

College op z'n kop? Taalverwerving Nederlands aan de universiteit in een flipped classroom

Als ik terugkijk naar mijn begintijd als docente Nederlands, zo'n 24 jaar geleden, dan zie ik een heel ander leslokaal dan dat waarin ik vandaag college sta te geven. Cassette- en videorecorder, cd-speler en overheadprojector zijn verdwenen en hebben plaatsgemaakt voor computer, beamer en wifi. Niet alleen de techniek is vooruitgegaan, ook het aanbod aan lesmethodes en onderwijsmateriaal is aanzienlijk gegroeid en verbeterd. Dit verrijkt de colleges en motiveert zowel studenten als docenten, maar leidt ook tot een tijdsprobleem. De leerstof wordt niet minder omvangrijk, maar door steeds meer nieuwe werkvormen, inzichten, lesideeën en technologische mogelijkheden lijkt het semester elk jaar korter te worden. Hoe pak je dit aan terwijl er niet meer college-uren ter beschikking staan? Hoe kan ik de tijd in de collegezaal efficiënter benutten? *Flipping the classroom* kan hierbij uitkomst bieden.

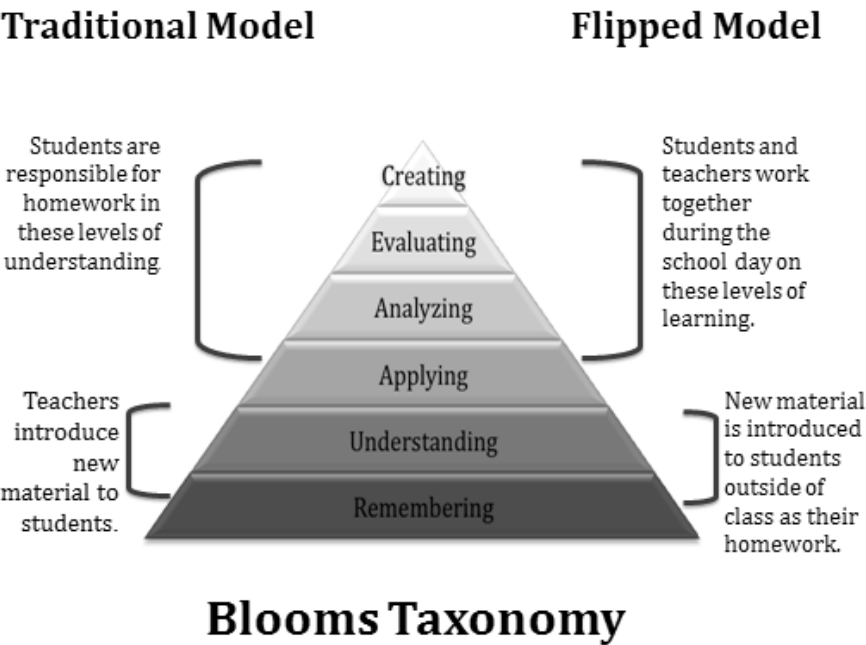
Voordat ik enkele lesideeën en mijn ervaringen met een flipped classroom presenteer, stel ik deze onderwijsvorm voor.

Flipped versus traditioneel

De flipped classroom is een leeromgeving waarbij de activiteiten die traditioneel in de klas en thuis plaatsvinden omgedraaid zijn. In het traditionele onderwijs gebeurt de instructie doorgaans klassikaal. Tijdens de contacturen draagt de docent de leerstof aan, stelt vragen die de studenten beantwoorden, bepaalt de opdrachten die de studenten zelfstandig of in groepen uitvoeren. De studenten verwerven op die manier de theorie in de les en moeten buiten de les de inhouden leren en inoefenen via huiswerkopdrachten. Deze traditionele lessen zijn docentgericht waarbij de leerstof centraal staat maar niet de student.

In een flipped classroom verwerven en bestuderen de studenten de leerstof buiten de les, bijvoorbeeld met behulp van zogenaamde weblectures of ander (online) leermateriaal. In de contacturen is er vervolgens tijd voor activerende werkvormen, zoals discussie, oefening, interactie, verdieping en vragen. Er is dus sprake van een intensiever contact in de zogenaamde contacturen, tussen studenten en docent en tussen studenten onderling. Studenten motiveren om actieve en betrokken taalleerders te worden is zeker een doel in mijn taalverwervingscolleges en ook kerninhoud van recente publicaties over didactische werkvormen in de les, bijvoorbeