patricia Lauber, een gelauwerd schrijfster van informatieve boeken voor kinderen: 'Because they are written by committee, you never have any feeling of individual voice. The voice has been ripped out of them'. Ook Bakhtin (1981) heeft het over het gebruik van de directe rede als de sprekende aanwezigheid van de schrijver in de tekst. Hij benadrukt het aspect van *addressivity* in het gebruik van directe rede in teksten; de schrijver richt zich rechtstreeks tot de lezer en verwacht respons. Bakhtin vermeldt dit niet maar ik vul respons in als effecten zoals Oatley (1994) die noemt: het overnemen van de doelen van het personage, het maken van een mentaal model, enz. In veel studieteksten lijkt het idee echter losgelaten te zijn dat geschreven teksten met de lezer communiceren. Het onderzoek van Beck *et al.* (1995) bevestigt het belang van de directe rede (voice). Om de voice te vergroten bewerkten zij coherente teksten op drie manieren: het vergroten van *activity*, *orality* en *connectivity*. *Activity* houdt het meer dynamisch maken van teksten in door het gebruik van actieve werkwoorden die concrete actie aangeven. Gebeurtenissen worden dynamisch weergegeven en er worden menselijk handelende instanties opgevoerd in plaats van collectief handelende instanties. *Orality* is het vertellen met de kenmerken van vertelkunst zoals het gebruik van gemeenschappelijke gevoelens, spreektaal en expliciete dialogen. *Connectivity* tenslotte heeft betrekking op de relatie tussen de lezer en de tekst, door de

⁴ Definitie Nederlandse Taalunie, <http://taalunieversum.org/taalunie/>

lezer direct aan te spreken en verbanden te leggen tussen gebeurtenissen en de reacties van de personages daarop. Beck *et al.* manipuleerden coherente teksten door activity, orality en connectivity te vergroten en concludeerden dat coherente teksten met *voice* leiden tot grotere betrokkenheid, waardoor teksten beter begrepen en beter onthouden worden.

2.4 Structuurkenmerken

Studenten moeten een casus in een studieboek gemakkelijk kunnen herkennen. Het is belangrijk te weten welke informatie in een tekst verwacht kan worden om onnodige leesbelasting te voorkomen. Een logische en overzichtelijke presentatie is daarvoor noodzakelijk.

Onduidelijkheid over het doel van de tekst maakt dat informatie herlezen moet worden en dat kost cognitieve energie (Evers-Vermeul & Land 2011). Omdat veel studenten al moeite hebben met het lezen van studieteksten moet onnodige leesenergie vermeden worden. Dat daar nog winst te behalen valt, maakt het onderzoek van Merriënboer en Sweller (2010) duidelijk. Zij onderscheiden intrinsieke, extrinsieke en relevante cognitieve belasting. De intrinsieke cognitieve belasting is de energie die lezers nodig hebben om informatie tot zich te nemen en die daarmee dus tot de normale leesbelasting behoort. De mate van deze belasting is afhankelijk van de kennis en ervaring van de lezer. Extrinsieke cognitieve belasting heeft te maken met de manier waarop de informatie gegeven wordt en kan door een betere en meer efficiënte presentatie verminderd worden. De relevante belasting wordt veroorzaakt door leerprocessen die tot stand komen door de intrinsieke cognitieve belasting. Met een duidelijke en overzichtelijke structuur waarin een casus gemakkelijk te herkennen is, kan dus voor de student de leesbelasting verminderd worden.

In paragraaf 2.4.1. wordt gekeken naar het effect van signaalzinnen op de herkenbaarheid van casussen en in 2.4.2 naar het belang van een typografische markering. Studenten moeten echter wel voldoende in staat zijn om structuurmarkeringen te herkennen. Als laatste wordt daarom in 2.4.3 de noodzakelijkheid besproken om studenten te trainen in het herkennen van structuur.

2.4.1 Structuur en signaalzinnen

Tekststructuur kan gedefinieerd worden als de wijze waarop schrijvers hun informatie organiseren. Een overzichtelijke tekststructuur vermindert de extrinsieke cognitieve

belasting van de lezer. Een van de mogelijkheden om structuur in een tekst aan te brengen is het gebruik van signaalzinnen. Dit zijn zinnen die de tekststructuur markeren en aangeven wat de lezer van de komende tekst kan verwachten. Uit onderzoek onder vmbo-leerlingen kwam naar voren dat een studietekst beter begrepen wordt wanneer er structuurmarkeringen in de tekst zijn opgenomen die de tekstrelaties expliciteren (Land, 2009). Het is aannemelijk om een dergelijk effect te verwachten bij studieteksten voor pabo-studenten. Een casus die expliciet wordt aangekondigd zal beter begrepen worden dan een casus die in de lopende tekst geplaatst is. Studenten weten dan dat ze met een voorbeeldtekst te maken hebben en het is duidelijk bij welk deel van de theorie dat voorbeeld hoort.

2.4.2 Structuur en typografie

De extrinsieke cognitieve belasting kan ook verminderd worden door duidelijke typografische signalen, waardoor een casus gemakkelijker te herkennen is. Waller (1987) noemt typografie 'de visuele attributen van geschreven taal'.⁵ Daarbij zijn verschillende aspecten te onderscheiden, waaronder het lettertype, de kleur en de grootte van de letter en tekstkaders. In een artikel over de keuze van een lettertype (2011) adviseert Waller om in complex gestructureerde teksten verschillende lettertypen te gebruiken om zo de verschillende 'voices' in de tekst te onderscheiden of te benadrukken. Er bestaan geen duidelijke richtlijnen op basis van onderzoeksresultaten over wanneer welk lettertype het beste gebruikt kan worden. Wel is duidelijk dat wanneer binnen één tekst delen van elkaar onderscheiden moeten worden, het contrast tussen de verschillende delen groot genoeg moet zijn (Waller, 2011). Waller wijst erop dat bij uitsluitend een variatie in kleurgebruik er voor mensen met kleurenblindheid geen onderscheid waarneembaar is.

Het gebruik van tekstblokken is een andere manier om tekstdelen van elkaar te onderscheiden. Tekstblokken zijn tekstdelen die los staan van de eigenlijke tekst. Visueel wordt dat aangegeven door een ander lettertype, -grootte of -kleur, een kader en / of een achtergrondopvulling. Zoals paragraaf 3.4.2 zal laten zien worden casussen op heel uiteenlopende wijze visueel gemarkeerd.

⁵ Waller, 1987, p.81.

2.4.3 Structuurbewustzijn

Wanneer de kenmerken van casussen optimaal aanwezig zijn, is het essentieel dat de student deze ook herkent en leert er gebruik van te maken. Naast hulp van de docent kunnen ook aanwijzingen over het gebruik van casussen in de inleiding van een studieboek bijdragen aan begrip. Mijn ervaring is dat veel pabo-docenten er vanuit gaan dat hun studenten getrainde lezers zijn. Dit blijkt, zoals ik in 1.1 heb beschreven, echter niet het geval. Akhondi, Aziz Malayeri & en Abd Sama, (2011) pleiten ervoor om lezers van alle leeftijden expliciet te trainen in het herkennen en gebruiken van tekststructuur. Vooral in het hoger onderwijs wordt er teveel van uitgegaan dat studenten weten hoe zij studieteksten moeten benaderen. Het belang van inzicht in tekststructuren is groot. Lezers die zich niet bewust zijn van tekststructuren zijn in het nadeel omdat zij geen leesplan maken. Het herkennen van tekststructuren begint bij narratieve teksten. In de loop van de tijd moet hun structuurbewustzijn toenemen zodat ook informatieve teksten zonder moeilijkheden gelezen kunnen worden en er probleemloos tussen de verschillende tekstsoorten gewisseld kan worden. Wanneer in het hoger onderwijs de teksten langer worden en de informatiedichtheid toeneemt blijkt echter dat studenten zich niet verder mee ontwikkelen. De meeste studieteksten bevatten structurelementen die lezers helpen de belangrijkste ideeën in een tekst te onderscheiden van de minder belangrijke. In navolging van een aantal eerdere onderzoekers stellen Akhondi *et al.* dat het trainen van studenten in het goed gebruiken van die structuurkenmerken noodzakelijk is voor tekstbegrip en recall. Studenten moeten daarbij een structuurbewustzijn ontwikkelen. Vanzelfsprekend is het daarbij van groot belang dat teksten helder en eenduidig gestructureerd zijn.

2.5 Conclusie stijl- en structuurkenmerken

Uit de bovenstaande onderzoeken blijkt dat de invloed van stijl- en structuurkenmerken op lezers groot is. Verhalende teksten zijn motiverend, het gebruik van herkenbare personages zorgt voor waardering en maakt de kans op overname van doelen groter en de directe rede vergroot de betrokkenheid. Een duidelijke structuur voorkomt onnodige leesbelasting en draagt bij aan een beter begrip. Wanneer stijl- en structuurkenmerken op de juiste wijze in casussen gebruikt worden, kan daarmee dus de betrokkenheid en waardering van de student vergroot worden. Hierdoor wordt ook de kans op transfer van de abstracte

studiestof naar de praktijk vergroot. In een corpusonderzoek naar casussen in pabo-studieboeken is gekeken of auteurs gebruik maken van stijl- en structuurkenmerken en op welke manier zij dat doen. Het verslag hiervan staat in Hoofdstuk 3.

3. ONDERZOEK NAAR CASUSSEN IN PABO-STUDIEBOEKEN

In dit hoofdstuk volgt een beschrijving van een corpusonderzoek naar casussen in pabo-studieboeken. In dit onderzoek is allereerst gekeken naar de frequentie van het voorkomen van casussen. Er is echter vooral gepoogd een antwoord te geven op de vraag of schrijvers gebruik maken van tekstkenmerken die identificatie bevorderen en op welke manier zij dat doen. Daarbij is gekeken naar de stijlkenmerken narrativiteit, directe rede en perspectief en naar de structuurkenmerken markering en verwijzing, waarbij de inhoud van de casussen buiten beschouwing is gelaten.

3.1 Opzet corpusonderzoek

Voor dit onderzoek is het begrip *casus* gebruikt zoals het in paragraaf 2.1 is gedefinieerd: een casus is een concreet voorbeeld van de in de studietekst behandelde theoretische kennis. De casus heeft een directe relatie met de onderwijspraktijk en heeft de bedoeling de transfer van de theorie naar de praktijk te bevorderen.

Het onderzoekscorpus bestaat uit alle 31 verplichte studieboeken van 2010 / 2011 voor pabo 1 en 2 van Hogeschool Inholland Zuid, zie Bijlage 1. Per boek zijn steeds de eerste honderd bladzijden van de eigenlijke studiestof bekeken. De inleidende hoofdstukken zijn dus buiten beschouwing gelaten.

In het onderzoek komen de volgende vragen aan de orde:

- In hoeveel van de verplichte studieboeken komen casussen voor?
- Wat is het aantal casussen per studieboek?
- Wanneer zetten schrijvers een casus in?
- Op welke manier maken schrijvers gebruik van narrativiteit, perspectief en directe rede?
- Is de casus herkenbaar gemarkeerd?
- Wordt er in de studietekst naar de casus verwezen?

3.2 Resultaten frequentieonderzoek

Aantal studieboeken met een casus

In totaal staan er 31 studieboeken op de verplichte boekenlijst. In 23 van deze boeken komen casussen voor. Er wordt dus aan 74 procent van de boeken casussen toegevoegd.

Daarbij moet nog opgemerkt worden dat drie boeken beschouwd kunnen worden als naslagwerk of bronnenboek, zonder directe koppeling met de onderwijspraktijk waardoor er geen enkele reden is een casus toe te voegen. Een voorbeeld hiervan is een boek als: *De vijf religies van de wereld* dat een overzicht van de wereldgodsdiensten geeft. Wanneer deze boeken buiten beschouwing gelaten worden, blijven er vijf boeken over waaraan geen casus is toegevoegd.

Aantal casussen per studieboek

Van alle boeken zijn steeds de eerste 100 bladzijden na de inleidende hoofdstukken bekeken. In *Praktische didactiek voor Engels* staat één casus, in *Basisontwikkeling voor peuters en kleuters* staan 67 casussen. Het aantal casussen varieert dus sterk. Gemiddeld staan er 14,5 casusteksten per 100 bladzijden in een pabo-studieboek. Dat betekent dat er gemiddeld één casus per zeven bladzijden voorkomt.

Het inzetten van een casus

Verschillende onderzoeken hebben het belang van het gebruik van voorbeelden in studieteksten aangetoond. Gezien het grote aantal studieboeken waarin casussen worden toegevoegd aan de leerstof, zien ook veel educatieve schrijvers de casus als een belangrijk middel. Het is echter niet duidelijk waarom en wanneer deze schrijvers een casus gebruiken. Er is geen patroon te vinden zoals een casus bij ieder hoofdonderwerp of steeds een casus bij een lastig te begrijpen onderwerp. Ook heb ik geen artikelen of inleidingen kunnen vinden die de keuze voor wel of geen casus duidelijk maken. Vooralsnog kan ik niet anders dan concluderen dat de casus weliswaar als belangrijk wordt gezien, maar willekeurig wordt toegevoegd. Verder onderzoek hiernaar zou een waardevolle aanvulling zijn.

3.3 Resultaten stijkenmerken

3.3.1 Narrativiteit

Alle door mij bekeken casussen zijn narratief. Het zijn doorgaans eenvoudige stukjes tekst die in verhaalvorm een voorbeeld geven en daarmee de abstracte theorie verduidelijken (zie o.a. Wilschut *et al.*, 2004). Er is steeds sprake van een gebeurtenis in de onderwijspraktijk. Door de verhalende structuur van de casus binnen de zakelijke, distantiërende tekst is het

aannemelijk dat studenten verder gaan nadenken over de theorie en de werkelijkheid van de praktijk (onbewust) gaan overwegen (zie Bruner, 2002; De Graaf *et al.*, 2007).

3.3.2 Gebruik directe rede

In tegenstelling tot de vaak abstracte en afstandelijke studieteksten kunnen casussen zich op een directe en aansprekende manier tot de lezer richten door het gebruik van de directe rede. Het dynamisch weergeven verkleint de afstand tussen de tekst en de lezer en zorgt ervoor dat de personages dichterbij komen, waardoor de lezer mee kan leven (Beck *et al.*, 1995; Land *et al.*, 2005). Hiermee wordt de kans op een transfer naar de praktijk vergroot.

In zes studieboeken (26%)⁶ wordt in alle casussen gebruik gemaakt van directe rede, in 16 (70%) boeken wordt de directe rede wisselend wel of niet ingezet en in één studieboek (4%), *Ontwikkeling door onderzoek*, wordt de directe rede helemaal niet gebruikt. In Voorbeeld 1 is een casus te zien waarin gebruik wordt gemaakt van de directe rede.

Voorbeeld 1. *Nieuw Geluid*

(...) Shirley loopt naar ze toe. Intussen kijkt ze nog even naar de groep van Moussa. Hij is goed bezig. 'Hoe gaat het jongens?' vraagt ze aan Jaco. 'Ikram doet niet wat ik zeg!' zegt Jaco geïrriteerd. Ikram kijkt met grote ogen. 'Oké. Luister. Hoe kan het beter?' vraagt ze aan de groep. 'Kijk', zegt Jaco, 'eerst komt de zon en dan zachtjes de regen, daarna regent het steeds harder, maar ze doen niet wat ik wil, het moet harder. want het regent hard!' 'Oké, laat maar zien'. (...)

Een boek als *Portaal* maakt gebruik van casussen in de directe rede, vergelijkbaar met het bovenstaande voorbeeld, maar in hetzelfde boek staat ook een groot aantal casusteksten waarin dit niet gebeurt.

Voorbeeld 2. *Portaal*

Erik vertelt dat hij gisteren gespeeld heeft met zijn vriendje. Hij vertelt over de voetbalplaatjes die ze geruild hebben. Hij begint te vertellen over zijn verjaardag, waarop hij veel voetbalplaatjes van zijn oma heeft gekregen. De leraar wil graag dat hij bij zijn verhaal blijft.

⁶ Bij de berekening van de percentages is uitgegaan van de 23 studieboeken met een casus.

Het is onduidelijk waarom schrijvers voor een bepaalde vorm kiezen. Gezien de bevindingen uit de literatuur over de grotere betrokkenheid van de lezer lijkt de keuze voor directe rede voor de hand te liggen. Zeker in de studieboeken waarin afwisselend voor wel of geen directe rede wordt gekozen, lijkt de keuze willekeurig.

3.3.3 Perspectief en personificatie

Wanneer het perspectief bij het personage ligt, leven lezers meer met het personage mee, hebben meer begrip voor het handelen en waarderen zijn gedrag meer (Sanders, 1994; Peer & Pander Maat, 2001). Het perspectief is daarmee een sterk middel om betrokkenheid en transfer te vergroten. Belangrijk daarbij is dat de lezer zich met het personage kan identificeren. De lezer moet gelijkenis zien tussen zichzelf en het personage of hij moet mogelijkheden zien om een sociale relatie met een dergelijk persoon aan te gaan (De Graaf *et al.*, 2007).

In casusteksten zou de student zich idealiter moeten kunnen identificeren met de hoofdpersoon die vaak nadrukkelijk in de ervaringswereld van de student wordt geplaatst. Een casus is echter een heel korte narratieve tekst. Personages worden direct en globaal gepresenteerd. De vraag is daarom ook of de lezer voldoende tijd krijgt verbindingen met het personage op te bouwen. Bal (1978) wees er op dat identificatie plaatsvindt op grond van de eigenschappen die de lezer aan het personage toekent. In een casus moet dat dus snel en op basis van een minimum aan gegevens gebeuren. In de meeste casussen wordt de handelende persoon opgevoerd met een naam. Bij weinig of geen beschikbare gegevens over het personage lijkt het daarom aannemelijk dat de naam van het personage een belangrijke rol speelt. Die naam kan voor een groot deel het beeld bepalen dat de student van het personage krijgt. Bij het corpusonderzoek is daarom gekeken hoe schrijvers namen toepassen in casussen.

Daarbij zijn de volgende mogelijkheden gezien:

1. de leerkracht en het kind (de kinderen) hebben een naam

Voorbeeld 3. *Nieuw Geluid*

(...) Juf Ferre blijft in de buurt om de kinderen waar nodig bij te staan. Intussen zoekt ze contact met Patricia en Stefaan en vraagt hen hoe het met de auto gaat. Terwijl ze met hen bezig is, ontbrandt een hevige ruzie tussen Inge en Birger, die precies op hetzelfde ogenblik in de muziekhoek staan en de melodica willen spelen. Aan dit conflict geeft juf Ferre eerst aandacht(...)

Deze mogelijkheid wordt in zes studieboeken als enige vorm gebruikt en in drie studieboeken naast één of meer andere mogelijkheden.

2. alleen de kinderen hebben een naam

Voorbeeld 4. *Basisontwikkeling voor peuters en kleuters*

'De leerkracht stelt de tweetallen samen en houdt rekening met de taalvaardigheid van de kinderen. Ik zie een man en een vrouw, zegt Zino. Ik zie kinderen, voegt Yeliz toe. Wat doen ze, vraagt Zakaria. (...).'

Deze mogelijkheid wordt in vier studieboeken als enige vorm gebruikt en in acht studieboeken naast één of meer andere mogelijkheden.

3. alleen de leerkracht heeft een naam

Voorbeeld 5: Uit: *De Taallijn*

'Juf Sylvia speelt een dobbelspelletje met een groepje kinderen' (...) Juf Sylvia vraagt of tien het meeste is van allemaal. Ja, dat is het meeste! Niemand heeft meer dan tien stippen op zijn lieveheersbeestje. (...) Eén van de kinderen constateert: Ik heb acht, zij heeft acht en hij heeft ook acht. En hij ook hé?, zegt een ander kind'.

Deze mogelijkheid wordt in twee studieboeken als enige vorm gebruikt en in vijf studieboeken naast één of meer andere mogelijkheden.

4. de leerkracht en de kinderen hebben geen naam

Voorbeeld 6: Uit: *Portaal*

'(...)De leerkracht en een leerling die voor klant spelen komen met een vol mandje bij de kassa staan. 'We willen betalen,' zegt de leerkracht. Eén van de leerlingen die achter de kassa staat, wijst op de ruimte achter zich en zegt; 'Hier mag je niet komen. Dat is niet voor klanten.'

Deze mogelijkheid wordt niet als enige vorm gebruikt, maar komt wel in zeven studieboeken naast één of meer andere mogelijkheden voor.

De inwerking van gegevens uit de werkelijkheid die het beeld bepalen, is volgens Bal lastig vast te stellen, omdat de persoonlijke situatie van de lezer en zijn kennis en achtergrond daarin meespelen. Succesvolle identificatie is echter zoals gezegd belangrijk voor een casus, om de transfer tussen de abstracte lesstof en de werkelijkheid in de lespraktijk van de student te laten slagen. Het lijkt mij heel goed mogelijk dat juist een specifieke personificatie, als *meester Farid* en *juf Sanne* identificatie kan belemmeren en misschien zelfs ongewenste associaties oproept.

De gebruikte namen van de fictieve personages lijken echter redelijk willekeurig gekozen. Naast een variatie tussen mannelijke en vrouwelijke namen en in de laatste jaren een toename van namen van allochtone herkomst is er geen logica in de toepassing te vinden. Ook het wel of niet gebruiken van een naam lijkt een toevallige keuze, waarbij het mogelijk is dat binnen eenzelfde studieboek verschillende variaties voorkomen. *De leerkracht, juf, de leerling, een kind* komen voor naast *juf Marijke* of een eigenaam zonder functie. Dat laatste, het wel of niet noemen van de functieaanduiding *juf* of *meester* wordt in de diverse studieboeken ook heel verschillend toegepast, waarbij ook hier de motivatie voor de vormkeuze onduidelijk is.

In één van de studieboeken, *Geloof je het zelf*, wordt steeds gebruik gemaakt van dezelfde naam voor zowel de leerkracht als de kinderen. *Méér dan Onderwijs* maakt gebruik van ‘vervolgcasussen’. In de bekeken studieboeken zijn dit echter uitzonderingen.

3.3.4 Conclusie stijlkenmerken

Concluderend kan gezegd worden dat auteurs stijlkenmerken niet gericht inzetten. Bij het wel of niet gebruiken van directe rede lijkt de keuze willekeurig. Dit is ook het geval bij personificatie. Zoals eerder aangegeven is het aannemelijk dat de naam van de handelende persoon binnen de korte casustekst belangrijk is om identificatie en daarmee de transfer te bevorderen. Personificatie is daarom een belangrijk stijlkenmerk. Om de onderzoeksvraag van deze scriptie: *Aan welke voorwaarden moet een casus in een studieboek voor pabostudenten voldoen om een maximale transfer naar de praktijk te genereren?* te kunnen beantwoorden, is daarom een waarderingsonderzoek (Onderzoek 2) uitgevoerd onder pabostudenten, met de bedoeling over de waardering van het gebruik van namen en functies helderheid te krijgen, zie Hoofdstuk 5.

3.4 Structuurkenmerken

Om geen onnodige cognitieve energie te gebruiken is het belangrijk dat het voor de lezers van de studietekst duidelijk is welk deel van de tekst een casus is. Onduidelijkheid over het doel van de tekst zorgt ervoor dat de tekst herlezen moet worden en dat levert een leesbelasting op die vermeden kan worden, (Merriënboer & Sweller, 2010; Evers-Vermeul & Land, 2011).

3.4.1 Signaalzinnen

Signaalzinnen zijn structuurmarkeringen die de relatie tussen de tekstdelen duidelijk maken. In het corpusonderzoek heb ik gekeken of er door een signaalzin wordt aangegeven dat een tekst een casus is. Zonder verwijzing moet de student zelf de relatie tussen de casus en de studietekst leggen. Ik heb zowel naar een aankondiging voorafgaand aan de casus, als naar een benoeming achteraf gekeken.

Het onderzoek leverde het volgende resultaat op. In de 23 boeken met een casus wordt er bij 13 boeken (57%) altijd een verwijzing gegeven en bij vier (17%) nooit. Bij de overige zes boeken (26%) is het wisselend, er wordt de ene keer wel naar de casussen verwezen en de andere keer niet. Bij de studieboeken waarin wisselend gebruik wordt gemaakt van signaalzinnen is het niet duidelijk waarom er wel of niet een verwijzing wordt gegeven. Soms wordt van de student echt speurwerk verwacht. Een voorbeeld hiervan is te zien in *Basisontwikkeling voor peuters en kleuters*. Daar wordt de lopende tekst onderbroken door drie casussen: 1) *Spelen en praten over de dokter en ziek zijn*, 2) *Verhalen vertellen over haren wassen*, 3) *Er zit een tand los! Stof om over te praten en te schrijven*. Vervolgens gaat de lopende tekst weer verder en pas dan wordt er gerefereerd aan de casussen: 'Gesprekken als deze over haren wassen, de dokter, de schoenenwinkel en tanden wisselen, zijn leermomenten zonder dat het schoolse lesjes worden die het spel verstoren'.⁷ Niet alleen klopt de volgorde niet, de casus over de schoenenwinkel is nergens terug te vinden.

3.4.2 Typografische markering

Een casustekst die duidelijk herkenbaar is, bevordert het leesgemak van de student. Het aanbrengen van een typografische markering die duidelijk aangeeft dat de tekst een casus is

⁷ pagina 63.

lijkt dan ook logisch (Waller, 2011). Bovendien wordt in de meeste studieboeken toch al veel gebruik gemaakt van kaders, verschillende tekstkleuren en verschillende lettergroottes en lettertypes.

In de 23 studieboeken waarin ik casussen heb aangetroffen, is er echter slechts één (*Studeer effectief*) waarin een exclusieve markering voor de casus wordt gebruikt. Hoewel hierbij opgemerkt moet worden dat de scherpere afbakening van het begrip casus hierbij een rol speelt, is dit toch een opmerkelijk resultaat.

In het nu volgende overzicht staan de bevindingen uit het corpusonderzoek met betrekking tot typografische markering.

1. De markering wordt ook voor niet-casusteksten gebruikt - 14 studieboeken⁸

In het boek *Drama in de hoofdrol* staat de casus in een iets kleiner lettertype en heeft het een roze achtergrond. Slechts enkele pagina's verder staat een lessuggestie (een speelopdracht naar aanleiding van een boek) in hetzelfde lettertype en met dezelfde achtergrond. Het vermelden van lessuggesties in dezelfde markeringen als casussen is iets wat ik veel heb aangetroffen. Ook citaten en toelichtingen worden vaak op dezelfde manier als de casus gemarkeerd, onder andere in *Schoolpedagogiek*, in *Ontwikkelingspsychologie* en in *Telactiviteiten voor kleuters*.

2. De casus wordt op verschillende manieren gemarkeerd - 7 studieboeken

Ook verschillen in de markering binnen één studieboek heb ik meerdere keren aangetroffen. Een voorbeeld hiervan is het boek *Laat maar zien*. Daarin wordt voor de casussen in de eerste drie hoofdstukken een roze achtergrondkleur gebruikt, in hoofdstuk 4 is de achtergrondkleur zonder duidelijke reden blauw.

Heel lastig maakt *Taalontwikkeling op school* het. In dit studieboek wordt gebruik gemaakt van pictogrammen. Bij iedere tekst die in een kader staat, wordt door een pictogram in de linkerbovenhoek aangegeven wat de bedoeling van die tekst is. Daarbij worden drie verschillende kaderteksten onderscheiden: informatiekaders, opdracht-kaders en voorbeeldkaders. De teksten die in het voorbeeldkader staan kunnen gezien worden als een

⁸ Het totale aantal boeken is hier meer dan 23. Wanneer een casusmarkering bijvoorbeeld onduidelijk is en de markering daarnaast ook voor niet-casusteksten gebruikt wordt, is de casus bij beide mogelijkheden meegeteld.

casus. Bij dit kader kunnen twee pictogrammen gebruikt worden: een kruis of een krul. Het gebruik van een pictogram lijkt een heel heldere markering. Er staan echter ook casussen op andere plaatsen in de tekst buiten de kaders. Deze casussen zijn herkenbaar aan een kleiner lettertype en een inspringing. Waarom de schrijvers de ene keer voor een kader kiezen en de andere keer voor de inspringende tekst is onduidelijk.

3. *De casus is wisselend wel of niet gemarkeerd* – 4 studieboeken

In eenzelfde studieboek is de casus de ene keer wel en de andere keer niet gemarkeerd. *Nieuw Geluid* geeft door middel van een andere letterkleur en een verticale streep aan de linkerkant voor de tekst aan dat er sprake is van een casus. Op pagina 27 ontbreekt ineens de verticale streep. Omdat de andere letterkleur ook voor niet-casusteksten wordt gebruikt, is dit verwarrend. In *Ontwikkelingspsychologie* zijn casussen te herkennen door het inspringen van de tekst en een cursief lettertype, maar casussen staan in dit boek ook ongemarkeerd in de lopende tekst. Ook in *Telactiviteiten voor kleuters* is dit het geval.

4. *De casus is onduidelijk gemarkeerd* – 2 studieboeken

In *Portaal* is een casus te herkennen aan een iets kleiner lettertype geplaatst in een kader met een lichtblauwe achtergrond. Voor extra informatie wordt hetzelfde kleinere lettertype gebruikt en dezelfde lichtblauwe achtergrond, alleen wordt er nu een nauwelijks opvallend lijntje om het kader geplaatst in een iets donkerder kleur blauw.

5. *De casus is ongemarkeerd* – 3 studieboeken

In drie boeken zijn alle daarin voorkomende casussen ongemarkeerd. De casus staat in de lopende studietekst. Dit is bijvoorbeeld het geval in *Burgerschapsvorming. Jong gedaan, oud geleerd*.

3.4.3 Structuurbewustzijn

Het is belangrijk dat studenten zich bewust zijn van tekststructuur. Akhondi *et al.* (2011) maken duidelijk dat studenten daar hulp bij nodig hebben. Naast hulp van de docent kan ook een uitleg vooraf in de inleiding zinvol zijn. In het corpusonderzoek heb ik daarom ook gekeken of er in de inleiding van de studieboeken uitleg wordt gegeven over de manier waarop casussen benaderd moeten worden.

In maar zes studieboeken (26%) wordt aan de studenten uitleg in de inleiding gegeven. Die uitleg is vaak minimaal, zoals in Voorbeeld 7 en 8 te zien is.

Voorbeeld 7. *Taalontwikkeling op school*

In elk hoofdstuk vind je tussen de tekst door een aantal 'kaders'. Er zijn drie verschillende:

1. de i kaders:

deze bevatten extra informatie en wetenswaardigheden;

2. de o kaders:

deze bevatten opdrachten die je eventjes tussendoor kunt doen;

3. de x kaders:

deze bevatten extra voorbeelden die de tekst verhelderen.

Voorbeeld 8. *Basisontwikkeling*

In het schema op pagina 3 (schema is niet aanwezig! LW) zie je hoe de kennismaking met Basisontwikkeling in dit boek is opgebouwd. We hebben veel en verschillende voorbeelden toegevoegd aan de theorie en achtergrondinformatie: deze herken je aan de gekleurde achtergrond.

Deze twee voorbeelden zijn kenmerkend voor de meeste studieboeken. De opmerkingen over de opgenomen casussen zijn oppervlakkig en algemeen. Hoe de casus te herkennen is en wat de student er mee moet doen, wordt niet verteld.

Het komt voor dat de uitleg zo ingewikkeld dat het nauwelijks te verwachten is dat deze verhelderend werkt voor studenten, zie Voorbeeld 9.

Voorbeeld 9. *Ontwikkelingspsychologie*

In de tweede plaats beoogt het boek expliciet raakvlakken te creëren met het leven van studenten. Bevindingen uit de ontwikkelingspsychologie zijn bijzonder relevant voor studenten, en dit boek illustreert hoe die bevindingen op een zinnige, praktische manier kunnen worden toegepast. Toepassingen, in de vorm van actuele nieuwsberichten, recente wereldgebeurtenissen en hedendaags gebruik van de ontwikkelingspsychologie, worden gepresenteerd in een actueel raamwerk aangereikt. Van talloze scenario's die situaties uit het dagelijks leven weerspiegelen wordt uitgelegd welk verband zij hebben met het vakgebied. Elk hoofdstuk begint bijvoorbeeld met een situatie uit het echte leven die betrekking heeft op het onderwerp dat in het hoofdstuk wordt behandeld. Daarnaast bevatten alle hoofdstukken een gedeelte waarin studenten expliciet manieren krijgen om bevindingen uit de ontwikkelingspsychologie in de praktijk toe te passen.

Verder bevat elk hoofdstuk een onderdeel dat 'Van onderzoek naar praktijk' heet en waarin manieren worden besproken waarop onderzoek wordt gebruikt om een antwoord te vinden op maatschappelijke problemen. Ook bevatten de meeste hoofdstukken een kader 'Werken aan de ontwikkeling van kinderen'. Daarin staat een voorbeeld van een beroep dat gerelateerd is aan het onderwerp van het betreffende hoofdstuk. (...) Tot slot bevat het boek talloze vragen waarmee lezers worden gestimuleerd om zich te verplaatsen in mensen met aan de ontwikkelingspsychologie gerelateerde beroepen, waaronder medewerkers in de gezondheidszorg, onderwijzend personeel en sociaal werkers.

De hoeveelheid informatie en de complexiteit maken het niet aannemelijk dat een student deze informatie zal lezen. Bovendien wordt niet duidelijk hoe de verschillende tekstdelen te herkennen zijn en hoe de student hiermee om moet gaan.

Een uitzondering is het boek *Schoolpedagogiek* waarin op een beknopte en heldere manier uitgelegd wordt wat de student bij de casussen kan verwachten. Voorbeeld 10 staat buiten de inleiding op een pagina met daarboven het duidelijke opschrift 'Aan de student'. Er wordt ook hier echter niet vermeld hoe de tekst bestudeerd moet worden.

Voorbeeld 10. *Schoolpedagogiek*

Dit boek leidt je op drie manieren, in drie 'lagen' in het opvoedingsdenken in. De eerste manier is de casus waarmee elk hoofdstuk begint. Die 'openingscasus' vertelt vaak een verhaal of presenteert een gebeurtenis uit heden of verleden, waarin pedagogisch wordt gehandeld. Wellicht herken je er iets van in je eigen praktijk of is er juist een tegenstelling met die praktijk. Elk hoofdstuk heeft, naast deze openingscasus, nog meer van dit soort praktijkbeschrijvingen. De tweede manier of laag in dit boek bestaat eruit dat wij vervolgens de praktijk 'uiteenleggen' dat wil zeggen: we proberen te duiden wat er nu eigenlijk gebeurt, wat de casus pedagogisch maakt, welke les we er eventueel uit kunnen trekken. (...)

3.4.4 Conclusie structuurkenmerken

In veel studieboeken is een niet consequente, een onduidelijke of een ontbrekende markering aangetroffen. Casussen zijn daardoor slecht als zodanig te herkennen. Dit is verwarrend voor studenten en leidt tot een onnodige leesbelasting en daarmee mogelijk tot een minder begrip en een slechtere transfer.

Hetzelfde geldt voor het gebruik van structuurzinnen. Verwijzingen in de lopende studietekst maken het voor de student eenvoudiger een tekst snel als casus te herkennen en de relatie met de studietekst te herkennen. Wanneer een casus 'los' in de studietekst staat, is dat soms erg lastig vast te stellen. Dit brengt onnodige verwarring en onduidelijkheid met zich mee, waardoor ook hier de kans groot is dat de koppeling tussen theorie en werkelijkheid minder goed tot stand komt. Ik verwacht daarom dat een duidelijk gemarkeerde casus met een verwijzing vooraf zal leiden tot beter begrip. In Onderzoek 1 wordt gepoogd daar evidentie voor te vinden, zie Hoofdstuk 6.

In het grootste deel van de studieboeken krijgt de student geen aanwijzingen over hoe casussen te herkennen zijn en hoe hij met een casus om moet gaan. Ook hier lijkt winst op vermindering van leesbelasting en vergroting van leesbegrip te behalen. Verder onderzoek hiernaar lijkt mij daarom zeer gewenst.

4. UITGEVERS EN CASUSSEN

Educatieve uitgevers spelen een belangrijke rol bij de ontwikkeling en realisering van studieboeken. Om meer duidelijkheid te krijgen over hun visie met betrekking tot casussen heb ik drie uitgevers gesproken die verantwoordelijk zijn voor de uitgave van pabo-studieboeken. Deze uitgevers wilden alle drie graag meewerken aan mijn onderzoek en ze zijn zeer geïnteresseerd in de resultaten van de uiteindelijke scriptie. Om hun anonimiteit te waarborgen worden zij in de tekst uitgever A, B en C genoemd. Uitgever A en B heb ik in een persoonlijk gesprek de vragen voorgelegd, uitgever C via een telefonisch interview. De vragenlijst is te vinden in bijlage 2. Omdat de interviews vooral in gespreksvorm hebben plaatsgevonden, is deze lijst echter niet vraag voor vraag doorgenomen. De lijst heeft meer als richtlijn gefungeerd.

Op de vraag wat er verstaan moet worden onder de term *casus* geven alle de drie de uitgevers direct aan dat het een concreet voorbeeld uit de praktijk moet zijn. Uitgever A spreekt over de belevingswereld van de student en de verbinding van de theorie met de werkelijkheid, uitgever B en C over de koppeling naar de praktijk. Daarbij geven zowel uitgever B als C aan dat een casus verschillende inhouden kan hebben. Naast het eerder genoemde praktijkvoorbeeld kan een casus een krantenartikel zijn (uitgever B), of bijvoorbeeld een interview met een leerkracht of een wat meer uitgebreide beschrijving van een lessituatie (uitgever C). Uitgever B stelt schrijvers een schrijfwijzer ter beschikking. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen een openingscasus en een ingebedde casus. Een openingscasus is: *'een al dan niet fictieve praktijksituatie waarin de leerstof die in een deel of hoofdstuk behandeld wordt, in relatie wordt gebracht met de (beroeps)praktijk.'*⁹ Een ingebedde casus wordt als volgt omschreven: *'Een ingebedde casus is opgenomen in de leerstof; evenzeer als met de openingscasus kunt u met de ingebedde casus een relatie leggen tussen theorie en beroepspraktijk. De openingscasus heeft betrekking op de leerstof uit het gehele hoofdstuk; de ingebedde casus heeft betrekking op een onderdeel van de leerstof (is 'ingebod' in de leerstof) en is in de regel dan ook beperkter van omvang dan een openingscasus.'*

Uitgever A zegt altijd op zoek te zijn naar zinvolle inhouden voor casussen en noemt ook de mogelijkheid om jeugdliteratuur, illustraties en foto's in te zetten.

⁹ *Schrijfwijzer*, p.2 en verder.

De uitgevers zijn alle drie van mening dat een casus heel belangrijk is in een pabo-studieboek. Zonder een casus is de gewenste verbinding tussen theorie en praktijk veel lastiger te realiseren. Uitgever C vindt het wel afhankelijk van de inhoud van het studieboek; een reken- en wiskundeboek leent zich minder voor casuïstiek. Uitgever A gebruikt de termen 'leesbereidheid' en 'leespauze'. Door toevoeging van een casus wordt de tekst levendiger en minder statisch, waardoor de student eerder geneigd is de studietekst te lezen. De abstracte studietekst wordt 'gebroken' waardoor er een voor de student prettige en motiverende leespauze ontstaat. Uitgever B omschrijft in de schrijfwijzer achtereenvolgens het doel van een openingscasus en het doel van een ingebedde casus: *'Door de beschrijving van een relevante praktijksituatie krijgt de student een concreet kader voor het verwerken van de theorie, waardoor deze beter beklijft. Een openingscasus prikkelt de student en nodigt hem uit de stof te gaan bestuderen.'* en *'De bedoeling van de ingebedde casus is dat de studenten er meer grip op de theorie door krijgen, en tegelijkertijd gaan inzien welke functie het geleerde in de beroepspraktijk heeft. Dit laatste heeft ook een motivatieverhogende uitwerking op de studenten.'*

Daarnaast noemen zowel uitgever A als B de invloed van docenten van de pabo. Pabodocenten vinden het dermate belangrijk dat er casussen in de studieboeken staan dat een boek zonder casus volgens uitgever A niet verkoopbaar is. Uitgever A en B geven ook de invloed van buitenlandse studieboeken aan. Met name in Amerikaanse studieboeken wordt veel gebruik gemaakt van casussen en dat heeft invloed op de Nederlandse studieboeken.

Alle uitgevers stimuleren dan ook bij schrijvers het toevoegen van casussen en bespreken dit indien nodig. Uitgever A geeft aan dat wanneer een schrijver moeite heeft met het bedenken van voorbeelden uit de praktijk het mogelijk is om dat door een ander te laten doen.

Uitgever B en C hanteren zoveel mogelijk een standaardvormgeving voor hun pabo-boeken. Daarbij wordt ook een eenduidige vormgeving van casussen als heel belangrijk gezien. Beide uitgevers reageerden dan ook verbaasd op mijn opmerking dat de markering van de casussen in veel boeken niet consequent is. Zij gaven aan hier overleg over te zullen hebben met hun redacteurs. In de schrijfwijzer van uitgever B staat wel dat er een kopje 'casus'

boven de tekst moet staan. Over kleurmarkeringen en lettertype staat niets vermeld. Uitgever A zegt een duidelijke markering per boek te prefereren.

Over verwijzingen naar een casus hadden de uitgevers in het gesprek een wat minder uitgesproken mening. In de schrijfwijzer van uitgever B wordt het wel genoemd. Bij de openingscasus: *'Als u gebruik maakt van een openingscasus bij een deelopening zorg er dan voor dat in de hoofdstukken van het betreffende deel regelmatig naar deze casus verwezen wordt. Als u gebruikmaakt van een openingscasus bij een hoofdstuk zorg er dan voor dat in dat hoofdstuk regelmatig naar deze casus verwezen wordt.'* En bij de ingebedde casus: *'Verwijs in de lopende tekst minstens één keer naar de casus.'*

Concluderend kan gezegd worden dat de drie uitgevers die ik gesproken heb veel waarde hechten aan casussen in pabo-studieboeken. Zij zien het als een belangrijk middel om de verbinding met de beroepspraktijk te maken, waarbij ze de term *casus* wat breder opvatten dan in deze scriptie het geval is. Zij stimuleren de bij hun fonds aangesloten schrijvers om gebruik te maken van casussen. Alle uitgevers zien het belang van een duidelijke markering en geven aan hier nog meer aandacht aan te zullen besteden.

5. DOCENTEN EN CASUSSEN

Om een beeld te krijgen hoe pabo-docenten denken over casussen in de studieboeken heb ik een enquête samengesteld. De enquête is digitaal verstuurd aan alle 23 lesgevende collega's bij Inholland Rotterdam en kon anoniem ingevuld worden. Negentien collega's hebben de enquête ingevuld, dat is een percentage van 83%. De deelnemers hebben steeds alle vragen beantwoord.

5.1 Inhoud van de enquête

De enquête bestaat uit acht vragen. De volledige enquête is te vinden in bijlage 3.

Vraag 1 is een meerkeuzevraag met drie mogelijkheden, vraag 2 tot en met 6 zijn waarderingsvragen met een vijfpuntsschaal (*helemaal mee oneens, oneens, neutraal, eens, helemaal mee eens*) en vraag 7 en 8 zijn open vragen.

Met vraag 1: *Wordt er in de bij jouw vak horende studieboeken gebruik gemaakt van casussen? Je hoeft dit niet na te zoeken, kruis aan wat je denkt, wordt geprobeerd een indruk te krijgen of docenten een reëel beeld hebben van het aantal casussen in studieboeken.*

In vraag 2 wordt gevraagd te reageren op de stelling: *In een goed pabo-studieboek moeten casussen staan.*

In vraag 3, 4 en 5 wordt aan docenten gevraagd of naar hun mening casussen effect hebben op studenten. Er wordt een reactie gevraagd op de stellingen: 3) *Studenten vinden studieteksten met casussen interessanter*, 4) *Studenten vinden studieteksten met casussen begrijpelijker* en 5) *Studenten kunnen studieteksten met casussen beter onthouden.*

Bij vraag 6 wordt met de vraag: *Hoe groot is volgens jou de toegevoegde waarde van casussen in pabo-studieteksten?* geprobeerd een beeld te krijgen van het belang dat docenten aan casussen hechten.

Vraag 7 en 8 tenslotte zijn open vragen waarin respectievelijk naar voor- en nadelen van het gebruik van casussen wordt gevraagd.

5.2 De resultaten

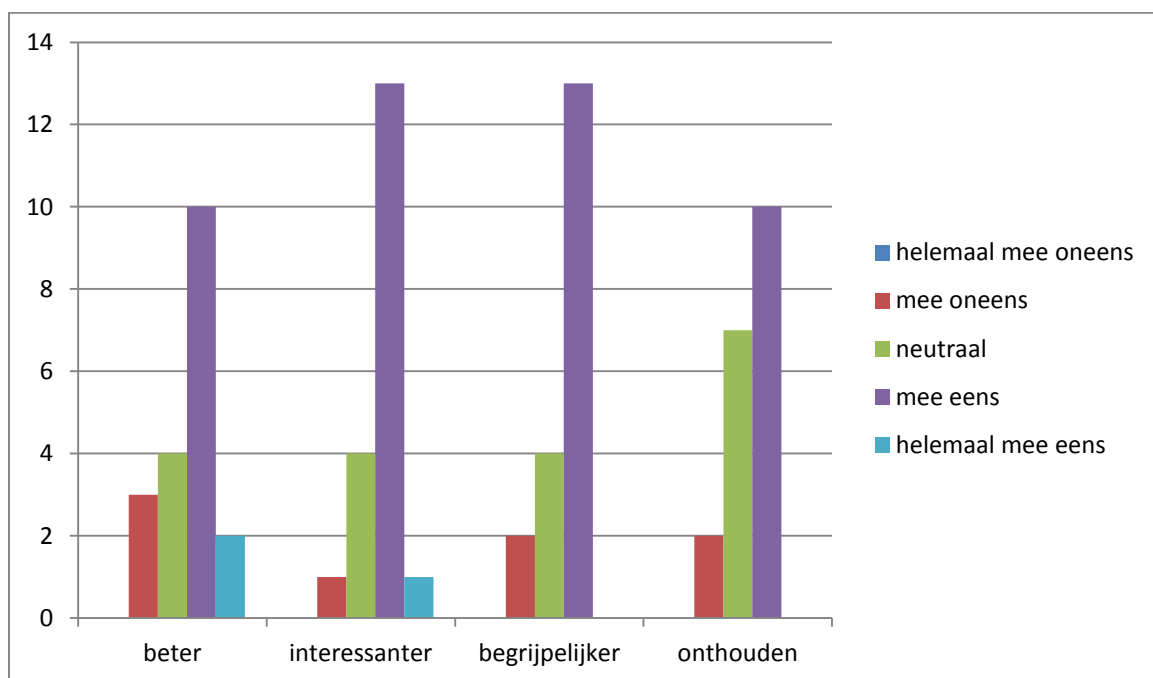
Op vraag 1, *Wordt er in de bij jouw vak horende studieboeken gebruik gemaakt van casussen?*, geeft 16% aan dat in alle verplichte boeken casussen worden gebruikt, 16% in

geen van de verplichte boeken en 68% in sommige boeken wel en in sommige niet.

De bedoeling van deze vraag was een indruk te krijgen of docenten een reëel beeld hebben van het aantal casussen in de studieboeken. Dit lijkt wel zo te zijn. Gezien de resultaten van de frequentie van het aantal voorkomende casussen (zie paragraaf 3.2) is het beeld dat docenten hebben van de hoeveelheid casusteksten overeenkomstig de werkelijkheid.

Het beeld is echter niet volledig te interpreteren. Er zijn vakken, zoals rekenen en wiskunde, waarbij alle studieboeken casusteksten bevatten. Om de anonimiteit te waarborgen heb ik de docenten niet gevraagd het vak waarin zij les geven te vermelden. Het is dus mogelijk dat een docent rekenen en wiskunde ingevuld heeft dat er in de bij het vak horende studieboeken geen casussen aanwezig zijn. De resultaten van vraag 2, 3, 4 en 5 zijn weergegeven in Grafiek 1.

Grafiek 1. Resultaten vraag 2, 3, 4 en 5



De meeste pabo-docenten denken dat in een goed studieboek een casus moet staan en dat die casus de studietekst interessanter en begrijpelijker maakt. Over het onthouden bestaat meer twijfel: 10% van de docenten is het oneens met de stelling dat casussen leiden tot beter onthouden, 37% neemt een neutrale positie in.

Na deze resultaten is het niet verrassend dat de meerderheid van de docenten de toegevoegde waarde van casussen groot vindt (vraag 6). Slechts 5% acht de waarde klein, 32% niet klein, niet groot en 63% groot.

Op vraag 7: *Wat zie jij als belangrijkste voordeel / voordelen van het gebruik van casussen?* noemen alle docenten het concreet maken (*realistisch maken, beeld vormen, voorbeeld geven*) van de theorie. Daarbij worden zaken genoemd als: *het linken aan de praktijk, een vertaalslag naar de praktijk en het bieden van een context*. Twee respondenten stellen de koppeling van casussen met beelden voor. Een aantal maakt een voorbehoud: *sommige studenten; misschien ná de theorie geven; mits goed gebruikt*. Een docent wijst op het belang van het bespreken van casussen in de les en een docent doet de suggestie om studenten casussen verplicht te laten bestuderen.

Op één docent na blijken alle docenten vragen te hebben bij het inzetten van casussen (vraag 8). Zeven docenten noemen het risico dat het specifieke casusvoorbeeld als algemeen geldend wordt gezien. Het nadeel van meer leeswerk wordt door vier respondenten genoemd en ook vier respondenten noemen het afleiden van hoofdzaken. Gemaakte opmerkingen over het belang van de theorie sluiten bij het laatste nadeel aan. Het belang van het bespreken van een casus tijdens de les wordt hier weer genoemd en één docent doet de suggestie de kwaliteit van casussen te onderzoeken.

5.3 Conclusie

De meeste pabo-docenten denken dat casussen studieteksten interessanter, begrijpelijker en beter te onthouden maken. Alle docenten denken dat een casus de theorie concreet maakt. Toch zien ook bijna alle docenten nadelen. De mening van docenten lijkt met deze opmerkingen aan te sluiten bij de bevindingen uit de literatuur. Voorbeelden maken teksten interessanter en begrijpelijker, zie o.a. Jonker (2008). De genoemde nadelen zouden ondervangen kunnen worden door studenten te leren hoe zij moeten omgaan met casussen binnen hun studieteksten, zoals Akhondi *et al.* (2011) voorstellen.

6. STUDENTEN EN CASUSSEN – ONDERZOEK 1

Casussen in pabo-studieboeken zijn onduidelijk gemarkeerd, zie paragraaf 3.4. Een onduidelijke markering levert onduidelijkheid over de bedoeling van het tekstgedeelte op. Naast een onnodige leesbelasting kan dit verwarrend werken voor studenten, waardoor er minder tekstbegrip ontstaat en de kans op een geslaagde transfer verkleind wordt.

In Onderzoek 1 is de volgende hypothese getoetst:

een duidelijk en herkenbaar gemarkeerde casus met een verwijzing vooraf vergroot het tekstbegrip.

6.1. Type onderzoek, onderzoeksontwerp en materialen

Onderzoek 1 is een experimenteel onderzoek waarin de invloed van twee onafhankelijke variabelen is bekeken: markering en verwijzing. Er is gebruik gemaakt van twee tekstversies die een vergelijkbare moeilijkheidsgraad hebben. Het onderzoeksontwerp is te zien in Tabel 1.

Tabel 1. Ontwerp Onderzoek 1

| | ongemarkeerd | gemarkeerd | geen verwijzing | verwijzing |
|---------------|--------------|------------|-----------------|------------|
| Tekstversie A | X | | X | |
| Tekstversie B | X | | | X |
| Tekstversie C | | X | X | |
| Tekstversie D | | X | | X |

Voor dit onderzoek zijn twee teksten bewerkt. De originele tekst van tekst 1: *Eerste taalontwikkeling* komt uit *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*, de originele tekst van tekst 2: *Manipulerend spel en rollenspel* uit *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. De teksten zijn vergelijkbaar qua lengte, zodat er een vergelijkbare leesbelasting van de studenten gevraagd wordt. Aan beide teksten zijn drie casussen met verwijzing vooraf toegevoegd, zie Bijlage 4.

- tekst 1a en 2a - ongemarkeerde casus zonder verwijzing vooraf;
- tekst 1b en 2b - ongemarkeerde casus met verwijzing vooraf;
- tekst 1c en 2c - gemarkeerde casus zonder verwijzing vooraf;

- tekst 1d en 2d - gemarkeerde casus met verwijzing vooraf.

In Voorbeeld 11 is een ongemarkeerde casus te zien, in Voorbeeld 12 is diezelfde casus gemarkeerd en voorzien van een verwijzsin.

Voorbeeld 11. Ongemarkeerde casus zonder verwijzing vooraf, versie 1 a, eerste paragraaf

Behaviorisme

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw dacht men dat kinderen een taal leerden door de klanken van volwassenen te imiteren. De redenering hierbij was globaal als volgt: kinderen imiteren wat volwassenen zeggen en volwassenen reageren vervolgens positief. Met andere woorden: kinderen ontvangen een prikkel van hun omgeving en als ze daar goed op reageren, worden ze beloond. Door eindeloze oefening leert het kind vervolgens spraakklanken te produceren die lijken op de doeltaal.

Volgens deze leertheorie (het behaviorisme) verloopt taalverwerving dus via imitatie, bekrachtiging (positieve feedback) en conditionering (beloning van goed gedrag).

Meester Freek is op de speelplaats met zijn groep kleuters. Er vliegt een zwerm vogels over. 'Kijk trekvogels', zegt meester Freek. 'Trekvogels', herhaalt Jos. 'Ja, trekvogels' reageert Freek weer.

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar taalverwerving. Daaruit blijkt dat imitatie inderdaad een belangrijke rol speelt bij het leren van taal. Als je een ouder een prentenboek ziet voorlezen aan een peuter van anderhalf, zie je vaak de ouder plaatjes aanwijzen en het woord erbij zeggen. (...).

Voorbeeld 12. Gemarkeerde casus met verwijzing vooraf, versie 1 d, eerste paragraaf

Behaviorisme

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw dacht men dat kinderen een taal leerden door de klanken van volwassenen te imiteren. De redenering hierbij was globaal als volgt: kinderen imiteren wat volwassenen zeggen en volwassenen reageren vervolgens positief. Met andere woorden: kinderen ontvangen een prikkel van hun omgeving en als ze daar goed op reageren, worden ze beloond. Door eindeloze oefening leert het kind vervolgens

spraakklanken te produceren die lijken op de doeltaal.

Volgens deze leertheorie (het behaviorisme) verloopt taalverwerving dus via imitatie, bekrachtiging (positieve feedback) en conditionering (beloning van goed gedrag).

Het volgende voorbeeld maakt dat duidelijk:

Meester Freek is op de speelplaats met zijn groep kleuters.

Er vliegt een zwerm vogels over.

'Kijk trekvogels', zegt meester Freek.

'Trekvogels', herhaalt Jos.

'Ja, trekvogels' reageert Freek weer.

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar taalverwerving. Daaruit blijkt dat imitatie inderdaad een belangrijke rol speelt bij het leren van taal. Als je een ouder een prentenboek ziet voorlezen aan een peuter van anderhalf, zie je vaak de ouder plaatjes aanwijzen en het woord erbij zeggen. (...)

De casustekst is gemarkeerd door het cursiveren van het lettertype, het inkleuren van de achtergrond met blauw en het toevoegen van een kaderrand. Het verschil met de studietekst is hierdoor groot: zowel in kleur als in lettertype contrasteert de casus met de studietekst (Waller, 2011).

De verwijzing gebeurt steeds door middel van korte signaalzinnen als: *Het volgende voorbeeld maakt dat duidelijk, In het volgende voorbeeld is te zien (...).*

Bij beide teksten zijn vijf open vragen gemaakt. Er is geprobeerd de vragen een vergelijkbare moeilijkheidsgraad te geven. De vragen gaan over de gehele stof, maar in ieder geval over het gedeelte dat met een casus is toegelicht. In Voorbeeld 13 is de vraag te zien die is gesteld naar aanleiding van de tekst over behaviorisme, zie Voorbeeld 11 en 12.

Voorbeeld 13. Vraag naar aanleiding van de gelezen tekst

Volgens welke drie stappen verloopt de ontwikkeling van de moedertaal volgens de behavioristische leertheorie?

Het totale overzicht van de vragen staat in Bijlage 5.

6.2 Proefpersonen

Aan dit onderzoek hebben alle eerstejaars pabo-studenten van Hogeschool Inholland meegedaan. De studenten volgen allemaal de pabo: 26 bij Inholland Dordrecht, 37 bij Inholland Rotterdam. Op beide locaties wordt hetzelfde onderwijsprogramma gevolgd.

6.3 Procedure

Iedere student kreeg één tekst. De totale leestijd was vastgesteld op vijftien minuten. Dit is vooraf meegedeeld aan de studenten. Na het lezen van de tekst moesten vijf vragen beantwoord worden. De vragen werden na het vooraf vastgestelde kwartier uitgereikt; studenten die eerder klaar waren met lezen moesten dus even wachten. De tekst werd ingenomen zodat studenten deze bij het beantwoorden van de vragen niet meer konden inzien. Aan het beantwoorden van de vragen werd geen tijdslimiet gesteld. De studenten werd gevraagd de vragen zo goed mogelijk individueel te beantwoorden. Studenten moesten vermelden of ze man of vrouw zijn, hun leeftijd, thuistaal en hun vooropleiding. Hun gegevens zijn achteraf gekoppeld aan het eerder bepaalde leesvaardigheidsniveau.

6.4 Pretest

De pretest is uitgevoerd om na te gaan of de instructie voldoende is en of de gestelde leestijd reëel is. De test is uitgevoerd onder 15 eerstejaars studenten van de februaristroom.¹⁰ De studenten waren gemotiveerd om mee te werken aan de test. Er is vooraf niet verteld aan hen dat het een pretest betrof.

De leestijd bleek voldoende; binnen 15 minuten hadden alle studenten de tekst gelezen. Met betrekking tot de instructie gaven de studenten aan dat er vooraf nadrukkelijker aangegeven moet worden dat er kennisvragen komen. Een aantal van hen had waarderingsvragen verwacht, waardoor zij een minder intensieve leesstrategie hebben ingezet. De instructie voor onderzoek 1 is naar aanleiding hiervan aangepast.

Op basis van een tweede pilot onder 63 eerstejaars Pabo-studenten bleek dat de betrouwbaarheid van de vragen bij tekst 1 *Eerste taalontwikkeling* net voldoende was ($\alpha = 0,59$), maar dat de betrouwbaarheid van de vragen bij tekst 2 *Manipulerend spel en*

¹⁰ Dit zijn studenten die in februari 2011 met hun opleiding gestart zijn. Op het moment van de testafname volgden zij de laatste periode van het eerste jaar.

rollenspel erg laag was ($\alpha = 0,11$). Gezien de lage betrouwbaarheid en omdat zich een bodemeffect leek voor te doen bij tekst 2 (30% van de leerlingen haalde een score 0 en geen enkele leerling had meer dan 60% van de vragen goed) is daarom besloten om alleen verder te werken met tekst 1 en de dataset uit te breiden met data van 29 tweedejaars Pabo-studenten.

6.5 Resultaten Onderzoek 1

In deze paragraaf wordt het resultaat van onderzoek 1 besproken. De gegevens zijn ingevoerd in het digitale statistische programma SPSS. Hierop zijn vervolgens betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd.

6.5.1 Verloop van het onderzoek

Het onderzoek is rustig verlopen. De studenten waren gemotiveerd om deel te nemen. Er hebben zich geen bijzonderheden voorgedaan.

6.5.2 Randomisatiecheck

De leerlingvariabelen zijn gelijk verdeeld over de tekstversies; dat geldt zowel voor geslacht ($\chi^2(3) = 4,86$; $p = 0,18$), thuistaal (wel/geen Nederlands; $\chi^2(3) = 2,11$; $p = 0,55$), als leesvaardigheidsniveau (A2, B1, B2 of C1; $\chi^2(9) = 14,4$; $p = 0,11$).

6.5.3 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van de tekst is matig ($\alpha = 0,54$), maar wordt niet hoger door vragen buiten beschouwing te laten. Daarom is er een somscore van het aantal behaalde punten berekend. Deze somscore is vervolgens omgezet in een goedscore, een percentage van het totaal aantal te behalen punten (negen).

6.5.4 Effecten van markering en verwijzing op begrip

Tabel 2 toont de gemiddelde percentages van het totaal te behalen punten per conditie. Zoals aan deze scores te zien is, hebben de leerlingen de vragen relatief slecht beantwoord.

Tabel 2. Gemiddelde percentages (standaarddeviaties) van het totaal te behalen punten, per conditie

| Markering | Verwijzing | | Totaal |
|------------------|-------------------|----------------|-------------|
| | Zonder verwijzing | Met verwijzing | |
| Zonder markering | 34,0 (18,9) | 35,8 (17,7) | 34,9 (18,0) |
| Met markering | 41,0 (23,6) | 45,8 (24,6) | 43,4 (23,8) |
| Totaal | 37,3 (21,2) | 40,5 (21,5) | 38,9 (21,2) |

De aanwezigheid van markeringen heeft geen effect op de score ($F(1,64) = 2,74$; $p = 0,10$), wat ook geldt voor de aanwezigheid van verwijzingen ($F(1,64) = 0,42$; $p = 0,52$). Ook is er geen interactie-effect tussen de twee variabelen ($F(1,64) = 0,09$; $p = 0,77$). Een duidelijke visuele markering voor casussen en een tekstuele verwijzing naar casussen verhoogt het tekstbegrip dus niet.

6.6 Conclusie en discussie Onderzoek 1

De verwachting dat een optimaal gemarkeerde casus met verwijzing vooraf zou zorgen voor vergroting van het tekstbegrip is met dit onderzoek niet bevestigd. Bij de conditie *markering* is er wel een trend waarneembaar ($p = 0,10$). Het is denkbaar dat bij meer proefpersonen er wel een effect te zien zou zijn.

Ondanks voldoende inzet hebben de studenten slecht gescoord op de tekst. Het is opmerkelijk hoeveel vragen fout beantwoord zijn. Mogelijk heeft hier de factor vermoeidheid meegespeeld; het onderzoek is vlak voor de kerstvakantie, een heel drukke tijd op stagescholen, uitgevoerd. Vooral de laatste vragen zijn erg slecht gemaakt. Deze vragen gaan over het laatste deel van de tekst, wat aannemelijk maakt dat vermoeidheid een rol heeft gespeeld.

Door de slechte scores bestaat er minder kans om eventuele effecten van variabelen te achterhalen. Om een meer definitief antwoord op de vraag of een gemarkeerde casus met

een verwijzing vooraf zorgt voor meer tekstbegrip is daarom vervolgonderzoek nodig met andere teksten en andere vragen.

Er is dus geen effect op begrip geconstateerd, maar mogelijk is er wel een effect op waardering te meten. Dat is bij dit onderzoek niet gedaan. Vanuit didactisch oogpunt lijkt het wenselijk om leertekst en voorbeelden duidelijker te scheiden dan nu meestal in studieboekteksten gebeurt. Tijdens het onderzoek viel ook op dat meerdere studenten die de tekstversies met ongemarkeerde casussen kregen opmerkingen maakten over de hoeveelheid tekst. Het zou daarom een waardevolle aanvulling zijn om het bovengenoemde vervolgonderzoek te combineren met een waarderingsonderzoek.

7. STUDENTEN EN CASUSSEN – ONDERZOEK 2

In het eerste onderzoek is gekeken naar de invloed van twee structuurkenmerken; verwijzing en markering. In het tweede onderzoek wordt de invloed van het stijlkenmerk personificatie bekeken. In paragraaf 3.3.2 is de verwachting uitgesproken dat de naam van het handelend personage in de casus een belangrijke rol speelt bij het tot stand brengen van een geslaagde identificatie waardoor de kans groter is op transfer naar de praktijk. Een naam waarin een student zich onvoldoende kan herkennen wordt minder gewaardeerd en belemmert daardoor de identificatie. In een neutrale benaming van de hoofdpersoon (*de leerkracht*) kan iedere student zich herkennen. Met Onderzoek 2 wordt daarom de volgende hypothese getoetst:

een casus met een onpersoonlijke benaming van de hoofdpersoon (*de leerkracht*) wordt meer gewaardeerd dan een casus waarin de hoofdpersoon een persoonlijke benaming met functieaanduiding (*meester Freek, juf Marjolein*) of zonder functieaanduiding (*Jelmer, Anouk*) heeft.

7.1 Type onderzoek, onderzoeksontwerp en materialen

Onderzoek 2 is een waarderingsonderzoek naar personificatie in casussen. Er is gebruik gemaakt van een tekstversie waaraan zeven keer twee casussen zijn toegevoegd. Daarin worden in verschillende combinaties drie onafhankelijke variabelen getoetst: naam, geslacht en functiebepaling van de hoofdpersoon. Bij de keuze van de naam van de hoofdpersoon in de casus is gevarieerd tussen namen van autochtone en allochtone herkomst. De variabelen komen in de volgende combinaties voor:

- variant 1 – niet gepersonifieerde casus;
- variant 2 – gepersonifieerde casus , vrouwelijke vorm,autochtone naam, met functieaanduiding;
- variant 3 - gepersonifieerde casus, vrouwelijke vorm,allochtone naam, met functieaanduiding;
- variant 4 – gepersonifieerde casus, mannelijke vorm,autochtone naam, met functieaanduiding;
- variant 5 - gepersonifieerde casus, mannelijke vorm,allochtone naam, met functieaanduiding;
- variant 6 – gepersonifieerde casus, vrouwelijke vorm,autochtone naam, zonder functieaanduiding;

- variant 7 – gepersonifieerde casus, mannelijke vorm, autochtone naam, zonder functieaanduiding.

Voor het onderzoek is een tekst gebruikt uit *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Aan deze tekst zijn zeven casussen van vergelijkbare lengte en opbouw toegevoegd. Deze zeven casussen zijn steeds in twee varianten aangeboden, waarbij naam, geslacht en functie van de hoofdpersoon in de casus variëren. Het onderzoeksontwerp waarin te zien is hoe de varianten tegenover elkaar geplaatst zijn is te zien in Tabel 3.

Tabel 3. Ontwerp Onderzoek 2

| | Variant 1 | Variant 2 | Variant 3 | Variant 4 | Variant 5 | Variant 6 | Variant 7 |
|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Casus 1 | X | | X | | | | |
| Casus 2 | | | | X | | X | |
| Casus 3 | X | | | | | | X |
| Casus 4 | | | | | X | X | |
| Casus 5 | | X | | X | | | |
| Casus 6 | | | X | | | | X |
| Casus 7 | | X | | | X | | |

Na het lezen van de twee varianten moest iedere keer de volgende vraag beantwoord worden: *Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?*

In Voorbeeld 14 is een deel van de tekst te zien met daarin casus 1a en casus 1b. De complete tekst is te vinden in Bijlage 6.

Voorbeeld 14. Tekst met casus 1a en 1b

De drie stadia van geletterdheid

Geletterdheid is onder te verdelen in de stadia ontluikende, beginnende en gevorderde geletterdheid (Verhoeven e.a., 1999). Het stadium van *ontluikende geletterdheid* heeft betrekking op de voorschoolse periode. In de leeftijd van 0 tot 4 jaar leren kinderen mondeling te communiceren, ze leren spreken en luisteren. Deze mondelinge taalvaardigheid vormt de basis voor de schriftelijke taalvaardigheid. In deze periode maken kinderen in meer of mindere mate kennis met geschreven taal in de vorm van boeken, voorleesverhalen, logo's, verkeerstekens, letters en

woorden.

Het stadium van beginnende geletterdheid speelt zich af van groep 1 tot het moment dat kinderen de elementaire leeshandeling onder de knie hebben. Kinderen maken zich vaardigheden eigen die belangrijk zijn voor het leren lezen. In de kleutergroepen besteden leerkrachten aandacht aan geletterdheid door kinderen spelenderwijs in contact te brengen met boeken, teksten, labels en andere vormen van geschreven taal. Het doel is hierbij niet om de kinderen al te leren lezen, maar om hen op jonge leeftijd al vertrouwd te maken met teksten en letters.

casus 1a

Juf Nazli maakt samen met de kinderen in groep 2 een kledingwinkel in haar groep. Natuurlijk zijn er verschillende kledingstukken te koop, die netjes op hangertjes hangen, er is een pashokje en er is een kassa. Tom, Eline en Sanne mogen vandaag in de hoek spelen. Als Tom een broek wil kopen merkt hij op: 'Er staat geen prijs op deze broek. Zo weet ik niet wat hij kost'. De kinderen besluiten prijskaartjes te maken. Juf Nazli zorgt voor het benodigde materiaal.

casus 1b

De leerkracht maakt samen met de kinderen in groep 2 een kledingwinkel in haar groep. Natuurlijk zijn er verschillende kledingstukken te koop, die netjes op hangertjes hangen, er is een pashokje en er is een kassa. Tom, Eline en Sanne mogen vandaag in de hoek spelen. Als Tom een broek wil kopen merkt hij op: 'Er staat geen prijs op deze broek. Zo weet ik niet wat hij kost'. De kinderen besluiten prijskaartjes te maken. De leerkracht zorgt voor het benodigde materiaal.

Vraag:

Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?

casus 1a

casus 1b

7.2 Proefpersonen

Dit onderzoek is uitgevoerd onder 83 eerste- en tweedejaars studenten, van zowel de voltijd-, de deeltijd- als de verkorte deeltijdvariant bij Inholland Rotterdam.

7.3 Procedure

Iedere student kreeg een tekst. Er werd geen limiet aan de leestijd gesteld. De studenten werd gevraagd hun waardering individueel en zonder onderling overleg te geven. Studenten moesten vermelden of ze man of vrouw zijn, hun leeftijd, hun thuistaal, hun vooropleiding en hun opleidingsvariant.

7.4 Resultaten Onderzoek 2

In deze paragraaf wordt het resultaat van Onderzoek 2 besproken. De gegevens zijn ingevoerd in het digitale statistische programma SPSS.

7.4.1 Verloop van het onderzoek

In alle groepen is het onderzoek rustig verlopen. De studenten waren gemotiveerd om deel te nemen. Er hebben zich geen bijzonderheden voorgedaan.

7.4.2 Randomisatiecheck

Doordat het niet mogelijk was om een systematische steekproef te trekken, is er een onevenredige verdeling over de proefpersoonvariabelen ontstaan. Er hebben relatief weinig mannelijke studenten aan het onderzoek deelgenomen en er zijn ook relatief weinig studenten die niet het Nederlands als thuistaal hebben, zie Tabel 4.

Tabel 4. Verdeling van thuistaal en leerjaar per geslacht

| | Mannen | | Vrouwen | | Totaal |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|--------|
| | 1e-jaars | 2e-jaars | 1e-jaars | 2e-jaars | |
| Nederlands | 8 | 3 | 36 | 23 | 70 |
| Niet-Nederlands | 1 | 1 | 7 | 4 | 13 |
| Totaal | 9 | 4 | 43 | 27 | 83 |

Vanwege deze geringe aantallen is besloten om in de verdere analyses alleen de effecten van geslacht, thuistaal en leerjaar afzonderlijk te bepalen en niet te kijken naar interactie-effecten tussen deze drie persoonsvariabelen.

Ik heb dan ook bekeken of de keuze voor een onpersoonlijke (*de leerkracht*) dan wel een persoonlijke benaming met (*meester Freek, juf Hanane*) of zonder functie (*Rick, Anouk*) en de keuze voor een mannelijke of vrouwelijke variant afhankelijk is van het geslacht, het opleidingsniveau dan wel de thuistaal van de studenten. Ook is onderzocht of studenten verschillen in hun voorkeuren voor autochtone (*Marjolein*) of allochtone namen (*Aziz*).

Persoonlijke versus onpersoonlijke benadering

Om de voorkeur te bepalen voor een persoonlijke of een onpersoonlijke benadering is gekeken naar twee casussen: casus 1 (*juf Nazli* versus *de leerkracht*) en casus 3 (*de leerkracht* versus *Rick*). In tabel 5 en 6 zijn de voorkeuren van de studenten te zien.

Tabel 5. Verdeling van de personagevoorkeuren voor casus 1 per geslacht, thuistaal en leerjaar

| | | Juf Nazli | | de leerkracht | | Totaal |
|-----------------|-----------------------|-----------|---------|---------------|---------|--------|
| | | Mannen | Vrouwen | Mannen | Vrouwen | |
| Nederlands | 1 ^e -jaars | 5 | 23 | 3 | 13 | 44 |
| | 2 ^e -jaars | 2 | 14 | 1 | 9 | 26 |
| Niet-Nederlands | 1 ^e -jaars | 1 | 4 | 0 | 2 | 7 |
| | 2 ^e -jaars | 1 | 0 | 4 | 0 | 5 |
| Totaal | | 9 | 41 | 8 | 24 | 82 |

Uit Tabel 5 kan afgeleid worden dat 61% van de studenten een voorkeur heeft voor de persoonlijke variant (*juf Nazli*). Deze voorkeur is niet afhankelijk van het geslacht ($\chi^2(1) = 0,08$; $p = 0,78$), het leerjaar ($\chi^2(1) = 0,08$; $p = 0,78$) of de thuistaal van de studenten ($\chi^2(1) = 1,91$; $p = 0,17$).

Tabel 6. Verdeling van de personagevoorkeuren voor casus 3 per geslacht, thuistaal en leerjaar

| | | de leerkracht | | Rick | | Totaal |
|-----------------|-----------------------|---------------|---------|--------|---------|--------|
| | | Mannen | Vrouwen | Mannen | Vrouwen | |
| Nederlands | 1 ^e -jaars | 8 | 27 | 0 | 9 | 44 |
| | 2 ^e -jaars | 1 | 17 | 2 | 6 | 26 |
| Niet-Nederlands | 1 ^e -jaars | 1 | 7 | 0 | 0 | 8 |
| | 2 ^e -jaars | 1 | 2 | 0 | 2 | 5 |
| Totaal | | 11 | 53 | 2 | 17 | 83 |

Bij casus 3 (*de leerkracht* vs. *Rick*) hebben de studenten echter een voorkeur voor de onpersoonlijke variant (zie Tabel 6): 71% van de leerlingen kiest voor *de leerkracht*. Deze

voorkeur is onafhankelijk van geslacht ($\chi^2(1) = 0,49$; $p = 0,48$), leerjaar ($\chi^2(1) = 2,46$; $p = 0,12$) en thuistaal van de studenten ($\chi^2(1) = 0,49$; $p = 0,48$).

Blijkbaar stellen leerlingen de persoonlijke benaming van de docent alleen op prijs als er een functiebenaming bij staat. De analyse van casus 2, 4 en 6 zal uitwijzen of dit ook geldt wanneer leerlingen de keuze hebben tussen een voornaam met of zonder functieaanduiding.

Wel of geen functienaam

Voor het bepalen van de voorkeur voor het wel of niet gebruiken van een functienaam is gekeken naar casus 2 (*meester Freek* versus *Janine*) en casus 4 (*Anouk* versus *meester Tuncer*) en casus 6 (*juf Hanane* versus *Jelmer*) bekeken. In Tabel 7, 8 en 9 zijn de voorkeuren van de studenten te zien.

Tabel 7. Verdeling van de voorkeuren voor het wel of niet vermelden van een functieaanduiding voor casus 2 per geslacht, thuistaal en leerjaar

| | | Meester Freek | | Janine | | Totaal |
|-----------------|-----------------------|---------------|---------|--------|---------|--------|
| | | Mannen | Vrouwen | Mannen | Vrouwen | |
| Nederlands | 1 ^e -jaars | 6 | 28 | 2 | 8 | 44 |
| | 2 ^e -jaars | 3 | 17 | 0 | 6 | 26 |
| Niet-Nederlands | 1 ^e -jaars | 0 | 6 | 1 | 1 | 8 |
| | 2 ^e -jaars | 0 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| Totaal | | 9 | 53 | 4 | 17 | 83 |

75% van de studenten kiest voor het vermelden van de functieaanduiding (*meester Freek*) in plaats van alleen de eigenaam (*Janine*). Deze voorkeur is niet afhankelijk van geslacht ($\chi^2(1) = 0,24$; $p = 0,62$), leerjaar ($\chi^2(1) = 0,36$; $p = 0,55$) of thuistaal van de studenten ($\chi^2(1) = 1,41$; $p = 0,24$).

In casus 2 zijn de gebruikte eigennamen (min of meer) autochtoon. Bij casus 4 en 6 zijn de functienamen gecombineerd met een allochtone naam. De resultaten hiervan zijn te zien in Tabel 8 en Tabel 9.

Tabel 8. Verdeling van de voorkeuren voor het wel of niet vermelden van een functieaanduiding voor casus 4 per geslacht, thuistaal en leerjaar

| | | Anouk | | meester Tuncer | | Totaal |
|-----------------|-----------------------|--------|---------|----------------|---------|--------|
| | | Mannen | Vrouwen | Mannen | Vrouwen | |
| Nederlands | 1 ^e -jaars | 5 | 8 | 3 | 28 | 44 |
| | 2 ^e -jaars | 3 | 13 | 0 | 10 | 26 |
| Niet-Nederlands | 1 ^e -jaars | 0 | 2 | 1 | 5 | 8 |
| | 2 ^e -jaars | 1 | 1 | 0 | 3 | 5 |
| Totaal | | 9 | 24 | 4 | 46 | 83 |

In casus 4 kiest 60% van de studenten voor *meester Tuncer* in plaats van alleen de eigennaam *Anouk*. Er heeft dus 15% minder studenten een voorkeur voor het gebruik van de eigennaam in vergelijking met casus 2. In casus 4 is een effect van geslacht zichtbaar ($\chi^2(1) = 5,59$; $p = 0,02$): mannen kiezen vaker voor *Anouk*. Ook is er een effect van leerjaar: ($\chi^2(1) = 6,92$; $p = 0,01$) tweedejaars kiezen vaker voor *Anouk*. Er is geen effect van thuistaal ($\chi^2(1) = 0,52$; $p = 0,47$).

Bij casus 6 kiest 64% van de studenten *juf Hanane* in plaats van de eigennaam *Jelmer* (zie Tabel 9). Ook hier is een effect van leerjaar ($\chi^2(1) = 7,49$; $p = 0,01$): tweedejaars kiezen vaker *Jelmer*. Er is geen effect van geslacht ($\chi^2(1) = 0,67$; $p = 0,41$) of van thuistaal ($\chi^2(1) = 0,04$; $p = 0,85$).

Tabel 9. Verdeling van de voorkeuren voor het wel of niet vermelden van een functieaanduiding voor casus 6 per geslacht, thuistaal en leerjaar

| | | Jelmer | | Juf Hanane | | Totaal |
|-----------------|-----------------------|--------|---------|------------|---------|--------|
| | | Mannen | Vrouwen | Mannen | Vrouwen | |
| Nederlands | 1 ^e -jaars | 2 | 8 | 6 | 28 | 44 |
| | 2 ^e -jaars | 3 | 12 | 0 | 11 | 26 |
| Niet-Nederlands | 1 ^e -jaars | 1 | 2 | 0 | 5 | 8 |
| | 2 ^e -jaars | 0 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| Totaal | | 6 | 24 | 7 | 46 | 83 |

Zoals in Tabel 8 en in Tabel 9 te zien is, is in deze beide gevallen de voorkeur voor de variant met functienaam minder uitgesproken dan in casus 2 het geval was. In leerjaar 2 wordt zelfs relatief vaak voor de autochtone naam zonder functieaanduiding gekozen.

Geslacht van de docent

In casus 7 en 5 is gekeken of bij de studenten er een voorkeur bestaat voor het gebruik van een mannaam of een vrouwnaam. Hierbij zijn zowel autochtone als allochtone namen gebruikt. De resultaten zijn te zien in Tabel 10 en in Tabel 11.

Tabel 10. Verdeling van de voorkeuren voor een mannelijke of vrouwelijke naam voor casus 7 per geslacht, thuistaal en leerjaar

| | | Meester Aziz | | Juf Bianca | | Totaal |
|-----------------|-----------------------|--------------|---------|------------|---------|--------|
| | | Mannen | Vrouwen | Mannen | Vrouwen | |
| Nederlands | 1 ^e -jaars | 4 | 9 | 4 | 27 | 44 |
| | 2 ^e -jaars | 2 | 3 | 1 | 20 | 26 |
| Niet-Nederlands | 1 ^e -jaars | 0 | 4 | 1 | 2 | 8 |
| | 2 ^e -jaars | 0 | 1 | 1 | 3 | 5 |
| Totaal | | 6 | 17 | 7 | 52 | 83 |

In casus 7 kiest 72% van de studenten voor de vrouwelijke variant *juf Bianca* in plaats van de mannelijke variant *meester Aziz*. Dit effect is niet afhankelijk van geslacht van de studenten ($\chi^2(1) = 2,51$; $p = 0,11$), leerjaar ($\chi^2(1) = 1,87$; $p = 0,17$) of thuistaal ($\chi^2(1) = 1,29$; $p = 0,26$).

Studenten hebben dus een voorkeur voor een vrouwnaam. Dit zou afhankelijk kunnen zijn van het autochtone (*Bianca*) of allochtone (*Aziz*) karakter van de eigenaam. Uit de resultaten van casus 5 blijkt dat de voorkeur voor een vrouwnaam niet bepaald wordt door het autochtone of allochtone karakter. Bij de twee (min of meer) autochtone namen in deze casus (*Marjolein* en *Michael*) kiest 74% voor *juf Marjolein* in plaats van *meester Michael*. Ook hier is geen effect van geslacht ($\chi^2(1) = 0,05$; $p = 0,82$), leerjaar ($\chi^2(1) = 2,55$; $p = 0,11$) of thuistaal van de studenten ($\chi^2(1) = 0,59$; $p = 0,44$).

Tabel 11. Verdeling van de voorkeuren voor een mannelijke of vrouwelijke naam voor casus 5 per geslacht, thuistaal en leerjaar

| | | Juf Marjolein | | Meester Michael | | Totaal |
|-----------------|-----------------------|---------------|---------|-----------------|---------|--------|
| | | Mannen | Vrouwen | Mannen | Vrouwen | |
| Nederlands | 1 ^e -jaars | 7 | 27 | 1 | 9 | 44 |
| | 2 ^e -jaars | 2 | 15 | 1 | 8 | 26 |
| Niet-Nederlands | 1 ^e -jaars | 1 | 6 | 0 | 0 | 8 |
| | 2 ^e -jaars | 0 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Totaal | | 10 | 51 | 3 | 18 | 82 |

Er is mogelijk wel een klein effect van de regionale herkomst van de studenten. Uit de

reactie van een aantal studenten in de toelichting werd duidelijk dat er een regionaal verschil is in het gebruik van de functieaanduiding *meester*. In Noord-Brabant is de functieaanduiding *meneer* gangbaar, boven de rivieren wordt *meester* gebruikt. Een deel van de studenten is afkomstig uit Brabant en loopt daar ook stage. Het is daarom denkbaar dat zij kiezen voor de vrouwelijke variant omdat het woord *meester* voor hen minder vertrouwd is.¹¹

7.5 Conclusie en discussie Onderzoek 2

Onderzoek 2 geeft een eerste indicatie van de voorkeuren. Voor hardere conclusies is uitgebreider onderzoek nodig. Studenten met een andere thuistaal en mannen zouden hierin beter vertegenwoordigd moeten zijn, hoewel dit op de lerarenopleidingen lastig te realiseren zal zijn. Er zijn echter wel een aantal opvallende zaken uit dit onderzoek naar voren gekomen die uitgebreider onderzoek rechtvaardigen.

Studenten hebben een voorkeur voor een persoonlijke benaming van de docent. Wanneer ze moeten kiezen tussen *leerkracht* en *juf Nazli* kiest 61% voor de persoonlijke variant *juf Nazli*. Studenten blijken de persoonlijke benaming van de docent echter alleen op prijs te stellen als er een functiebenaming bij staat. Als zij moeten kiezen uit *leerkracht* en alleen een eigenaam gaat de voorkeur uit naar *leerkracht*.

De verwachting dat studenten een voorkeur voor de onpersoonlijke variant *leerkracht* zouden hebben wordt dus niet bevestigd. Gezien de resultaten van casus 4 en 6 waarin een voorkeur voor het gebruik van een autochtone naam lijkt te bestaan, zou de voorkeur voor een persoonlijk variant mogelijk nog groter zijn bij een naam van autochtone herkomst. In vervolgonderzoek zouden studenten dan ook voor die keuze gesteld moeten worden. Vervolgonderzoek zou ook meer duidelijkheid moeten geven over de voorkeur voor namen van autochtone herkomst. Er is hierbij in mijn onderzoek geen effect van thuistaal gemeten. Studenten van allochtone herkomst laten geen voorkeur voor namen met een allochtoon karakter zien.

Naast de keuze voor autochtone namen laten studenten ook een duidelijke voorkeur zien voor het gebruik van een vrouwelijke naam. Opvallend hierbij is dat ook het merendeel van de mannelijke studenten voor de vrouwenam kiest. Mannelijke studenten kiezen in casus

¹¹ Het gaat hier wel om een relatief klein deel van de studenten, ongeveer 5%. De meeste studenten lopen stage in Zuid-Holland. Omdat de studenten het onderzoek anoniem hebben ingevuld en niet alle eerste- en tweedejaars hebben deelgenomen, zijn precieze cijfers niet te geven.

4 zelfs vaker voor *Anouk* dan voor *meester Tuncer*, wat zeker gezien de geconstateerde voorkeur voor een functiebenaming opmerkelijk is. Mogelijk speelt hier de allochtone herkomst van de naam *Tuncer* een sterkere rol dan de functiebenaming. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat vrouwennamen door de sterke oververtegenwoordiging van vrouwen in het onderwijs ook voor mannen meer vertrouwd klinkt en door het regionale gebruik van de functienaam *meneer*.

8. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk wordt teruggekeerd naar de hoofdvraag: *Aan welke voorwaarden moet een casus in een studieboek voor pabostudenten voldoen om het tekstbegrip te vergroten en daarmee de kans op een geslaagde transfer naar de praktijk te verhogen?* en naar de twee deelvragen: *Welke invloed heeft het wel of niet markeren van de casus daarbij?* en *Welke invloed heeft de mogelijkheid tot identificatie daarbij?*

Concrete voorbeelden in abstracte studieteksten zijn belangrijk voor studenten om betrokkenheid te vergroten en om de stof beter te kunnen begrijpen. Voor pabo-studenten is het daarnaast belangrijk dat zij met hulp van die concrete voorbeelden de studiestof in de praktijk kunnen herkennen en toepassen. Uit mijn onderzoek wordt duidelijk dat het gebruik van de juiste stijl- en structuurkenmerken belangrijk is voor het vergroten van het tekstbegrip.

Stijlkenmerken, zoals het gebruik van narrativiteit, directe rede en personificatie, zijn een belangrijk middel voor identificatie en vergroten daardoor de mogelijkheid tot de beoogde transfer. Uit het corpusonderzoek blijkt echter dat de directe rede in de meeste studieboeken wisselend wel of niet ingezet wordt ingezet, waarbij het onduidelijk is waarom een schrijver voor een bepaalde vorm kiest. Ook personificatie lijkt een weinig bewust ingezet kenmerk. De naam van de hoofdpersoon kan een belangrijke rol spelen, omdat een casus een korte tekst is waarbij een student zich dus op basis van een minimum aan gegevens moet identificeren met de hoofdpersoon om betrokkenheid te vergroten. Schrijvers lijken bij de keuze van een naam willekeurig en intuïtief te werk te gaan. Het is onduidelijk waarom er voor het gebruik van een naam wordt gekozen en waarom er juist voor die naam wordt gekozen. Ook de keuze om een functieaanduiding (*juf / meester*) in te zetten lijkt willekeurig. Uit het waarderingsonderzoek dat door mij is uitgevoerd komen een aantal opmerkelijke eerste aanwijzingen. Studenten lijken een voorkeur te hebben voor een persoonlijke benaming van de docent met daarbij een functiebenaming, een voorkeur voor het gebruik van een vrouwennaam en een voorkeur voor een naam van autochtone herkomst. Deze voorkeuren zijn op een enkele uitzondering na niet afhankelijk van het geslacht of de thuistaal van de studenten. Dit zijn opvallende resultaten die een eerste indicatie geven en verder onderzoek zeker rechtvaardigen. Op basis van die gegevens

kunnen schrijvers hun keuzes bewuster maken, waardoor de kans op een geslaagde transfer vergroot wordt.

Uit het literatuuronderzoek blijkt het belang van duidelijke structuurkenmerken als markering en verwijzing om het tekstbegrip en daarmee de kans op transfer te vergroten. Het belang van structuurkenmerken om het doel van een tekstdeel duidelijk te maken, lijkt bij educatieve uitgevers meer bekend te zijn dan het belang van stijlkenmerken. Toch blijkt uit het corpusonderzoek dat er in slechts iets meer dan de helft van de studieboeken altijd een verwijzing naar de casus gegeven wordt en dat er in bijna alle studieboeken een onduidelijke en inconsequente markering gebruikt wordt. Het gevolg van het ontbreken van een verwijzing is dat studenten zelf moeten bepalen bij welk tekstgedeelte een casus hoort. Wanneer dan ook de markering van de casus niet duidelijk of zelfs afwezig is, kan het gebeuren dat de student pas na lezing van de casus ontdekt dat het een voorbeeld betrof. Deze onnodige cognitieve leesbelasting werkt belemmerend voor tekstbegrip en transfer. De verwachting dat een optimaal gemarkeerde casus met verwijzing vooraf zou zorgen voor vergroting van het tekstbegrip is in mijn onderzoek echter niet bevestigd. Omdat er bij de conditie *markering* wel een trend waarneembaar is, is het heel goed mogelijk dat er bij een onderzoek met meer proefpersonen wel een effect zichtbaar wordt. Om een meer definitief antwoord te krijgen op de vraag of een gemarkeerde casus met een verwijzing vooraf zorgt voor meer tekstbegrip is daarom vervolgonderzoek nodig met andere teksten en andere vragen bij een grotere onderzoeksgroep.

Er is bij het onderzoek naar structuurkenmerken geen waarderingsonderzoek gedaan. Uit mondelinge reacties van de studenten bleek dat zij de gemarkeerde teksten meer waardeerden. Gezien de bevindingen in mijn literatuuronderzoek lijkt dat niet verwonderlijk. Veel studenten hebben niet het benodigde leesniveau om de teksten in hun studieboeken goed te begrijpen. Hun intrinsieke cognitieve leesbelasting is daarom al groot. Wanneer een tekst dan minder efficiënt gepresenteerd wordt is het heel aannemelijk dat zij een dergelijke tekst minder waarderen en mogelijk zelfs afhaken. Het zou daarom een waardevolle aanvulling zijn om het vervolgonderzoek naar de invloed van verwijzing en markering te combineren met een waarderingsonderzoek. Op basis van mijn bevindingen tot nu toe en uit didactisch oogpunt is mijn voorlopige advies aan schrijvers en uitgevers om duidelijk en consequent te markeren en een casus vooraf te laten gaan van een aanwijzing.

Uit het literatuuronderzoek wordt duidelijk dat concrete voorbeelden onmisbaar zijn voor begrip. In het meest recente onderzoek dat voor deze studie is gebruikt (Jonker, 2008) wordt geconcludeerd dat kennisconstructie een inductief proces is vanuit concrete ervaring. Hoewel studenten daarbij verschillende routes kunnen gebruiken, geldt dit proces voor alle studenten. Dit ondersteunt het belang van het toevoegen van casussen. Auteurs van pabo-studieboeken lijken zich bewust te zijn van dit belang gezien de frequentie waarin zij casussen in hun teksten toepassen. Educatieve uitgevers geven nadrukkelijk aan dat zij casussen belangrijk vinden onder andere om de koppeling naar de praktijk te bevorderen. Pabo-docenten hebben wel iets meer bedenkingen, maar zijn toch vrijwel unaniem in hun mening dat toevoeging van casussen een studieboek interessanter en begrijpelijker maakt. Het is dan ook heel opmerkelijk dat er zo weinig bewuste aandacht wordt besteed aan het moment waarop een casus aan de studietekst wordt toegevoegd. In het corpusonderzoek is naar voren gekomen dat de hoeveelheid casussen per studieboek sterk verschilt (van 1 tot 67 casussen per 100 bladzijden). Het wel of niet toevoegen van een casus lijkt willekeurig te gebeuren en vaak nauwelijks bepaald te worden door de complexiteit van de studiestof. Het toevoegen van teveel casussen levert echter een grotere leesbelasting op, het toevoegen van te weinig casussen kan ervoor zorgen dat de abstracte studiestof onvoldoende verduidelijkt wordt. Een zorgvuldige afweging om wel of niet gebruik te maken van een casus is daarom belangrijk. Zolang er geen gegevens uit onderzoek bekend zijn, moeten schrijvers en uitgevers zelf die keuze maken. Mijn advies is vooralsnog om die keuze te baseren op de moeilijkheidsgraad van de studiestof en zoveel mogelijk te zorgen voor een evenwichtige verdeling van het aantal casussen. Daarbij lijkt één casus te weinig, maar 67 zeker te veel.

Er is lang van uitgegaan dat studenten over een voldoende leesvaardigheidsniveau beschikken om hun studieteksten te kunnen begrijpen. Dit blijkt voor een groot deel van de studenten niet het geval te zijn. Op veel hogescholen en universiteiten wordt daarom de laatste jaren aandacht besteed aan het trainen van studenten om hun leesvaardigheid te vergroten. In die trainingen moet, in ieder geval voor pabo-studenten, ook aandacht besteed worden aan het lezen van casussen. Hier ligt zeker een taak voor de betreffende vakdocenten. Een aantal van hen geeft in de enquête al aan dat zij de wens hebben om studenten hierin te begeleiden. Het belang van die begeleiding wordt versterkt door de

bevindingen in het literatuuronderzoek. Het blijkt noodzakelijk studenten te trainen in het herkennen en gebruiken van tekststructuren. Aan pabo-studenten moet geleerd worden hoe zij een casus moeten benaderen. Uit het corpusonderzoek wordt duidelijk dat er in slechts een zeer beperkt aantal boeken uitleg over het gebruik van casussen gegeven wordt.

Studenten zijn dus aangewezen op hulp van hun docent.

Naast leesvaardigheidstraining van studenten blijft echter een heldere en duidelijke studietekst een heel belangrijke voorwaarde voor de vergroting van het tekstinzicht. Gezien mijn bevindingen in het corpusonderzoek naar structuurkenmerken valt hier zeker nog winst te halen.

In mijn scriptie heb ik geen aandacht besteed aan de digitale ondersteuning die voor een toenemend aantal studieboeken beschikbaar is. In boeken als *Gids voor rekenen en wiskunde* en *De Taallijn* zijn de daarin beschreven casussen ook te zien op de bij het boek horende website of dvd. Mijn ervaring is dat studenten de digitale ondersteuning vooral gebruiken om samenvattingen te lezen en dat zij niet uit zichzelf de casussen bekijken. Het zou echter goed zijn om te onderzoeken hoe hier meer en vooral effectiever gebruik van gemaakt kan worden.

Stijlkenmerken van casussen, zoals narrativiteit, directe rede en personificatie kunnen door vergroting van betrokkenheid van studenten bijdragen aan tekstbegrip en transfer. Ook het gebruik van structuurkenmerken zoals verwijzinnen en markering kunnen tekstbegrip en transfer vergroten. In deze scriptie is een eerste verkenning naar het effect van deze kenmerken in casussen in pabo-studieboeken gedaan. Een meer bewuster gebruik zou tekstbegrip en transfer kunnen vergroten. Hiervoor is meer kennis noodzakelijk die uit vervolgonderzoek verkregen moet worden.

LITERATUURLIJST

- Akhondi, M., F. Aziz Malayeri & A. Abd Samad (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 64 (5), p.368-372.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune & Stratton.
- Bal, M. (1978). *De theorie van vertellen en verhalen. Inleiding in de narratologie*, Muiderberg. Uitgeverij Coutinho.
- Beck, I.L., M.G. McKeown & J. Worthy (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30, (2), p. 220-238.
- Beishuizen, J., E. Stoutjesdijk, S. Spuibroek, S. Bouwmeester & H. van der Geest (2002). Understanding abstract expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 72, p. 287-297.
- Bereiter, C. (1985). Toward a solution of the learning paradox. *Review of Educational Research*, 55 (2), p. 201-226.
- Boven, E. van & G. Dorleijn (2003). *Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.
- Bruner, J.S. (1971). *The Relevance of Education*, New York, Norton & Camp.
- Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning*, Chicago, University of Chicago Press.
- Evers-Vermeul, J. & J. Land (2010). *Slecht gelezen of slecht geleerd? Een onderzoek naar de leesbaarheid van VMBO-BB-examens Biologie en Economie*. Utrecht.
- Garner, R., G. Gillingham en C. White, (1989). Effects of 'Seductive Details' on Macroprocessing and Microprocessing in Adults and Children. *Cognition and Instruction*, 6,1, p.41-57.
- Graaf, de A., J. Sanders, H. Beentjes & H. Hoeken (2007). De rol van identificatie in narratieve teksten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 29 / 3, p. 237-250.
- Harp, S.F. & R.E. Mayer (1998). How Seductive Details Do Their Damage: A Theory of Cognitive Interest in Science Learning. *Journal of Educational Psychology*, 3, p. 414-434.
- Harst, van der, A., Bas van den Berg en Cocky Forrum-van der Spek, (2007). *Verhalen verbinden. Ruimte voor vertellen op school*, Amersfoort, CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Jonker, H.G. (2008). *Concrete Elaboration during Knowledge Acquisition*. Amsterdam, VU.
- Land, J., T. Sanders & H. van den Bergh (2006), *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen? Een experimenteel onderzoek naar de invloed van tekst- en lezerskenmerken op begrip en waardering*. Amsterdam, Stichting Lezen.
- Land, J. (2009). Zwakke lezers, sterke teksten? *Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Amsterdam, Stichting Lezen.
- Merriënboer, J.J. & G., J. Sweller(2010). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies. *Medical Education*, 44, p. 85–93.
- Oatley, K. (1994), A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, p. 53-74.

- Peer, W. van & H. Pander Maat (2001), Narrative perspective and the interpretation of characters' motives. *Language and Literature*, 10 / 3, p. 229-241.
- Sadoski, M, (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13, 3, p. 263-281.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford, Clarendon Press.
- Waller, R.H.W. (1982). Text as Diagram: Using Typography to Improve Access and Understanding. In Jonassen, D.H. (Ed.). *The Technology of Text 1, Principles for Structuring, Designing, and Displaying Text*. (pp. 137-166). New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Waller, R.H.W. (2011). Choosing a typeface for reading. *Technical paper 9*. Simplification Centre University of Reading.
- Wilschut, A., D. van Straaten & M. van Riessen (2008). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 - BOEKENLIJST Pabo Inholland Zuid – schooljaar 2010 - 2011¹²

NEDERLANDS

1. Paus, H. (red) (2010). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.
2. Elsäcker, van W., A van Beek, J. Hillen & S. Peters (2009). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Sardes en Expertise centrum Nederlands.
3. Verhallen, M. & R. Walst (2007). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.
4. Coillie, van J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leidschendam, Uitgeverij Biblion.
5. Kemmeren, C. (2001). *Aan de slag met kinderboeken. Een programma leesbevordering ten behoeve van pabostudenten*. Den Haag, Uitgeverij Biblion.
6. Meelis-Voorma, T., P. Moolenaar & H. Overmeijer (2008). *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk*. Groningen, Uitgeverij Wolters-Noordhoff.

REKENEN EN WISKUNDE

7. Buys, K. (2001). *Telactiviteiten voor kleuters*. Baarn, Uitgeverij Bekadidact.
8. Zanten, van M., P. van den Brom-Snijders, J. van den Bergh, R. Meijer & A. Vrolijk (2007). *Hele getallen. Reken- Wiskundedidactiek*. Utrecht, Uitgeverij Thieme Meulenhoff.
9. Goffree, F., A. Markusse, F. Munt & N. Olofsen (2009). *Gids voor rekenen en wiskunde. Groep 3 / 4*. Groningen Houten, Uitgeverij Noordhoff.
10. Zanten, van M. (2006). *Verhoudingen en procenten. Reken- Wiskundedidactiek*. Utrecht, Uitgeverij Thieme Meulenhoff.
11. Brom-Snijders, van den P., M. van Zanten & J. van den Bergh (2006). *Gebroken getallen. Reken- Wiskundedidactiek*. Utrecht, Uitgeverij Thieme Meulenhoff.

PRAKTIJK/SLB, THEMALIJN, LEVENSBESCHOUWELIJKE VORMING

12. Alkema, E., E. van Dam, J. Kuipers, C. Lindhout & W. Tjerkstra (2009). *Méér dan onderwijs. Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Assen, Uitgeverij Van Gorcum.
13. Kallenberg, T., B. Koster, J. Onstenk & W. Scheepsma (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort, Uitgeverij Thieme Meulenhoff.

¹² De indeling van de originele boekenlijst is aangehouden.

14. Berding, J. & W. Pols (2009). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen. Uitgeverij Noordhoff.
15. Janssen-Vos, F. (2009). *Basisontwikkeling voor peuters en kleuters*. Assen, Uitgeverij Van Gorcum.
16. Feldman, R. (2007). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam, Uitgeverij Pearson Education.
17. Berg, van den B., A. van Steenis & J. de Valk (2007). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het primair onderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.
18. Schouten, H. (2009). *De vijf religies van de wereld. Hun oorsprong, bronnen, leefregels, stromingen en verhalen*. Uitgeverij Kok / Ten Have.
19. Pilot, A., B. van Hout-Wolters, P. Jongepier & Wies Scheijen (2009). *Studeer effectief*. Groningen, Uitgeverij Noordhoff.
20. Veen, van der T. & J. van der Wal (2003). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen, Uitgeverij Noordhoff.
21. Bas, de J. (2010). *Burgerschapsvorming. Jong gedaan, oud geleerd. Visies en instrumenten*. Utrecht, Uitgeverij Thieme Meulenhoff.

LOGOPEDIE

22. Pronk-Boerma, M. (2001). *Logopedie voor onderwijsgevenden*. Soest, Uitgeverij H. Nelissen.

ENGELS

23. Oskam, S. (2008). *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.

WERELDORIENTATIE

24. Kersbergen, C. & A. Haarhuis (2006). *Natuuronderwijs inzichtelijk. Een basis voor de vakinhouden van natuur, milieu en techniek*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.
25. Kratsborn, W. (2005). *Onvoorspelbaar verleden. Geschiedenis van prehistorie tot heden*. Assen, Uitgeverij Van Gorcum.
26. Blokhuis, J., H. Peeters & A. Peters (2001). *Bronnenboek. Aardrijkskunde en didactiek*. Groningen, Uitgeverij Noordhoff.

KUNSTZINNIGE ORIENTATIE

27. Onna, J. & A. Jacobse (2004). *Laat maar zien. Een didactische handleiding voor beeldend onderwijs*. Groningen, Uitgeverij Noordhoff.
28. Vrolijk, R. (2009). *Nieuw Geluid*. Groningen, Uitgeverij Noordhoff.

29. Heijdanus, E. & T. van der Jagt (2004). *Drama in de hoofdrol. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.

BEWEGINGSONDERWIJS

30. Hazelbach, C. (red.) (2001). *Bewegingsonderwijs in het spellokaal*. Nijverdal, Publicatiefond 't Web.

SCHRIJVEN

31. Kooijman, E., M. van Mierlo & Chiel Natzijs (2005). *Pak je pen. Handschriftontwikkeling in de praktijk*. Heeschwijk Dinter, Uitgeverij Esstede.

BIJLAGE 2 - VRAGEN UITGEVERS

1. Wat valt volgens u onder de term *casus* in een pabo-studieboek?
2. Heeft u een idee in welke mate casussen worden toegevoegd aan de pabo-studieboeken?
3. Heeft u een mening over het wel of niet gebruiken van casussen?
4. Stimuleert u schrijvers om casussen toe te voegen?
5. Bent u bekend met onderzoek naar het gebruik van voorbeelden in studieboeken?
6. Waaraan moet volgens u een goede casus inhoudelijk voldoen?
7. Bestaan er bij uw uitgeverij afspraken over de markering van casussen?

BIJLAGE 3 – ENQUETE PABO-DOCENTEN

1. Wordt er in de bij jouw vak horende studieboeken gebruik gemaakt van casussen?

Je hoeft dit niet na te zoeken, kruis aan wat je denkt

- in geen van de verplichte boeken
- in sommige wel en in sommige niet
- in alle verplichte boeken

2. Geef aan in hoeverre je het met de volgende stelling eens bent:

In een goed pabo-studieboeken moeten casussen staan

| | | | | |
|------------------------|--------|----------|------|-------------------|
| helemaal mee oneens | oneens | neutraal | eens | helemaal mee eens |
|------------------------|--------|----------|------|-------------------|

3. Geef aan in hoeverre je het met de volgende stelling eens bent:

Studenten vinden studieteksten met casussen interessanter

| | | | | |
|------------------------|--------|----------|------|-------------------|
| helemaal mee oneens | oneens | neutraal | eens | helemaal mee eens |
|------------------------|--------|----------|------|-------------------|

4. Geef aan in hoeverre je het met de volgende stelling eens bent:

Studenten vinden studieteksten met casussen begrijpelijker

| | | | | |
|------------------------|--------|----------|------|-------------------|
| helemaal mee oneens | oneens | neutraal | eens | helemaal mee eens |
|------------------------|--------|----------|------|-------------------|

5. Geef aan in hoeverre je het met de volgende stelling eens bent:

Studenten kunnen studieteksten met casussen beter onthouden

| | | | | |
|------------------------|--------|----------|------|-------------------|
| helemaal mee oneens | oneens | neutraal | eens | helemaal mee eens |
|------------------------|--------|----------|------|-------------------|

Zie volgend blad!

6. Hoe groot is volgens jou de toegevoegde waarde van casussen in pabo-studieteksten?

| | | | | |
|------------|-------|-------------------------|-------|------------|
| heel klein | klein | niet klein / niet groot | groot | heel groot |
|------------|-------|-------------------------|-------|------------|

7. Wat zie jij als belangrijkste voordeel / voordelen van het gebruik van casussen?

8. Wat zie jij als belangrijkste nadeel / nadelen van het gebruik van casussen?

BIJLAGE 4 – TEKSTEN ONDERZOEK 1

Tekst 1A

EERSTETAALONTWIKKELING

Behaviorisme

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw dacht men dat kinderen een taal leerden door de klanken van volwassenen te imiteren. De redenering hierbij was globaal als volgt: kinderen imiteren wat volwassenen zeggen en volwassenen reageren vervolgens positief. Met andere woorden: kinderen ontvangen een prikkel van hun omgeving en als ze daar goed op reageren, worden ze beloond. Door eindeloze oefening leert het kind vervolgens spraakklanken te produceren die lijken op de doeltaal.

Volgens deze leertheorie (het behaviorisme) verloopt taalverwerving dus via imitatie, bekrachtiging (positieve feedback) en conditionering (beloning van goed gedrag).

Meester Freek is op de speelplaats met zijn groep kleuters. Er vliegt een zwerm vogels over. 'Kijk trekvogels', zegt meester Freek. 'Trekvogels', herhaalt Jos. 'Ja, trekvogels' reageert Freek weer.

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar taalverwerving. Daaruit blijkt dat imitatie inderdaad een belangrijke rol speelt bij het leren van taal. Als je een ouder een prentenboek ziet voorlezen aan een peuter van anderhalf, zie je vaak de ouder plaatjes aanwijzen en het woord erbij zeggen. Of het kind wijst wat aan en de ouder noemt het woord. Het kind herhaalt het woord en je kunt dus zeggen dat het kind imiteert wat de ouder heeft aangedragen. De ouder bevestigt dat het kind het goed doet door het woord nog eens te herhalen. We kunnen zien dat het kind, als het wat verder is, zelf de plaatjes benoemt en de woorden produceert die het eerst van de ouder gehoord heeft.

Nativisme

Toch is imitatie als verklaring voor het taalgedrag te simpel. We zien immers dat kinderen tijdens bepaalde fasen van hun taalverwerving soms fouten maken en dat deze fouten zich voordoen bij praktisch alle kinderen. Als we taalverwerving alleen zien als imitatie zijn deze fouten onverklaarbaar. Kinderen kunnen deze uitingen immers niet hebben geïmiteerd van volwassenen.

Het lijkt er dus op dat kinderen zelf regels opstellen op grond van de taal die ze al hebben

gehoord, en dat ze die regels vervolgens consequent toepassen. De regels worden ook toegepast in gevallen waar ze niet opgaan.

De kinderen zitten in een kring. Meester Bram heeft een grote vertelplaat en vraagt aan de kinderen van groep 1 of iemand ziet waar Zwarte Piet is gebleven. 'Hij zit bij de driede schoorsteen' reageert Noah. 'Nee hoor', zegt Mila, 'hij is van het dak gevald'.

De taalkundige Noam Chomsky stelde in de jaren zeventig van de vorige eeuw dat kinderen geboren worden met een aangeboren taalleervermogen (Language Acquisition Device, LAD) dat hen in staat stelt elke taal te leren waarmee ze als kind in contact komen. Bij deze benadering is niet imitatie de belangrijkste verklaring van het verwerven van een taal, maar juist dat aangeboren taalmechanisme. Vandaar dat we spreken van een *nativistische benadering*: het gaat om een eigenschap die kinderen bij de geboorte meekrijgen. Deze eigenschap is *soortspecifiek*; alleen mensen kunnen taal leren, en mensen kunnen alle talen leren.

Deze benadering zet het eigen taalleervermogen van kinderen centraal. Kinderen kunnen met behulp van hun taalleervermogen regels construeren waarmee ze zelf ook weer zinnen maken. Deze zinnen zijn geen letterlijke imitaties, want de kinderen bedenken de zinnen zelf en ze doen dat op grond van regels die voortkomen uit hun taalleervermogen.

De fouten die ze aanvankelijk maken, zijn als het ware 'noodzakelijke' fouten. Het is een fase in de ontwikkeling van het taalgebruik. De regels die ze construeren aan de hand van wat ze dan in hun omgeving horen, worden getoetst aan wat ze om zich heen horen. Blijkt een regel niet correct, dan wordt die bijgesteld, en zo komen ze steeds dichterbij de regels die de volwassenen toepassen in hun taalgebruik.

In de visie van Chomsky is iedere taalgebruiker creatief: hij maakt nieuwe zinnen vanuit zijn eigen creatieve taalvermogen. Chomsky legde een sterke nadruk op datgene wat zich afspeelt in het hoofd van de taalgebruiker en besteedde minder aandacht aan de aangeboden taal. Indien we zijn visie op een (misschien te) eenvoudige wijze zouden uitleggen, zouden we kunnen stellen dat ieder mens beschikt over een innerlijke grammatica die universeel is voor alle mensen. Deze grammatica hoeft dan gedurende de ontwikkeling van het kind alleen nog te worden ingevuld.

Interactionele benadering

Volgens de zogenoemde *interactionele benadering* leren kinderen inderdaad, zoals Chomsky beweerde, taal doordat ze een taalleervermogen hebben dat aangeboren is en ze zelf regels opstellen over taal, maar daaraan wordt toegevoegd dat kinderen dat alleen maar kunnen doen bij een goed taalaanbod. Hoe beter het taalaanbod, hoe beter de taalverwerving verloopt.

Scharlaekens (2008) onderscheidt verschillende soorten taalaanbod en geeft aan dat in de periode van nul tot vijf jaar de verzorgingstaal de belangrijkste is. De verzorgingstaal is de taal die gebruikt wordt in de rechtstreekse interactie met het kind. Die verzorgingstaal kan niet alleen door ouders gebruikt worden, maar ook door peuterleidsters en natuurlijk ook door leerkrachten.

Juf Marjolein luncht met haar groep 1. De kinderen kijken bij elkaar wat ze op hun meegebrachte boterhammen hebben. Anouk vraagt aan Marjolein: 'Pindakaas is een soort brood, pindakaas toch?' Marjolein: 'Beleg'. Anouk: 'Beleg'. Marjolein reageert weer: 'ja, voor op het brood'.

Bij het taalgebruik van ouders valt op dat het taalgebruik als het ware meegroeit met de ontwikkeling van het kind. Ouders blijken zich intuïtief aan te passen aan het niveau van het kind.

Nieuw onderzoek

Hoe het proces van taalverwerving verloopt, wordt geleidelijk aan steeds duidelijker. Volgens onderzoek van Borensztajn en Bod (2008) leren kinderen een taal doordat ze *concrete taalwaarnemingen generaliseren*. Deze onderzoekers stellen dat taalregels bestaan uit een dynamische verzameling van constructies van diverse afmetingen en maten van abstractie. Zij zeggen het volgende: 'Kinderen die net leren praten, putten uit brokjes van zinnen die ze eerder hebben gehoord. Je kunt het zien als plakken. Pas na verloop van tijd gaan kinderen meer variabelen gebruiken. Ze leren dan bijvoorbeeld dat de handelende figuur samenhangt met het werkwoord. Naarmate ze ouder worden, worden de grammaticale eenheden die ze gebruiken abstracter. Dit duidt erop dat kinderen een taal leren door generalisaties over concrete taalwaarnemingen' (Borensztajn en Bod, 2008, p.11). Het komt er dus op neer dat kinderen in de taal die ze om zich heen horen (de concrete

taalwaarnemingen) algemene patronen kunnen herkennen, mits zij genoeg taal krijgen aangeboden. Deze patronen kunnen ze dan op andere situaties toepassen (generaliseren). dus ook op momenten waarop de taaluitingen net een klein beetje verschillen, maar het patroon zelf wel te herkennen is.

Deze algemene patronen kunnen kinderen des te eerder herkennen, naarmate zij vaker gericht taalaanbod horen en dus in staat worden gesteld meer taalwaarnemingen te doen. Hoe meer waarnemingen, hoe sneller ze de patronen herkennen die in de verschillende taaluitingen terugkomen. Deze visie op taalverwerving benadrukt dat de rol van de omgeving op de taalverwerving van een kind cruciaal is, maar stelt ook dat het kind taalaanbod op een actieve manier verwerkt en het dus niet enkel passief ondergaat. In tegenstelling tot Chomsky, die spreekt van een aangeboren taalleervermogen waarbij sprake is van universele regels die de structuur van elke taal sturen, wordt tegenwoordig meer belang gehecht aan de actieve rol van het kind dat in een talige omgeving de taal stukje bij beetje leert. Uit neurologisch onderzoek blijkt dat de periode tussen de geboorte en zeven jaar een kritische periode is waarin het menselijk brein sterk gericht is op het verwerven van taal, en dat het daarom van groot belang is dat het kind dan de kans krijgt zijn taal te ontwikkelen.

TEKST 1 B

EERSTETAALONTWIKKELING

Behaviorisme

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw dacht men dat kinderen een taal leerden door de klanken van volwassenen te imiteren. De redenering hierbij was globaal als volgt: kinderen imiteren wat volwassenen zeggen en volwassenen reageren vervolgens positief. Met andere woorden: kinderen ontvangen een prikkel van hun omgeving en als ze daar goed op reageren, worden ze beloond. Door eindeloze oefening leert het kind vervolgens spraakklanken te produceren die lijken op de doeltaal.

Volgens deze leertheorie (het behaviorisme) verloopt taalverwerving dus via imitatie, bekrachtiging (positieve feedback) en conditionering (beloning van goed gedrag).

Het volgende voorbeeld maakt dat duidelijk.

Meester Freek is op de speelplaats met zijn groep kleuters. Er vliegt een zwerm vogels over. 'Kijk trekvogels', zegt meester Freek. 'Trekvogels', herhaalt Jos. 'Ja, trekvogels' reageert Freek weer. De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar taalverwerving. Daaruit blijkt dat imitatie inderdaad een belangrijke rol speelt bij het leren van taal. Als je een ouder een prentenboek ziet voorlezen aan een peuter van anderhalf, zie je vaak de ouder plaatjes aanwijzen en het woord erbij zeggen. Of het kind wijst wat aan en de ouder noemt het woord. Het kind herhaalt het woord en je kunt dus zeggen dat het kind imiteert wat de ouder heeft aangedragen. De ouder bevestigt dat het kind het goed doet door het woord nog eens te herhalen. We kunnen zien dat het kind, als het wat verder is, zelf de plaatjes benoemt en de woorden produceert die het eerst van de ouder gehoord heeft.

Nativisme

Toch is imitatie als verklaring voor het taalgedrag te simpel. We zien immers dat kinderen tijdens bepaalde fasen van hun taalverwerving soms fouten maken en dat deze fouten zich voordoen bij praktisch alle kinderen. Als we taalverwerving alleen zien als imitatie zijn deze fouten onverklaarbaar. Kinderen kunnen deze uitingen immers niet hebben geïmiteerd van volwassenen.

Het lijkt er dus op dat kinderen zelf regels opstellen op grond van de taal die ze al hebben gehoord, en dat ze die regels vervolgens consequent toepassen. De regels worden ook

toegepast in gevallen waar ze niet opgaan. In het volgende voorbeeld is te zien hoe kinderen regels die ze naar aanleiding van veel voorbeelden hebben opgesteld ook gaan toepassen in gevallen waarbij die regels niet gelden. De kinderen zitten in een kring. Meester Bram heeft een grote vertelplaat en vraagt aan de kinderen van groep 1 of iemand ziet waar Zwarte Piet is gebleven. 'Hij zit bij de driede schoorsteen' reageert Noah. 'Nee hoor', zegt Mila, 'hij is van het dak gevald'.

De taalkundige Noam Chomsky stelde in de jaren zeventig van de vorige eeuw dat kinderen geboren worden met een aangeboren taalleervermogen (Language Acquisition Device, LAD) dat hen in staat stelt elke taal te leren waarmee ze als kind in contact komen. Bij deze benadering is niet imitatie de belangrijkste verklaring van het verwerven van een taal, maar juist dat aangeboren taalmechanisme. Vandaar dat we spreken van een *nativistische benadering*: het gaat om een eigenschap die kinderen bij de geboorte meekrijgen. Deze eigenschap is *soortspecifiek*; alleen mensen kunnen taal leren, en mensen kunnen alle talen leren.

Deze benadering zet het eigen taalleervermogen van kinderen centraal. Kinderen kunnen met behulp van hun taalleervermogen regels construeren waarmee ze zelf ook weer zinnen maken. Deze zinnen zijn geen letterlijke imitaties, want de kinderen bedenken de zinnen zelf en ze doen dat op grond van regels die voortkomen uit hun taalleervermogen.

De fouten die ze aanvankelijk maken, zijn als het ware 'noodzakelijke' fouten. Het is een fase in de ontwikkeling van het taalgebruik. De regels die ze construeren aan de hand van wat ze dan in hun omgeving horen, worden getoetst aan wat ze om zich heen horen. Blijkt een regel niet correct, dan wordt die bijgesteld, en zo komen ze steeds dichterbij de regels die de volwassenen toepassen in hun taalgebruik.

In de visie van Chomsky is iedere taalgebruiker creatief: hij maakt nieuwe zinnen vanuit zijn eigen creatieve taalvermogen. Chomsky legde een sterke nadruk op datgene wat zich afspeelt in het hoofd van de taalgebruiker en besteedde minder aandacht aan de aangeboden taal. Indien we zijn visie op een (misschien te) eenvoudige wijze zouden uitleggen, zouden we kunnen stellen dat ieder mens beschikt over een innerlijke grammatica die universeel is voor alle mensen. Deze grammatica hoeft dan gedurende de ontwikkeling van het kind alleen nog te worden ingevuld.

Interactionele benadering

Volgens de zogenoemde *interactionele benadering* leren kinderen inderdaad, zoals Chomsky beweerde, taal doordat ze een taalleervermogen hebben dat aangeboren is en ze zelf regels opstellen over taal, maar daaraan wordt toegevoegd dat kinderen dat alleen maar kunnen doen bij een goed taalaanbod. Hoe beter het taalaanbod, hoe beter de taalverwerving verloopt.

Scharlaekens (2008) onderscheidt verschillende soorten taalaanbod en geeft aan dat in de periode van nul tot vijf jaar de verzorgingstaal de belangrijkste is. De verzorgingstaal is de taal die gebruikt wordt in de rechtstreekse interactie met het kind. Die verzorgingstaal kan niet alleen door ouders gebruikt worden, maar ook door peuterleidsters en natuurlijk ook door leerkrachten. Je kunt dat zien in het voorbeeld van juf Marjolein en Anouk, waarin Marjolein Anouk een nieuw woord aanbiedt. Juf Marjolein luncht met haar groep 1. De kinderen kijken bij elkaar wat ze op hun meegebrachte boterhammen hebben. Anouk vraagt aan Marjolein: 'Pindakaas is een soort brood, pindakaas toch?' Marjolein: 'Beleg'. Anouk: 'Beleg'. Marjolein reageert weer: 'ja, voor op het brood'.

Bij het taalgebruik van ouders valt op dat het taalgebruik als het ware meegroeit met de ontwikkeling van het kind. Ouders blijken zich intuïtief aan te passen aan het niveau van het kind.

Nieuw onderzoek

Hoe het proces van taalverwerving verloopt, wordt geleidelijk aan steeds duidelijker. Volgens onderzoek van Borensztajn en Bod (2008) leren kinderen een taal doordat ze *concrete taalwaarnemingen generaliseren*. Deze onderzoekers stellen dat taalregels bestaan uit een dynamische verzameling van constructies van diverse afmetingen en maten van abstractie. Zij zeggen het volgende: 'Kinderen die net leren praten, putten uit brokjes van zinnen die ze eerder hebben gehoord. Je kunt het zien als plakken. Pas na verloop van tijd gaan kinderen meer variabelen gebruiken. Ze leren dan bijvoorbeeld dat de handelende figuur samenhangt met het werkwoord. Naarmate ze ouder worden, worden de grammaticale eenheden die ze gebruiken abstracter. Dit duidt erop dat kinderen een taal leren door generalisaties over concrete taalwaarnemingen' (Borensztajn en Bod, 2008, p.11). Het komt er dus op neer dat kinderen in de taal die ze om zich heen horen (de concrete

taalwaarnemingen) algemene patronen kunnen herkennen, mits zij genoeg taal krijgen aangeboden. Deze patronen kunnen ze dan op andere situaties toepassen (generaliseren). dus ook op momenten waarop de taaluitingen net een klein beetje verschillen, maar het patroon zelf wel te herkennen is.

Deze algemene patronen kunnen kinderen des te eerder herkennen, naarmate zij vaker gericht taalaanbod horen en dus in staat worden gesteld meer taalwaarnemingen te doen. Hoe meer waarnemingen, hoe sneller ze de patronen herkennen die in de verschillende taaluitingen terugkomen. Deze visie op taalverwerving benadrukt dat de rol van de omgeving op de taalverwerving van een kind cruciaal is, maar stelt ook dat het kind taalaanbod op een actieve manier verwerkt en het dus niet enkel passief ondergaat. In tegenstelling tot Chomsky, die spreekt van een aangeboren taalleervermogen waarbij sprake is van universele regels die de structuur van elke taal sturen, wordt tegenwoordig meer belang gehecht aan de actieve rol van het kind dat in een talige omgeving de taal stukje bij beetje leert. Uit neurologisch onderzoek blijkt dat de periode tussen de geboorte en zeven jaar een kritische periode is waarin het menselijk brein sterk gericht is op het verwerven van taal, en dat het daarom van groot belang is dat het kind dan de kans krijgt zijn taal te ontwikkelen.

TEKST 1 C

EERSTETAALONTWIKKELING

Behaviorisme

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw dacht men dat kinderen een taal leerden door de klanken van volwassenen te imiteren. De redenering hierbij was globaal als volgt: kinderen imiteren wat volwassenen zeggen en volwassenen reageren vervolgens positief. Met andere woorden: kinderen ontvangen een prikkel van hun omgeving en als ze daar goed op reageren, worden ze beloond. Door eindeloze oefening leert het kind vervolgens spraakklanken te produceren die lijken op de doeltaal.

Volgens deze leertheorie (het behaviorisme) verloopt taalverwerving dus via imitatie, bekrachtiging (positieve feedback) en conditionering (beloning van goed gedrag).

Meester Freek is op de speelplaats met zijn groep kleuters.

Er vliegt een zwerm vogels over.

'Kijk trekvogels', zegt meester Freek.

'Trekvogels', herhaalt Jos.

'Ja, trekvogels' reageert Freek weer.

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar taalverwerving. Daaruit blijkt dat imitatie inderdaad een belangrijke rol speelt bij het leren van taal. Als je een ouder een prentenboek ziet voorlezen aan een peuter van anderhalf, zie je vaak de ouder plaatjes aanwijzen en het woord erbij zeggen. Of het kind wijst wat aan en de ouder noemt het woord. Het kind herhaalt het woord en je kunt dus zeggen dat het kind imiteert wat de ouder heeft aangedragen. De ouder bevestigt dat het kind het goed doet door het woord nog eens te herhalen. We kunnen zien dat het kind, als het wat verder is, zelf de plaatjes benoemt en de woorden produceert die het eerst van de ouder gehoord heeft.

Nativisme

Toch is imitatie als verklaring voor het taalgedrag te simpel. We zien immers dat kinderen tijdens bepaalde fasen van hun taalverwerving soms fouten maken en dat deze fouten zich voordoen bij praktisch alle kinderen. Als we taalverwerving alleen zien als imitatie zijn deze fouten onverklaarbaar. Kinderen kunnen deze uitingen immers niet hebben geïmiteerd van

volwassenen.

Het lijkt er dus op dat kinderen zelf regels opstellen op grond van de taal die ze al hebben gehoord, en dat ze die regels vervolgens consequent toepassen. De regels worden ook toegepast in gevallen waar ze niet opgaan.

De kinderen zitten in een kring.

Meester Bram heeft een grote vertelplaat en vraagt aan de kinderen van groep 1 of iemand ziet waar Zwarte Piet is gebleven.

‘Hij zit bij de driede schoorsteen’ reageert Noah.

‘Nee hoor’, zegt Mila, ‘hij is van het dak gevald’.

De taalkundige Noam Chomsky stelde in de jaren zeventig van de vorige eeuw dat kinderen geboren worden met een aangeboren taalleervermogen (Language Acquisition Device, LAD) dat hen in staat stelt elke taal te leren waarmee ze als kind in contact komen. Bij deze benadering is niet imitatie de belangrijkste verklaring van het verwerven van een taal, maar juist dat aangeboren taalmechanisme. Vandaar dat we spreken van een *nativistische benadering*: het gaat om een eigenschap die kinderen bij de geboorte meekrijgen. Deze eigenschap is *soortspecifiek*; alleen mensen kunnen taal leren, en mensen kunnen alle talen leren.

Deze benadering zet het eigen taalleervermogen van kinderen centraal. Kinderen kunnen met behulp van hun taalleervermogen regels construeren waarmee ze zelf ook weer zinnen maken. Deze zinnen zijn geen letterlijke imitaties, want de kinderen bedenken de zinnen zelf en ze doen dat op grond van regels die voortkomen uit hun taalleervermogen.

De fouten die ze aanvankelijk maken, zijn als het ware ‘noodzakelijke’ fouten. Het is een fase in de ontwikkeling van het taalgebruik. De regels die ze construeren aan de hand van wat ze dan in hun omgeving horen, worden getoetst aan wat ze om zich heen horen. Blijkt een regel niet correct, dan wordt die bijgesteld, en zo komen ze steeds dichterbij de regels die de volwassenen toepassen in hun taalgebruik.

In de visie van Chomsky is iedere taalgebruiker creatief: hij maakt nieuwe zinnen vanuit zijn eigen creatieve taalvermogen. Chomsky legde een sterke nadruk op datgene wat zich afspeelt in het hoofd van de taalgebruiker en besteedde minder aandacht aan de aangeboden taal. Indien we zijn visie op een (misschien te) eenvoudige wijze zouden

uitleggen, zouden we kunnen stellen dat ieder mens beschikt over een innerlijke grammatica die universeel is voor alle mensen. Deze grammatica hoeft dan gedurende de ontwikkeling van het kind alleen nog te worden ingevuld.

Interactionele benadering

Volgens de zogenoemde *interactionele benadering* leren kinderen inderdaad, zoals Chomsky beweerde, taal doordat ze een taalleervermogen hebben dat aangeboren is en ze zelf regels opstellen over taal, maar daaraan wordt toegevoegd dat kinderen dat alleen maar kunnen doen bij een goed taalaanbod. Hoe beter het taalaanbod, hoe beter de taalverwerving verloopt.

Scharlaekens (2008) onderscheidt verschillende soorten taalaanbod en geeft aan dat in de periode van nul tot vijf jaar de verzorgingstaal de belangrijkste is. De verzorgingstaal is de taal die gebruikt wordt in de rechtstreekse interactie met het kind. Die taal kan niet alleen door ouders gebruikt worden, maar ook door peuterleidsters en natuurlijk ook door leerkrachten.

Juf Marjolein luncht met haar groep 1. De kinderen kijken bij elkaar wat ze op hun meegebrachte boterhammen hebben. Anouk vraagt aan Marjolein: 'Pindakaas is een soort brood, pindakaas toch?' Marjolein: 'Beleg'. Anouk: 'Beleg'. Marjolein reageert weer: 'ja, voor op het brood'.

Bij het taalgebruik van met name ouders valt op dat het taalgebruik als het ware meegroeit met de ontwikkeling van het kind. Ouders blijken zich intuïtief aan te passen aan het niveau van het kind.

Nieuw onderzoek

Hoe het proces van taalverwerving verloopt, wordt geleidelijk aan steeds duidelijker. Volgens onderzoek van Borensztajn en Bod (2008) leren kinderen een taal doordat ze *concrete taalwaarnemingen generaliseren*. Deze onderzoekers stellen dat taalregels bestaan uit een dynamische verzameling van constructies van diverse afmetingen en maten van abstractie. Zij zeggen het volgende: 'Kinderen die net leren praten, putten uit brokjes van zinnen die ze eerder hebben gehoord. Je kunt het zien als plakken. Pas na verloop van tijd

gaan kinderen meer variabelen gebruiken. Ze leren dan bijvoorbeeld dat de handelende figuur samenhangt met het werkwoord. Naarmate ze ouder worden, worden de grammaticale eenheden die ze gebruiken abstracter. Dit duidt erop dat kinderen een taal leren door generalisaties over concrete taalwaarnemingen' (Borensztajn en Bod, 2008, p.11). Het komt er dus op neer dat kinderen in de taal die ze om zich heen horen (de concrete taalwaarnemingen) algemene patronen kunnen herkennen, mits zij genoeg taal krijgen aangeboden. Deze patronen kunnen ze dan op andere situaties toepassen (generaliseren), dus ook op momenten waarop de taaluitingen net een klein beetje verschillen, maar het patroon zelf wel te herkennen is.

Deze algemene patronen kunnen kinderen des te eerder herkennen, naarmate zij vaker gericht taalaanbod horen en dus in staat worden gesteld meer taalwaarnemingen te doen. Hoe meer waarnemingen, hoe sneller ze de patronen herkennen die in de verschillende taaluitingen terugkomen. Deze visie op taalverwerving benadrukt dat de rol van de omgeving op de taalverwerving van een kind cruciaal is, maar stelt ook dat het kind taalaanbod op een actieve manier verwerkt en het dus niet enkel passief ondergaat. In tegenstelling tot Chomsky, die spreekt van een aangeboren taalleervermogen waarbij sprake is van universele regels die de structuur van elke taal sturen, wordt tegenwoordig meer belang gehecht aan de actieve rol van het kind dat in een talige omgeving de taal stukje bij beetje leert. Uit neurologisch onderzoek blijkt dat de periode tussen de geboorte en zeven jaar een kritische periode is waarin het menselijk brein sterk gericht is op het verwerven van taal, en dat het daarom van groot belang is dat het kind dan de kans krijgt zijn taal te ontwikkelen.

TEKST 1 D

EERSTETAALONTWIKKELING

Behaviorisme

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw dacht men dat kinderen een taal leerden door de klanken van volwassenen te imiteren. De redenering hierbij was globaal als volgt: kinderen imiteren wat volwassenen zeggen en volwassenen reageren vervolgens positief. Met andere woorden: kinderen ontvangen een prikkel van hun omgeving en als ze daar goed op reageren, worden ze beloond. Door eindeloze oefening leert het kind vervolgens spraakklanken te produceren die lijken op de doeltaal.

Volgens deze leertheorie (het behaviorisme) verloopt taalverwerving dus via imitatie, bekrachtiging (positieve feedback) en conditionering (beloning van goed gedrag).

Het volgende voorbeeld maakt dat duidelijk:

Meester Freek is op de speelplaats met zijn groep kleuters.

Er vliegt een zwerm vogels over.

'Kijk trekvogels', zegt meester Freek.

'Trekvogels', herhaalt Jos.

'Ja, trekvogels' reageert Freek weer.

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar taalverwerving. Daaruit blijkt dat imitatie inderdaad een belangrijke rol speelt bij het leren van taal. Als je een ouder een prentenboek ziet voorlezen aan een peuter van anderhalf, zie je vaak de ouder plaatjes aanwijzen en het woord erbij zeggen. Of het kind wijst wat aan en de ouder noemt het woord. Het kind herhaalt het woord en je kunt dus zeggen dat het kind imiteert wat de ouder heeft aangedragen. De ouder bevestigt dat het kind het goed doet door het woord nog eens te herhalen. We kunnen zien dat het kind, als het wat verder is, zelf de plaatjes benoemt en de woorden produceert die het eerst van de ouder gehoord heeft.

Nativisme

Toch is imitatie als verklaring voor het taalgedrag te simpel. We zien immers dat kinderen tijdens bepaalde fasen van hun taalverwerving soms fouten maken en dat deze fouten zich voordoen bij praktisch alle kinderen. Als we taalverwerving alleen zien als imitatie zijn deze

fouten onverklaarbaar. Kinderen kunnen deze uitingen immers niet hebben geïmiteerd van volwassenen.

Het lijkt er dus op dat kinderen zelf regels opstellen op grond van de taal die ze al hebben gehoord, en dat ze die regels vervolgens consequent toepassen. De regels worden ook toegepast in gevallen waar ze niet opgaan. In het volgende voorbeeld is te zien hoe kinderen regels die ze naar aanleiding van veel voorbeelden hebben opgesteld ook gaan toepassen in gevallen waarbij die regels niet gelden.

De kinderen zitten in een kring.

Meester Bram heeft een grote vertelplaat en vraagt aan de kinderen van groep 1 of iemand ziet waar Zwarte Piet is gebleven.

‘Hij zit bij de driede schoorsteen’ reageert Noah.

‘Nee hoor’, zegt Mila, ‘hij is van het dak gevald’.

De taalkundige Noam Chomsky stelde in de jaren zeventig van de vorige eeuw dat kinderen geboren worden met een aangeboren taalleervermogen (Language Acquisition Device, LAD) dat hen in staat stelt elke taal te leren waarmee ze als kind in contact komen. Bij deze benadering is niet imitatie de belangrijkste verklaring van het verwerven van een taal, maar juist dat aangeboren taalmechanisme. Vandaar dat we spreken van een *nativistische benadering*: het gaat om een eigenschap die kinderen bij de geboorte meekrijgen. Deze eigenschap is *soortspecifiek*; alleen mensen kunnen taal leren, en mensen kunnen alle talen leren.

Deze benadering zet het eigen taalleervermogen van kinderen centraal. Kinderen kunnen met behulp van hun taalleervermogen regels construeren waarmee ze zelf ook weer zinnen maken. Deze zinnen zijn geen letterlijke imitaties, want de kinderen bedenken de zinnen zelf en ze doen dat op grond van regels die voortkomen uit hun taalleervermogen.

De fouten die ze aanvankelijk maken, zijn als het ware ‘noodzakelijke’ fouten. Het is een fase in de ontwikkeling van het taalgebruik. De regels die ze construeren aan de hand van wat ze dan in hun omgeving horen, worden getoetst aan wat ze om zich heen horen. Blijkt een regel niet correct, dan wordt die bijgesteld, en zo komen ze steeds dichterbij de regels die de volwassenen toepassen in hun taalgebruik.

In de visie van Chomsky is iedere taalgebruiker creatief: hij maakt nieuwe zinnen vanuit zijn

eigen creatieve taalvermogen. Chomsky legde een sterke nadruk op datgene wat zich afspeelt in het hoofd van de taalgebruiker en besteedde minder aandacht aan de aangeboden taal. Indien we zijn visie op een (misschien te) eenvoudige wijze zouden uitleggen, zouden we kunnen stellen dat ieder mens beschikt over een innerlijke grammatica die universeel is voor alle mensen. Deze grammatica hoeft dan gedurende de ontwikkeling van het kind alleen nog te worden ingevuld.

Interactionele benadering

Volgens de zogenoemde *interactionele benadering* leren kinderen inderdaad, zoals Chomsky beweerde, taal doordat ze een taalleervermogen hebben dat aangeboren is en ze zelf regels opstellen over taal, maar daaraan wordt toegevoegd dat kinderen dat alleen maar kunnen doen bij een goed taalaanbod. Hoe beter het taalaanbod, hoe beter de taalverwerving verloopt.

Scharlaekens (2008) onderscheidt verschillende soorten taalaanbod en geeft aan dat in de periode van nul tot vijf jaar de verzorgingstaal de belangrijkste is. De verzorgingstaal is de taal die gebruikt wordt in de rechtstreekse interactie met het kind. Die verzorgingstaal kan niet alleen door ouders gebruikt worden, maar ook door peuterleidsters en natuurlijk ook door leerkrachten. Je kunt dat zien in het voorbeeld van juf Marjolein en Anouk, waarin Marjolein Anouk een nieuw woord aanbiedt.

Juf Marjolein luncht met haar groep 1. De kinderen kijken bij elkaar wat ze op hun meegebrachte boterhammen hebben. Anouk vraagt aan Marjolein: 'Pindakaas is een soort brood, pindakaas toch?' Marjolein: 'Beleg'. Anouk: 'Beleg'. Marjolein reageert weer: 'ja, voor op het brood'.

Bij het taalgebruik van met name ouders valt op dat het taalgebruik als het ware meegroeit met de ontwikkeling van het kind. Ouders blijken zich intuïtief aan te passen aan het niveau van het kind.

Nieuw onderzoek

Hoe het proces van taalverwerving verloopt, wordt geleidelijk aan steeds duidelijker. Volgens onderzoek van Borensztajn en Bod (2008) leren kinderen een taal doordat ze *concrete taalwaarnemingen generaliseren*. Deze onderzoekers stellen dat taalregels bestaan uit een dynamische verzameling van constructies van diverse afmetingen en maten van abstractie. Zij zeggen het volgende: 'Kinderen die net leren praten, putten uit brokjes van zinnen die ze eerder hebben gehoord. Je kunt het zien als plakken. Pas na verloop van tijd gaan kinderen meer variabelen gebruiken. Ze leren dan bijvoorbeeld dat de handelende figuur samenhangt met het werkwoord. Naarmate ze ouder worden, worden de grammaticale eenheden die ze gebruiken abstracter. Dit duidt erop dat kinderen een taal leren door generalisaties over concrete taalwaarnemingen' (Borensztajn en Bod, 2008, p.11). Het komt er dus op neer dat kinderen in de taal die ze om zich heen horen (de concrete taalwaarnemingen) algemene patronen kunnen herkennen, mits zij genoeg taal krijgen aangeboden. Deze patronen kunnen ze dan op andere situaties toepassen (generaliseren), dus ook op momenten waarop de taaluitingen net een klein beetje verschillen, maar het patroon zelf wel te herkennen is.

Deze algemene patronen kunnen kinderen des te eerder herkennen, naarmate zij vaker gericht taalaanbod horen en dus in staat worden gesteld meer taalwaarnemingen te doen. Hoe meer waarnemingen, hoe sneller ze de patronen herkennen die in de verschillende taaluitingen terugkomen. Deze visie op taalverwerving benadrukt dat de rol van de omgeving op de taalverwerving van een kind cruciaal is, maar stelt ook dat het kind taalaanbod op een actieve manier verwerkt en het dus niet enkel passief ondergaat. In tegenstelling tot Chomsky, die spreekt van een aangeboren taalleervermogen waarbij sprake is van universele regels die de structuur van elke taal sturen, wordt tegenwoordig meer belang gehecht aan de actieve rol van het kind dat in een talige omgeving de taal stukje bij beetje leert. Uit neurologisch onderzoek blijkt dat de periode tussen de geboorte en zeven jaar een kritische periode is waarin het menselijk brein sterk gericht is op het verwerven van taal, en dat het daarom van groot belang is dat het kind dan de kans krijgt zijn taal te ontwikkelen.

TEKST 2 A

MANIPULEREND SPEL EN ROLLENSPEL

Kinderen maken een belangrijke ontwikkeling door in het soort (rollen)spel dat ze spelen

Peuters en kleuters zijn vooral *bewegend en manipulerend* bezig. In dit spel verbinden ze woorden aan voorwerpen en handelingen. De materialen lokken uit dat kinderen elkaar opzoeken en rekening gaan houden met elkaars aanwezigheid.

Gaandeweg het spelen en handelen krijgen voorwerpen in het spel een bepaalde betekenis. Juf Ilse gaat op het randje van de zandbak zitten. Joey komt aanlopen met een emmertje vol gevonden takjes. 'Wil je frietjes?' vraagt Joey. 'Graag' zegt Ilse, 'ik ben dol op frietjes, vooral met mayonaise'. Joey pakt een hand zand uit de zandbak en strooit dat over de takjes. 'Alsjeblieft, frietjes met mayonaise'.

Zo komt *het eenvoudige rollenspel* tot ontwikkeling; willekeurige voorwerpen krijgen een andere betekenis in het spel en kinderen doen alsof het echt is. Ook nemen ze een rol aan. Hun taal richten ze nu ook op de relaties tussen voorwerpen en op de rollen die gespeeld worden. Gebeurtenissen worden onder woorden gebracht.

Naarmate kinderen meer ervaringen hebben met de wereld om hen heen, kunnen ze zich ook beter een voorstelling maken van een situatie uit die werkelijkheid. Dan is het aantrekkelijk om met elkaar een *thematisch spel* te spelen. In dat spel leren ze een samen een spelverhaal opbouwen, rollen verdelen en het spel samen spelen. Ze gebruiken dan ook de taal die bij het spelverhaal hoort.

Als het rollenspel voluit tot ontwikkeling is gekomen, breekt een nieuwe periode aan: die van *bewuste leeractiviteit*. De behoefte aan het doen alsof maakt nu plaats voor echt, en het willen leren op zich komt als belangrijkste motief naar voren. Het spel is nog steeds belangrijk maar nu vooral als een context die aanleiding geeft en inspireert om te onderzoeken, te lezen en te schrijven.

Trapsgewijze ontwikkeling

Binnen elk stadium bouwen kinderen motieven en vaardigheden op waarmee ze aan weer nieuwe spelvormen willen en kunnen deelnemen. En daarbinnen komen ze opnieuw in aanraking met vaardigheden, een uitbreiding van de woordenschat en nieuwe handelingsmogelijkheden. Dat is het unieke van (spel)ontwikkeling: een volgend stadium

komt niet in plaats van een vorig, maar komt erbij. De kinderen zijn in nieuwe spelsituaties altijd weer aan het manipuleren, verkennen altijd weer de rolgebonden handelingen en de rollentaal, en zetten vervolgens hun vaardigheden in om interactief en thematisch rollenspel te gaan spelen.

Ontwikkelingsgerichte spelactiviteiten

Er zijn verschillende activiteiten en didactische hulpmiddelen waarmee je kinderen verder kunt helpen in hun (rollen)spelontwikkeling.

In alle mogelijke activiteiten gaat het er in de eerste plaats om dat kinderen volop gelegenheid, ruimte en stimulans krijgen om naar eigen voorkeur en mogelijkheid spelsituaties te verkennen, zelf te bedenken en ervan te genieten. Als die ruimte er is, kun je als leerkracht ook bevorderen dat de aanvankelijk losse spelhandelingen met voorwerpen (experimenteel en manipulerend spel) uitgebreid gaat worden met het spelen van spelverhalen in het beginnende rollenspel. In dat spel kan vervolgens gestimuleerd worden dat er verbanden ontstaan tussen het thematische rollenspel en andere culturele activiteiten, met name lees-schrijfactiviteiten en reken-wiskundeactiviteiten.

a Manipulerend spel

Het spel van peuters heeft alle kenmerken van het manipuleren en experimenteren met voorwerpen en met zand en water. Dit voldoet blijkbaar aan een sterke behoefte om schijnbaar doelloos te 'rommelen' en geeft rust en zelfvertrouwen. Maar het gaat ook om opzettelijk te onderzoeken en te weten willen komen hoe iets werkt. Daarom is er altijd volop gelegenheid om met zand en water te spelen en om te experimenteren met alle materialen en spullen die zich daarvoor lenen: klosjes garen, busjes, trommels en doosjes in alle soorten en maten. Ook al wat grotere kinderen hebben nog veel behoefte aan dit spel.

b Rolgebonden handeling spelen

Het manipulerend spel lokt rolgebonden handelen uit als je de leefwereld van de kinderen in de groep brengt. In een huishoek, bijvoorbeeld, gaat de aandacht van de kinderen vooral uit naar de voorwerpen. Maar je ziet ook dat ze de handelingen van volwassenen naspelen. Het spel krijgt nu een 'verhaal', een inhoud die rolgebonden handelingen uitlokt. Dat is het begin van rollenspel. er is nog geen sprake van werkelijk interactief en thematisch spel en de

dialogen zijn beperkt. Maar kinderen gaan wel symbolisch handelen: ze zijn zich ervan bewust dat ze doen alsof. Vanuit de gebondenheid aan voorwerpen en de rolhandelingen komen ze als het ware 'op verhaal'. Dat spel lokt meer gesproken taal uit dan wanneer de aandacht alleen op de voorwerpen is gericht.

c Symbolisch spel en spelverhalen spelen

Doen alsof is spelen of je iets doet of hebt, vaak met willekeurige voorwerpen die een betekenis of een rol krijgen, soms met denkbeeldige voorwerpen. De kinderen nemen al snel ook zelf een rol aan en laten in gebaren, gedrag en taal zien dat ze doen alsof. Dan zijn ze in staat in gedachten een situatie op te roepen die op dat moment niet zichtbaar of tastbaar aanwezig is. Er is een mentale voorstelling gevormd die het mogelijk maakt deel te nemen aan een gemeenschappelijk denkbeeldig spel en daar rolhandelingen en rollentaal aan te verbinden.

Dit denkproces vraagt om 'doen alsof-activiteiten' om rollen te verkennen die een verhaal in het spel brengen. Interessante inhoud is een inspiratiebron voor ervaringsverhalen. Eigen ervaringen, maar ook prentenboeken en de verteltafel zijn middelen om 'op verhaal' te komen.

Juf Hatice gebruikt het prentenboek *Kummeling en de brandweerman* als aanleiding om een brandweerhoek te maken. Ze vertelt: "De walkietalkie wordt goed gebruikt en oranje hesjes fungeren als brandweerpak. De kinderen gebruiken taal zoals: brand meester, waar is de brand, zijn er mensen of dieren in het gebouw? Al spelend komen ze problemen tegen en wordt het verhaal aangepast".

De verteltafel is niet alleen heel geschikt om de woordenschat en de gesproken taal uit te breiden, maar ook om te leren spelen. Vanwege het houvast aan de verhaalfiguren, de attributen en de verhaallijn wordt het net iets makkelijker dan helemaal zelf de handelingen en de taal te spelen.

d Thematisch rollenspel

In het eenvoudige rollenspel leren kinderen belangrijke sociale vaardigheden, taalvaardigheden en nieuwe woordbetekenissen. Die maken het mogelijk om steeds beter aan het thematisch rollenspel deel te nemen. In dat spel grijpen de verschillende rollen in elkaar en vormen samen een verhaal. Daarin moeten de kinderen meer rekening houden

met elkaars rollen en leren ze hun rollentaal af te stemmen op het verhaal en op de taalinbreng van andere spelers.

In haar groep 1,2 heeft juf Karin twee spelhoeken ingericht: een restaurant en een keuken. In het restaurant hebben Pim en Karim de tafel mooi gedekt. Gasten Job en Amber gaan aan de tafel zitten. Ober Pim brengt de menukaart en vraagt even later: 'Wat wilt u eten?' 'Het dagmenu graag', reageert Amber. Pim geeft vervolgens de bestelling door aan de keuken. Om steeds beter en echter te spelen hebben ze steun aan spelverhalen en -scripts. Spelscripts bestaan uit foto's of tekeningen die een volgorde in spelhandelingen laten zien, soms ook uit bijpassende teksten voor rollendialogen. De leerkracht kan die maken, maar het werkt nog beter als die samen met de kinderen wordt gemaakt. de leerkracht kan helpen door de rollen te verhelderen, te overleggen welke rollentaal daarbij hoort, het speelveld voor te bereiden met een inrichting van een hoek en de spelattributen te regelen. Spelattributen zijn een ander hulpmiddel om een rol mee te typeren. Ook rollenkaartjes met tekeningen of plaatjes herinneren kinderen aan de rol die ze spelen. Als er verhalen in het spel zijn en kinderen hebben ervaringen opgebouwd met samenspelen, op elkaar inspelen en met het gebruiken van rollentaal, zijn ze in het stadium van thematisch rollenspel beland. Er worden niet alleen bestaande verhalen (uit prentenboeken) nagespeeld. Nog een stap verder is met elkaar een verhaal en een script bedenken en dat spelen, met alle attributen die daarbij horen. Dit spelniveau vraagt om samen plannen maken, de regie voeren over de gezamenlijke activiteiten en oplossingen zoeken voor allerlei vragen en problemen die zich voordoen.

e Thematisch spel met (doen alsof) lezen, schrijven en rekenen

Reken- en wiskunde activiteiten en lees- en schrijfactiviteiten zitten vaak al in het rollenspel. In de meeste thema's gaat het namelijk vrijwel altijd om het handelen van volwassenen. Het spel stimuleert kinderen om op een eigen manier aan culturele vaardigheden als schrijven, lezen en tellen mee te doen; ze spelen het. Het thematisch rollenspel bevordert op deze manier alle leerprocessen die nodig zijn voor de bewuste leeractiviteit, waarin het kind zich als leerling verder ontwikkelt.

TEKST 2 B

MANIPULEREND SPEL EN ROLLENSPEL

Kinderen maken een belangrijke ontwikkeling door in het soort (rollen)spel dat ze spelen

Peuters en kleuters zijn vooral *bewegend en manipulerend* bezig. In dit spel verbinden ze woorden aan voorwerpen en handelingen. De materialen lokken uit dat kinderen elkaar opzoeken en rekening gaan houden met elkaars aanwezigheid.

Gaandeweg het spelen en handelen krijgen voorwerpen in het spel een bepaalde betekenis. Het volgende voorbeeld maakt dat duidelijk.

Juf Ilse gaat op het randje van de zandbak zitten. Joey komt aanlopen met een emmertje vol gevonden takjes. 'Wil je frietjes?' vraagt Joey. 'Graag' zegt Ilse, 'ik ben dol op frietjes, vooral met mayonaise'. Joey pakt een hand zand uit de zandbak en strooit dat over de takjes. 'Alsjeblieft, frietjes met mayonaise'.

Zo komt *het eenvoudige rollenspel* tot ontwikkeling; willekeurige voorwerpen krijgen een andere betekenis in het spel en kinderen doen alsof het echt is. Ook nemen ze een rol aan. Hun taal richten ze nu ook op de relaties tussen voorwerpen en op de rollen die gespeeld worden. Gebeurtenissen worden onder woorden gebracht.

Naarmate kinderen meer ervaringen hebben met de wereld om hen heen, kunnen ze zich ook beter een voorstelling maken van een situatie uit die werkelijkheid. Dan is het aantrekkelijk om met elkaar een *thematisch spel* te spelen. In dat spel leren ze een samen een spelverhaal opbouwen, rollen verdelen en het spel samen spelen. Ze gebruiken dan ook de taal die bij het spelverhaal hoort.

Als het rollenspel voluit tot ontwikkeling is gekomen, breekt een nieuwe periode aan: die van *bewuste leeractiviteit*. De behoefte aan het doen alsof maakt nu plaats voor echt, en het willen leren op zich komt als belangrijkste motief naar voren. Het spel is nog steeds belangrijk maar nu vooral als een context die aanleiding geeft en inspireert om te onderzoeken, te lezen en te schrijven.

Trapsgewijze ontwikkeling

Binnen elk stadium bouwen kinderen motieven en vaardigheden op waarmee ze aan weer nieuwe spelvormen willen en kunnen deelnemen. En daarbinnen komen ze opnieuw in

aanraking met vaardigheden, een uitbreiding van de woordenschat en nieuwe handelingsmogelijkheden. Dat is het unieke van (spel)ontwikkeling: een volgend stadium komt niet in plaats van een vorig, maar komt erbij. De kinderen zijn in nieuwe spelsituaties altijd weer aan het manipuleren, verkennen altijd weer de rolgebonden handelingen en de rollentaal, en zetten vervolgens hun vaardigheden in om interactief en thematisch rollenspel te gaan spelen.

Ontwikkelingsgerichte spelactiviteiten

Er zijn verschillende activiteiten en didactische hulpmiddelen waarmee je kinderen verder kunt helpen in hun (rollen)spelontwikkeling.

In alle mogelijke activiteiten gaat het er in de eerste plaats om dat kinderen volop gelegenheid, ruimte en stimulans krijgen om naar eigen voorkeur en mogelijkheid spelsituaties te verkennen, zelf te bedenken en ervan te genieten. Als die ruimte er is, kun je als leerkracht ook bevorderen dat de aanvankelijk losse spelhandelingen met voorwerpen (experimenteel en manipulerend spel) uitgebreid gaat worden met het spelen van spelverhalen in het beginnende rollenspel. In dat spel kan vervolgens gestimuleerd worden dat er verbanden ontstaan tussen het thematische rollenspel en andere culturele activiteiten, met name lees-schrijfactiviteiten en reken-wiskundeactiviteiten.

a Manipulerend spel

Het spel van peuters heeft alle kenmerken van het manipuleren en experimenteren met voorwerpen en met zand en water. Dit voldoet blijkbaar aan een sterke behoefte om schijnbaar doelloos te 'rommelen' en geeft rust en zelfvertrouwen. Maar het gaat ook om opzettelijk te onderzoeken en te weten willen komen hoe iets werkt. Daarom is er altijd volop gelegenheid om met zand en water te spelen en om te experimenteren met alle materialen en spullen die zich daarvoor lenen: klosjes garen, busjes, trommels en doosjes in alle soorten en maten. Ook al wat grotere kinderen hebben nog veel behoefte aan dit spel.

b Rolgebonden handeling spelen

Het manipulerend spel lokt rolgebonden handelen uit als je de leefwereld van de kinderen in de groep brengt. In een huishoek, bijvoorbeeld, gaat de aandacht van de kinderen vooral uit naar de voorwerpen. Maar je ziet ook dat ze de handelingen van volwassenen naspelen. Het

spel krijgt nu een 'verhaal', een inhoud die rolgebonden handelingen uitlokt. Dat is het begin van rollenspel. er is nog geen sprake van werkelijk interactief en thematisch spel en de dialogen zijn beperkt. Maar kinderen gaan wel symbolisch handelen: ze zijn zich ervan bewust dat ze doen alsof. Vanuit de gebondenheid aan voorwerpen en de rolhandelingen komen ze als het ware 'op verhaal'. Dat spel lokt meer gesproken taal uit dan wanneer de aandacht alleen op de voorwerpen is gericht.

c Symbolisch spel en spelverhalen spelen

Doen alsof is spelen of je iets doet of hebt, vaak met willekeurige voorwerpen die een betekenis of een rol krijgen, soms met denkbeeldige voorwerpen. De kinderen nemen al snel ook zelf een rol aan en laten in gebaren, gedrag en taal zien dat ze doen alsof. Dan zijn ze in staat in gedachten een situatie op te roepen die op dat moment niet zichtbaar of tastbaar aanwezig is. Er is een mentale voorstelling gevormd die het mogelijk maakt deel te nemen aan een gemeenschappelijk denkbeeldig spel en daar rolhandelingen en rollentaal aan te verbinden.

Dit denkproces vraagt om 'doen alsof-activiteiten' om rollen te verkennen die een verhaal in het spel brengen. Interessante inhoud zijn een inspiratiebron voor ervaringsverhalen. Eigen ervaringen, maar ook prentenboeken en de verteltafel zijn middelen om 'op verhaal' te komen. In het volgende voorbeeld kun je zien hoe een prentenboek en een ervaring het spel stimuleert.

Juf Hatice gebruikt het prentenboek *Kummeling en de brandweerman* als aanleiding om een brandweerhoek te maken. Er is ook een echte brandweerman in de klas op bezoek geweest. Hatice vertelt: 'De walkietalkie wordt goed gebruikt en oranje hesjes fungeren als brandweerpak. De kinderen gebruiken taal die ze van de brandweerman hebben gehoord zoals: brand meester, waar is de brand, zijn er mensen of dieren in het gebouw? Al spelend komen ze problemen tegen en wordt het verhaal aangepast'.

De verteltafel is niet alleen heel geschikt om de woordenschat en de gesproken taal uit te breiden, maar ook om te leren spelen. Vanwege het houvast aan de verhaalfiguren, de attributen en de verhaallijn wordt het net iets makkelijker dan helemaal zelf de handelingen en de taal te spelen.

d Thematisch rollenspel

In het eenvoudige rollenspel leren kinderen belangrijke sociale vaardigheden, taalvaardigheden en nieuwe woordbetekenissen. Die maken het mogelijk om steeds beter aan het thematisch rollenspel deel te nemen. In dat spel grijpen de verschillende rollen in elkaar en vormen samen een verhaal. Daarin moeten de kinderen meer rekening houden met elkaars rollen en leren ze hun rollentaal af te stemmen op het verhaal en op de taalbreng van andere spelers. Je kunt dat zien in het volgende voorbeeld waarin het spel in de keuken afhankelijk is van het spel in het restaurant.

In haar groep 1,2 heeft juf Karin twee spelhoeken ingericht: een restaurant en een keuken. In het restaurant hebben Pim en Karim de tafel mooi gedekt. Gasten Job en Amber gaan aan de tafel zitten. Ober Pim brengt de menukaart en vraagt even later: 'Wat wilt u eten?' 'Het dagmenu graag', reageert Amber. Pim geeft vervolgens de bestelling door aan de keuken, waar de koks direct aan de slag gaan met het dagmenu.

Om steeds beter en echter te spelen hebben ze steun aan spelverhalen en -scripts.

Spelscripts bestaan uit foto's of tekeningen die een volgorde in spelhandelingen laten zien, soms ook uit bijpassende teksten voor rollendialogen. De leerkracht kan die maken, maar het werkt nog beter als die samen met de kinderen wordt gemaakt. De leerkracht kan helpen door de rollen te verhelderen, te overleggen welke rollentaal daarbij hoort, het speelveld voor te bereiden met een inrichting van een hoek en de spelattributen te regelen.

Spelattributen zijn een ander hulpmiddel om een rol mee te typeren. Ook rollenkaartjes met tekeningen of plaatjes herinneren kinderen aan de rol die ze spelen. Als er verhalen in het spel zijn en kinderen hebben ervaringen opgebouwd met samenspelen, op elkaar inspelen en met het gebruiken van rollentaal, zijn ze in het stadium van thematisch rollenspel beland. Er worden niet alleen bestaande verhalen (uit prentenboeken) nagespeeld. Nog een stap verder is met elkaar een verhaal en een script bedenken en dat spelen, met alle attributen die daarbij horen. Dit spelniveau vraagt om samen plannen maken, de regie voeren over de gezamenlijke activiteiten en oplossingen zoeken voor allerlei vragen en problemen die zich voordoen.

e Thematisch spel met (doen alsof) lezen, schrijven en rekenen

Reken- en wiskunde activiteiten en lees- en schrijfactiviteiten zitten vaak al in het rollenspel. In de meeste thema's gaat het namelijk vrijwel altijd om het handelen van volwassenen. Het spel stimuleert kinderen om op een eigen manier aan culturele vaardigheden als schrijven, lezen en tellen mee te doen; ze spelen het. Het thematisch rollenspel bevordert op deze manier alle leerprocessen die nodig zijn voor de bewuste leeractiviteit, waarin het kind zich als leerling verder ontwikkelt.

TEKST 2 C

MANIPULEREND SPEL EN ROLLENSPEL

Kinderen maken een belangrijke ontwikkeling door in het soort (rollen)spel dat ze spelen

Peuters en kleuters zijn vooral *bewegend en manipulerend* bezig. In dit spel verbinden ze woorden aan voorwerpen en handelingen. De materialen lokken uit dat kinderen elkaar opzoeken en rekening gaan houden met elkaars aanwezigheid.

Gaandeweg het spelen en handelen krijgen voorwerpen in het spel een bepaalde betekenis.

Juf Ilse gaat op het randje van de zandbak zitten.

Joey komt aanlopen met een emmertje vol gevonden takjes.

'Wil je frietjes?' vraagt Joey.

'Graag' zegt Ilse, 'ik ben dol op frietjes, vooral met mayonaise'.

Joey pakt een hand zand uit de zandbak en strooit dat over de takjes.

'Alsjeblieft, frietjes met mayonaise'.

Zo komt *het eenvoudige rollenspel* tot ontwikkeling; willekeurige voorwerpen krijgen een andere betekenis in het spel en kinderen doen alsof het echt is. Ook nemen ze een rol aan. Hun taal richten ze nu ook op de relaties tussen voorwerpen en op de rollen die gespeeld worden. Gebeurtenissen worden onder woorden gebracht.

Naarmate kinderen meer ervaringen hebben met de wereld om hen heen, kunnen ze zich ook beter een voorstelling maken van een situatie uit die werkelijkheid. Dan is het aantrekkelijk om met elkaar een *thematisch spel* te spelen. In dat spel leren ze een samen een spelverhaal opbouwen, rollen verdelen en het spel samen spelen. Ze gebruiken dan ook de taal die bij het spelverhaal hoort.

Als het rollenspel voluit tot ontwikkeling is gekomen, breekt een nieuwe periode aan: die van *bewuste leeractiviteit*. De behoefte aan het doen alsof maakt nu plaats voor echt, en het willen leren op zich komt als belangrijkste motief naar voren. Het spel is nog steeds belangrijk maar nu vooral als een context die aanleiding geeft en inspireert om te onderzoeken, te lezen en te schrijven.

Trapsgewijze ontwikkeling

Binnen elk stadium bouwen kinderen motieven en vaardigheden op waarmee ze aan weer nieuwe spelvormen willen en kunnen deelnemen. En daarbinnen komen ze opnieuw in aanraking met vaardigheden, een uitbreiding van de woordenschat en nieuwe handelingsmogelijkheden. Dat is het unieke van (spel)ontwikkeling: een volgend stadium komt niet in plaats van een vorig, maar komt erbij. De kinderen zijn in nieuwe spelsituaties altijd weer aan het manipuleren, verkennen altijd weer de rolgebonden handelingen en de rollentaal, en zetten vervolgens hun vaardigheden in om interactief en thematisch rollenspel te gaan spelen.

Ontwikkelingsgerichte spelactiviteiten

Er zijn verschillende activiteiten en didactische hulpmiddelen waarmee je kinderen verder kunt helpen in hun (rollen)spelontwikkeling.

In alle mogelijke activiteiten gaat het er in de eerste plaats om dat kinderen volop gelegenheid, ruimte en stimulans krijgen om naar eigen voorkeur en mogelijkheid spelsituaties te verkennen, zelf te bedenken en ervan te genieten. Als die ruimte er is, kun je als leerkracht ook bevorderen dat de aanvankelijk losse spelhandelingen met voorwerpen (experimenteel en manipulerend spel) uitgebreid gaat worden met het spelen van spelverhalen in het beginnende rollenspel. In dat spel kan vervolgens gestimuleerd worden dat er verbanden ontstaan tussen het thematische rollenspel en andere culturele activiteiten, met name lees-schrijfactiviteiten en reken-wiskundeactiviteiten.

a Manipulerend spel

Het spel van peuters heeft alle kenmerken van het manipuleren en experimenteren met voorwerpen en met zand en water. Dit voldoet blijkbaar aan een sterke behoefte om schijnbaar doelloos te 'rommelen' en geeft rust en zelfvertrouwen. Maar het gaat ook om opzettelijk te onderzoeken en te weten willen komen hoe iets werkt. Daarom is er altijd volop gelegenheid om met zand en water te spelen en om te experimenteren met alle materialen en spullen die zich daarvoor lenen: klosjes garen, busjes, trommels en doosjes in alle soorten en maten. Ook al wat grotere kinderen hebben nog veel behoefte aan dit spel.

b Rolgebonden handeling spelen

Het manipulerend spel lokt rolgebonden handelen uit als je de leefwereld van de kinderen in de groep brengt. In een huishoek, bijvoorbeeld, gaat de aandacht van de kinderen vooral uit naar de voorwerpen. Maar je ziet ook dat ze de handelingen van volwassenen naspelen. Het spel krijgt nu een ‘verhaal’, een inhoud die rolgebonden handelingen uitlokt. Dat is het begin van rollenspel. Er is nog geen sprake van werkelijk interactief en thematisch spel en de dialogen zijn beperkt. Maar kinderen gaan wel symbolisch handelen: ze zijn zich ervan bewust dat ze doen alsof. Vanuit de gebondenheid aan voorwerpen en de rolhandelingen komen ze als het ware ‘op verhaal’. Dat spel lokt meer gesproken taal uit dan wanneer de aandacht alleen op de voorwerpen is gericht.

c Symbolisch spel en spelverhalen spelen

Doen alsof is spelen of je iets doet of hebt, vaak met willekeurige voorwerpen die een betekenis of een rol krijgen, soms met denkbeeldige voorwerpen. De kinderen nemen al snel ook zelf een rol aan en laten in gebaren, gedrag en taal zien dat ze doen alsof. Dan zijn ze in staat in gedachten een situatie op te roepen die op dat moment niet zichtbaar of tastbaar aanwezig is. Er is een mentale voorstelling gevormd die het mogelijk maakt deel te nemen aan een gemeenschappelijk denkbeeldig spel en daar rolhandelingen en rollentaal aan te verbinden.

Dit denkproces vraagt om ‘doen alsof-activiteiten’ om rollen te verkennen die een verhaal in het spel brengen. Interessante inhouden zijn een inspiratiebron voor ervaringsverhalen. Eigen ervaringen, maar ook prentenboeken en de verteltafel zijn middelen om ‘op verhaal’ te komen.

Juf Hatice gebruikt het prentenboek Kummeling en de brandweerman als aanleiding om een brandweerhoek te maken.

Ze vertelt: ‘De walkietalkie wordt goed gebruikt en oranje hesjes fungeren als brandweerpak. De kinderen gebruiken taal zoals: brand meester, waar is de brand, zijn er mensen of dieren in het gebouw? Al spelend komen ze problemen tegen en wordt het verhaal aangepast’.

De verteltafel is niet alleen heel geschikt om de woordenschat en de gesproken taal uit te

breiden, maar ook om te leren spelen. Vanwege het houvast aan de verhaalfiguren, de attributen en de verhaallijn wordt het net iets makkelijker dan helemaal zelf de handelingen en de taal te spelen.

d Thematisch rollenspel

In het eenvoudige rollenspel leren kinderen belangrijke sociale vaardigheden, taalvaardigheden en nieuwe woordbetekenissen. Die maken het mogelijk om steeds beter aan het thematisch rollenspel deel te nemen. In dat spel grijpen de verschillende rollen in elkaar en vormen samen een verhaal. Daarin moeten de kinderen meer rekening houden met elkaars rollen en leren ze hun rollentaal af te stemmen op het verhaal en op de taalbreng van andere spelers.

In haar groep 1,2 heeft juf Karin twee spelhoeken ingericht: een restaurant en een keuken.

In het restaurant hebben Pim en Karim de tafel mooi gedekt.

Gasten Job en Amber gaan aan de tafel zitten.

Ober Pim brengt de menukaart en vraagt even later: 'Wat wilt u eten?'

'Het dagmenu graag', reageert Amber.

Pim geeft vervolgens de bestelling door aan de keuken.

Om steeds beter en echter te spelen hebben ze steun aan spelverhalen en -scripts. Spelscripts bestaan uit foto's of tekeningen die een volgorde in spelhandelingen laten zien, soms ook uit bijpassende teksten voor rollendialogen. De leerkracht kan die maken, maar het werkt nog beter als die samen met de kinderen wordt gemaakt. De leerkracht kan helpen door de rollen te verhelderen, te overleggen welke rollentaal daarbij hoort, het speelveld voor te bereiden met een inrichting van een hoek en de spelattributen te regelen. Spelattributen zijn een ander hulpmiddel om een rol mee te typeren. Ook rollenkaartjes met tekeningen of plaatjes herinneren kinderen aan de rol die ze spelen. Als er verhalen in het spel zijn en kinderen hebben ervaringen opgebouwd met samenspelen, op elkaar inspelen en met het gebruiken van rollentaal, zijn ze in het stadium van thematisch rollenspel beland. Er worden niet alleen bestaande verhalen (uit prentenboeken) nagespeeld. Nog een stap

verder is met elkaar een verhaal en een script bedenken en dat spelen, met alle attributen die daarbij horen. Dit spelniveau vraagt om samen plannen maken, de regie voeren over de gezamenlijke activiteiten en oplossingen zoeken voor allerlei vragen en problemen die zich voordoen.

e Thematisch spel met (doen alsof) lezen, schrijven en rekenen

Reken- en wiskunde activiteiten en lees- en schrijfactiviteiten zitten vaak al in het rollenspel. In de meeste thema's gaat het namelijk vrijwel altijd om het handelen van volwassenen. Het spel stimuleert kinderen om op een eigen manier aan culturele vaardigheden als schrijven, lezen en tellen mee te doen; ze spelen het. Het thematisch rollenspel bevordert op deze manier alle leerprocessen die nodig zijn voor de bewuste leeractiviteit, waarin het kind zich als leerling verder ontwikkelt.

TEKST 2 D

MANIPULEREND SPEL EN ROLLENSPEL

Kinderen maken een belangrijke ontwikkeling door in het soort (rollen)spel dat ze spelen

Peuters en kleuters zijn vooral *bewegend en manipulerend* bezig. In dit spel verbinden ze woorden aan voorwerpen en handelingen. De materialen lokken uit dat kinderen elkaar opzoeken en rekening gaan houden met elkaars aanwezigheid.

Gaandeweg het spelen en handelen krijgen voorwerpen in het spel een bepaalde betekenis. Het volgende voorbeeld maakt dat duidelijk.

Juf Ilse gaat op het randje van de zandbak zitten.

Joey komt aanlopen met een emmertje vol gevonden takjes.

'Wil je frietjes?' vraagt Joey.

'Graag' zegt Ilse, 'ik ben dol op frietjes, vooral met mayonaise'.

Joey pakt een hand zand uit de zandbak en strooit dat over de takjes.

'Alsjeblieft, frietjes met mayonaise'.

Zo komt *het eenvoudige rollenspel* tot ontwikkeling; willekeurige voorwerpen krijgen een andere betekenis in het spel en kinderen doen alsof het echt is. Ook nemen ze een rol aan. Hun taal richten ze nu ook op de relaties tussen voorwerpen en op de rollen die gespeeld worden. Gebeurtenissen worden onder woorden gebracht.

Naarmate kinderen meer ervaringen hebben met de wereld om hen heen, kunnen ze zich ook beter een voorstelling maken van een situatie uit die werkelijkheid. Dan is het aantrekkelijk om met elkaar een *thematisch spel* te spelen. In dat spel leren ze een samen een spelverhaal opbouwen, rollen verdelen en het spel samen spelen. Ze gebruiken dan ook de taal die bij het spelverhaal hoort.

Als het rollenspel voluit tot ontwikkeling is gekomen, breekt een nieuwe periode aan: die van *bewuste leeractiviteit*. De behoefte aan het doen alsof maakt nu plaats voor echt, en het willen leren op zich komt als belangrijkste motief naar voren. Het spel is nog steeds belangrijk maar nu vooral als een context die aanleiding geeft en inspireert om te onderzoeken, te lezen en te schrijven.

Trapsgewijze ontwikkeling

Binnen elk stadium bouwen kinderen motieven en vaardigheden op waarmee ze aan weer nieuwe spelvormen willen en kunnen deelnemen. En daarbinnen komen ze opnieuw in aanraking met vaardigheden, een uitbreiding van de woordenschat en nieuwe handelingsmogelijkheden. Dat is het unieke van (spel)ontwikkeling: een volgend stadium komt niet in plaats van een vorig, maar komt erbij. De kinderen zijn in nieuwe spelsituaties altijd weer aan het manipuleren, verkennen altijd weer de rolgebonden handelingen en de rollentaal, en zetten vervolgens hun vaardigheden in om interactief en thematisch rollenspel te gaan spelen.

Ontwikkelingsgerichte spelactiviteiten

Er zijn verschillende activiteiten en didactische hulpmiddelen waarmee je kinderen verder kunt helpen in hun (rollen)spelontwikkeling.

In alle mogelijke activiteiten gaat het er in de eerste plaats om dat kinderen volop gelegenheid, ruimte en stimulans krijgen om naar eigen voorkeur en mogelijkheid spelsituaties te verkennen, zelf te bedenken en ervan te genieten. Als die ruimte er is, kun je als leerkracht ook bevorderen dat de aanvankelijk losse spelhandelingen met voorwerpen (experimenteel en manipulerend spel) uitgebreid gaat worden met het spelen van spelverhalen in het beginnende rollenspel. In dat spel kan vervolgens gestimuleerd worden dat er verbanden ontstaan tussen het thematische rollenspel en andere culturele activiteiten, met name lees-schrijfactiviteiten en reken-wiskundeactiviteiten.

a Manipulerend spel

Het spel van peuters heeft alle kenmerken van het manipuleren en experimenteren met voorwerpen en met zand en water. Dit voldoet blijkbaar aan een sterke behoefte om schijnbaar doelloos te 'rommelen' en geeft rust en zelfvertrouwen. Maar het gaat ook om opzettelijk te onderzoeken en te weten willen komen hoe iets werkt. Daarom is er altijd volop gelegenheid om met zand en water te spelen en om te experimenteren met alle materialen en spullen die zich daarvoor lenen: klosjes garen, busjes, trommels en doosjes in alle soorten en maten. Ook al wat grotere kinderen hebben nog veel behoefte aan dit spel.

b Rolgebonden handeling spelen

Het manipulerend spel lokt rolgebonden handelen uit als je de leefwereld van de kinderen in de groep brengt. In een huishoek, bijvoorbeeld, gaat de aandacht van de kinderen vooral uit naar de voorwerpen. Maar je ziet ook dat ze de handelingen van volwassenen naspelen. Het spel krijgt nu een 'verhaal', een inhoud die rolgebonden handelingen uitlokt. Dat is het begin van rollenspel. Er is nog geen sprake van werkelijk interactief en thematisch spel en de dialogen zijn beperkt. Maar kinderen gaan wel symbolisch handelen: ze zijn zich ervan bewust dat ze doen alsof. Vanuit de gebondenheid aan voorwerpen en de rolhandelingen komen ze als het ware 'op verhaal'. Dat spel lokt meer gesproken taal uit dan wanneer de aandacht alleen op de voorwerpen is gericht.

c Symbolisch spel en spelverhalen spelen

Doen alsof is spelen of je iets doet of hebt, vaak met willekeurige voorwerpen die een betekenis of een rol krijgen, soms met denkbeeldige voorwerpen. De kinderen nemen al snel ook zelf een rol aan en laten in gebaren, gedrag en taal zien dat ze doen alsof. Dan zijn ze in staat in gedachten een situatie op te roepen die op dat moment niet zichtbaar of tastbaar aanwezig is. Er is een mentale voorstelling gevormd die het mogelijk maakt deel te nemen aan een gemeenschappelijk denkbeeldig spel en daar rolhandelingen en rollentaal aan te verbinden.

Dit denkproces vraagt om 'doen alsof-activiteiten' om rollen te verkennen die een verhaal in het spel brengen. Interessante inhouden zijn een inspiratiebron voor ervaringsverhalen. Eigen ervaringen, maar ook prentenboeken en de verteltafel zijn middelen om 'op verhaal' te komen. In het volgende voorbeeld kun je zien hoe een prentenboek en een ervaring het spel stimuleert.

Juf Hatice gebruikt het prentenboek Kummeling en de brandweerman als aanleiding om een brandweerhoek te maken. Er is ook een echte brandweerman in de klas op bezoek geweest.

Hatice vertelt: 'De walkietalkie wordt goed gebruikt en oranje hesjes fungeren als brandweerpak. De kinderen gebruiken taal die ze van de brandweerman hebben gehoord zoals: brand meester, waar is de brand, zijn er mensen of dieren in het gebouw? Al spelend komen ze problemen tegen en wordt het verhaal aangepast'.

De verteltafel is niet alleen heel geschikt om de woordenschat en de gesproken taal uit te breiden, maar ook om te leren spelen. Vanwege het houvast aan de verhaalfiguren, de attributen en de verhaallijn wordt het net iets makkelijker dan helemaal zelf de handelingen en de taal te spelen.

d Thematisch rollenspel

In het eenvoudige rollenspel leren kinderen belangrijke sociale vaardigheden, taalvaardigheden en nieuwe woordbetekenissen. Die maken het mogelijk om steeds beter aan het thematisch rollenspel deel te nemen. In dat spel grijpen de verschillende rollen in elkaar en vormen samen een verhaal. Daarin moeten de kinderen meer rekening houden met elkaars rollen en leren ze hun rollentaal af te stemmen op het verhaal en op de taalinbreng van andere spelers. Je kunt dat zien in het volgende voorbeeld waarin het spel in de keuken afhankelijk is van het spel in het restaurant.

In haar groep 1,2 heeft juf Karin twee spelhoeken ingericht: een restaurant en een keuken.

In het restaurant hebben Pim en Karim de tafel mooi gedekt.

Gasten Job en Amber gaan aan de tafel zitten.

Ober Pim brengt de menukaart en vraagt even later: 'Wat wilt u eten?'

'Het dagmenu graag', reageert Amber.

Pim geeft vervolgens de bestelling door aan de keuken, waar de koks direct aan de slag gaan met het dagmenu.

Om steeds beter en echter te spelen hebben ze steun aan spelverhalen en -scripts. Spelscripts bestaan uit foto's of tekeningen die een volgorde in spelhandelingen laten zien, soms ook uit bijpassende teksten voor rollendialogen. De leerkracht kan die maken, maar het werkt nog beter als die samen met de kinderen wordt gemaakt. De leerkracht kan helpen door de rollen te verhelderen, te overleggen welke rollentaal daarbij hoort, het speelveld voor te bereiden met een inrichting van een hoek en de spelattributen te regelen. Spelattributen zijn een ander hulpmiddel om een rol mee te typeren. Ook rollenkaartjes met tekeningen of plaatjes herinneren kinderen aan de rol die ze spelen. Als er verhalen in het spel zijn en kinderen hebben ervaringen opgebouwd met samenspelen, op elkaar inspelen en met het gebruiken van rollentaal, zijn ze in het stadium van thematisch rollenspel beland. Er worden niet alleen bestaande verhalen (uit prentenboeken) nagespeeld. Nog een stap verder is met elkaar een verhaal en een script bedenken en dat spelen, met alle attributen die daarbij horen. Dit spelniveau vraagt om samen plannen maken, de regie voeren over de gezamenlijke activiteiten en oplossingen zoeken voor allerlei vragen en problemen die zich voordoen.

e Thematisch spel met (doen alsof) lezen, schrijven en rekenen

Reken- en wiskunde activiteiten en lees- en schrijfactiviteiten zitten vaak al in het rollenspel. In de meeste thema's gaat het namelijk vrijwel altijd om het handelen van volwassenen. Het spel stimuleert kinderen om op een eigen manier aan culturele vaardigheden als schrijven, lezen en tellen mee te doen; ze spelen het. Het thematisch rollenspel bevordert op deze manier alle leerprocessen die nodig zijn voor de bewuste leeractiviteit, waarin het kind zich als leerling verder ontwikkelt.

BIJLAGE 5 – VRAGEN BIJ TEKST 1 EN 2

Welke tekstversie heb je gelezen?

Naam:

Man / Vrouw

Wat is je thuistaal?

Wat is de laatste door jou gevolgde opleiding die je afgemaakt hebt?

VRAGEN BIJ TEKST1

1. Volgens welke drie stappen verloopt de ontwikkeling van de moedertaal volgens de behavioristische leertheorie?

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |

2. Leg kort uit waarom de taalkundige Chomsky vindt dat taalverwerving niet alleen op imitatie kan berusten.

| |
|--|
| |
|--|

3. Wat is het verschil tussen de nativistische benadering van taalverwerving (Chomsky) en de interactionele benadering?

4. Scharlaekens onderscheidt verschillende soorten taalaanbod. Wat is volgens haar verzorgingstaal?

5. Omschrijf kort wat volgens Borensztajn en Bod het belangrijkste kenmerk van taalverwerving is.

Naam:

Man / Vrouw

Wat is je thuistaal?

Wat is de laatste door jou gevolgde opleiding die je afgemaakt hebt?

VRAGEN BIJ TEKST 2

1. Volgens de ontwikkelingsperspectieven komt eenvoudig rollenspel na de fase van het bewegend en manipulerend bezig zijn. Noem twee kenmerken van dit rollenspel.

| |
|----|
| 1. |
| 2. |

2. Noem twee redenen waarom volgens de schrijfster het manipulerend spel belangrijk is.

| |
|----|
| 1. |
| 2. |

3. Binnen het symbolisch spel zijn spelverhalen belangrijk. Noem drie middelen die het bedenken van spelverhalen kunnen stimuleren.

1.

2.

3.

4. Noem twee vaardigheden die kinderen moeten beheersen om succesvol deel te kunnen nemen aan een thematisch rollenspel.

1.

2.

5. Wat is een spelscript?

BIJLAGE 6 – ONDERZOEK 2

BEGINNENDE GELETTERDHEID

De drie stadia van geletterdheid

Geletterdheid is onder te verdelen in de stadia ontluikende, beginnende en gevorderde geletterdheid (Verhoeven e.a., 1999). Het stadium van *ontluikende geletterdheid* heeft betrekking op de voorschoolse periode. In de leeftijd van 0 tot 4 jaar leren kinderen mondeling te communiceren, ze leren spreken en luisteren. Deze mondelinge taalvaardigheid vormt de basis voor de schriftelijke taalvaardigheid. In deze periode maken kinderen in meer of mindere mate kennis met geschreven taal in de vorm van boeken, voorleesverhalen, logo's, verkeerstekens, letters en woorden.

Het stadium van *beginnende geletterdheid* speelt zich af van groep 1 tot het moment dat kinderen de elementaire leeshandeling onder de knie hebben. Kinderen maken zich vaardigheden eigen die belangrijk zijn voor het leren lezen. In de kleutergroepen besteden leerkrachten aandacht aan geletterdheid door kinderen spelenderwijs in contact te brengen met boeken, teksten, labels en andere vormen van geschreven taal. Het doel is hierbij niet om de kinderen al te leren lezen, maar om hen op jonge leeftijd al vertrouwd te maken met teksten en letters.

casus 1a

Juf Nazli maakt samen met de kinderen in groep 2 een kledingwinkel in haar groep. Natuurlijk zijn er verschillende kledingstukken te koop, die netjes op hangertjes hangen, er is een pashokje en er is een kassa. Tom, Eline en Sanne mogen vandaag in de hoek spelen. Als Tom een broek wil kopen merkt hij op: 'Er staat geen prijs op deze broek. Zo weet ik niet wat hij kost'. De kinderen besluiten prijskaartjes te maken. Juf Nazli zorgt voor het benodigde materiaal.

casus 1b

De leerkracht maakt samen met de kinderen in groep 2 een kledingwinkel in haar groep. Natuurlijk zijn er verschillende kledingstukken te koop, die netjes op hangertjes hangen, er is een pashokje en er is een kassa. Tom, Eline en Sanne mogen vandaag in de hoek spelen. Als Tom een broek wil kopen merkt hij op: 'Er staat geen prijs op deze broek. Zo weet ik niet wat hij kost'. De kinderen besluiten prijskaartjes te maken. De leerkracht zorgt voor het benodigde materiaal.

Vraag:

Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?

1 casus 1a

0 casus 1b

Het formele leesonderwijs begint in groep 3. De kinderen krijgen vanaf dat moment doelgerichte lees- en schrijfinstructie met een methode voor aanvankelijk lezen. Ze ontdekken het principe van het alfabetisch schrift. Hoewel er kinderen zijn die zich het lezen al eerder eigen hebben gemaakt, leren de meeste kinderen in groep 3 de elementaire leeshandeling uit te voeren. Ook leren ze schriftelijk met anderen te communiceren.

Het stadium van *gevorderde geletterdheid* is de fase vanaf het moment dat de kinderen de elementaire leeshandeling beheersen. Voor de meeste kinderen zal dit vanaf de tweede helft van groep 3 zijn. In dit stadium automatiseren en perfectioneren kinderen hun lees- en schrijfvaardigheden, door veel te oefenen en door het leren toepassen van lees- en schrijfstrategieën. Ze leren tekstsoorten te herkennen aan de opbouw en leren de samenhang in die teksten te doorgronden. Ook leren ze hun leesaanpak aan te passen aan de tekstsoort. Ze leren om informatie en ervaringen op te schrijven en kunnen schriftelijk communiceren met anderen.

casus 2a

Meester Freek wil dat de kinderen in zijn groep 6 op een andere, meer functionele manier gaan oefenen met lezen en schrijven. Hij besluit daarom met de kinderen in zijn klas een krant te gaan maken. De kinderen gaan enthousiast aan de slag. Laura en Maaïke willen over de plaatselijke dierenambulance schrijven. Ze gaan op zoek naar informatie en schrijven dan hun verhaal. Ook de andere kinderen gaan enthousiast met verschillende ideeën aan de slag. Meester Freek constateert tevreden dat de kinderen op een zinvolle manier hun lees- en schrijfvaardigheid oefenen.

casus 2b

Janine wil dat de kinderen in haar groep 6 op een andere, meer functionele manier gaan oefenen met lezen en schrijven. Ze besluit daarom met de kinderen in haar klas een krant te gaan maken. De kinderen gaan enthousiast aan de slag. Laura en Maaïke willen over de plaatselijke dierenambulance schrijven. Ze gaan op zoek naar informatie en schrijven dan hun verhaal. Ook de andere kinderen gaan enthousiast met verschillende ideeën aan de slag. Janine constateert tevreden dat de kinderen op een zinvolle manier hun lees- en schrijfvaardigheid oefenen.

Vraag:

Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?

casus 2a

casus 2b

Voor de onderbouw van het basisonderwijs heeft het Expertisecentrum Nederlands de *tussendoelen beginnende geletterdheid* geformuleerd (Verhoeven e.a., 1999). In de volgende paragraaf worden de eerste 8 doelen besproken. Deze doelen hebben betrekking op groep 1 en 2 en op de eerste helft van groep 3, de periode van de *beginnende geletterdheid*.

Tussendoel 1. Boekoriëntatie

Veel kinderen hebben thuis of in de peuterspeelzaal al kennis gemaakt met prentenboeken en hebben de aspecten van *boekoriëntatie* al onder de knie. Bij de kinderen waarbij dit nog niet het geval is, vindt boekoriëntatie vooral in groep 1 plaats. In deze fase leren kinderen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen. Ze leren dat je een boek van voren naar achteren leest, dat je een bladzijde van boven naar beneden en regels van links naar rechts leest. Ze weten dat verhalen een opbouw hebben. Aan de hand van de omslag kunnen kinderen de inhoud al enigszins voorspellen. Kinderen weten ook dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties.

casus 3a

De leerkracht houdt het boek Kikker in de kou omhoog en vraagt: 'Wat is er met Kikker aan de hand, hij kijkt helemaal niet blij?' De kinderen bedenken allerlei redenen, zoals 'kikker is verdrietig' en 'misschien is hij gevallen'. Een kleuter kijkt naar de plaat op de voorkant van het boek en zegt: 'Misschien heeft hij koud'. De leerkracht zegt: 'Dat denk ik ook. Kijk maar, hij heeft een sjaal om en het sneeuwt'.

casus 3b

Rick houdt het boek Kikker in de kou omhoog en vraagt: 'Wat is er met Kikker aan de hand, hij kijkt helemaal niet blij?' De kinderen bedenken allerlei redenen, zoals 'kikker is verdrietig' en 'misschien is hij gevallen'. Een kleuter kijkt naar de plaat op de voorkant van het boek en zegt: 'Misschien heeft hij koud'. Rick zegt: 'Dat denk ik ook. Kijk maar, hij heeft een sjaal om en het sneeuwt'.

Vraag:

Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?

casus 3a

casus 3b

Tussendoel 2. Verhaalbegrip

Voorlezen stimuleert de ontwikkeling van het *verhaalbegrip*. Kinderen leren de taal van voorleesboeken begrijpen en ze leren conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Kinderen leren om voorspellingen te doen over het verloop van het verhaal. Kinderen weten dat er in een verhaal hoofdpersonen zijn, dat er een plot is en dat er vaak een probleem is dat wordt opgelost. Ze kunnen het voorgelezen verhaal naspelen of navertellen, in het begin met, en later zonder ondersteuning van de illustraties.

casus 4a

Anouk heeft al drie keer het verhaal Rikki helpt Sinterklaas voorgelezen. De kinderen in haar klas zijn erg enthousiast over dit verhaal. Anouk besluit daarom een vertelafel in te richten, zodat de kinderen het verhaal na kunnen spelen. Naast de vertelafel hangt ze kopieën van de belangrijkste platen uit het verhaal.

casus 4b

Meester Tuncer heeft al drie keer het verhaal Rikki helpt Sinterklaas voorgelezen. De kinderen in zijn klas zijn erg enthousiast over dit verhaal. Meester Tuncer besluit daarom een vertelafel in te richten, zodat de kinderen het verhaal na kunnen spelen. Naast de vertelafel hangt hij kopieën van de belangrijkste platen uit het verhaal.

Vraag:

Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?

- casus 4a
- casus 4b

Tussendoel 3. Functies van geschreven taal

Kinderen leren dat geschreven taalproducten zoals briefjes, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben. Ze herkennen symbolen zoals logo's en pictogrammen en weten waarnaar ze verwijzen. Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal en weten dat je door middel van tekenen en tekens kunt communiceren. Ook weten ze wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen' en 'schrijven'. Ze kennen het onderscheid tussen lezen en schrijven.

casus 5a

Juf Marjolein houdt een kringgesprek met haar groep naar aanleiding van de aankomst van Sinterklaas. De zesjarige Willem maakt zich zorgen dat Sinterklaas niet weet waar hij woont, omdat hij nog maar net verhuisd is. 'Ja, dat is wel een probleem', reageert juf Marjolein. 'Weet iemand hoe we dat kunnen oplossen?' Danny roept enthousiast: 'We schrijven hem gewoon een brief. Die kan Willem dan in zijn schoen doen en dan kan Sinterklaas het lezen'.

casus 5b

Meester Michael houdt een kringgesprek met zijn groep naar aanleiding van de aankomst van Sinterklaas. De zesjarige Willem maakt zich zorgen dat Sinterklaas niet weet waar hij woont, omdat hij nog maar net verhuisd is. 'Ja, dat is wel een probleem', reageert meester Michael. 'Weet iemand hoe we dat kunnen oplossen?' Danny roept enthousiast: 'We schrijven hem gewoon een brief. Die kan Willem dan in zijn schoen doen en dan kan Sinterklaas het lezen'.

Vraag:

Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?

casus 5a

casus 5b

Tussendoel 4. Relaties tussen gesproken en geschreven taal

Kinderen leren dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audiovisuele middelen. Ook weten ze dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken. Kinderen kunnen enkele woorden als globale eenheden lezen en schrijven, zoals de eigen naam en namen van belangrijke personen of dingen, logo's en merknamen.

Tussendoel 5. Taalbewustzijn

Naarmate kinderen taalvaardiger worden, leren ze nadenken over vormaspecten van taal. Hun *taalbewustzijn* neemt toe. In zinnen kunnen ze losse woorden onderscheiden. Ook kunnen ze een onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden. Ze leren woorden in klankgroepen verdelen. Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden, eerst in eindrijm en later met behulp van beginrijm.

casus 6a

Omdat een aantal wat minder taalvaardige kinderen het nog lastig vindt om woorden in klankgroepen te verdelen, gaat Jelmer dat met zijn groep extra oefenen. In het gymlokaal laat hij de kinderen de woorden 'lopen': iedere lettergreep is een stap. Terug in de klas gaat Jelmer door met oefenen. Hij zegt een woord en de kinderen moeten voor elke lettergreep een blokje op hun tafel leggen.

casus 6b

Omdat een aantal wat minder taalvaardige kinderen het nog lastig vindt om woorden in klankgroepen te verdelen, gaat juf Hanane dat met haar groep extra oefenen. In het gymlokaal laat ze de kinderen de woorden 'lopen': iedere lettergreep is een stap. Terug in de klas gaat juf Hanane door met oefenen. Ze zegt een woord en de kinderen moeten voor elke lettergreep een blokje op hun tafel leggen.

Vraag:

Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?

- casus 6a
- casus 6b

Tussendoel 6. Alfabetisch principe

Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters en klanken met elkaar corresponderen. Door deze foneem-grafeemkoppeling kunnen kinderen woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.

casus 7a

De leerkrachten van basisschool De Tamboerijn hebben gezamenlijk besloten het onderwijs in letterherkenning systematisch aan te pakken vanaf begin groep 2. Meester Aziz stelt daarom iedere week een letter centraal in zijn klas. Deze week is dat de letter 's'. Hij introduceert de letter door enkele voorwerpen die met de letter 's' beginnen in de kring te leggen met een grote afbeelding van de letter erbij. Suzanne roept gelijk: 'Dat is mijn letter!'. Ook Celine hoort haar letter. 'Hé, dat is vreemd', zegt meester Aziz, 'de letter van Celine klinkt net als Suzannes letter, maar ziet er toch anders uit'.

casus 7b

De leerkrachten van basisschool De Tamboerijn hebben gezamenlijk besloten het onderwijs in letterherkenning systematisch aan te pakken vanaf begin groep 2. Juf Bianca stelt daarom iedere week een letter centraal in haar klas. Deze week is dat de letter 's'. Ze introduceert de letter door enkele voorwerpen die met de letter 's' beginnen in de kring te leggen met een grote afbeelding van de letter erbij. Suzanne roept gelijk: 'Dat is mijn letter!'. Ook Celine hoort haar letter. 'Hé', dat is vreemd', zegt juf Bianca, 'de letter van Celine klinkt net als Suzannes letter, maar ziet er toch anders uit'.

Vraag:

Welke tekst vind jij prettiger om te lezen?

casus 7a

casus 7b

Tussendoel 7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen

Kinderen begrijpen het nut van functioneel schrijven en lezen als ze zelf functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes en verhaaltjes 'schrijven'. Ook kunnen ze zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten lezen.

Tussendoel 8 Technisch lezen en schrijven, start

Kinderen leren de elementaire leeshandeling. Ze leren systematisch alle letters van het alfabet en kunnen die benoemen. Ze kunnen klankzuivere woorden lezen en schrijven en ze doen dit steeds meer automatisch. Ze kunnen korte woorden met afwijkende spellingspatronen en meerlettergrepige woorden lezen. Ze maken gebruik van een breed scala van woordherkenningstechnieken. Kinderen gaan belangstelling tonen voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn gemotiveerd die zelfstandig te lezen. Als de kinderen het technisch lezen goed onder de knie hebben, komt er meer ruimte voor begrijpend lezen en schrijven. Kinderen begrijpen de verhalende en informatieve teksten die ze zelf lezen. Ze gebruiken geschreven taal als communicatiemiddel, om zelf verhalen te verzinnen en om informatie vast te leggen.

In het onderstaande vak kun je eventueel nog een toelichting geven op de keuzes die je gemaakt hebt.

Verder wil ik nog graag het volgende van je weten:

Naam:

Man / vrouw

Wat is je thuistaal?

Wat is je laatste opleiding die je hebt afgemaakt?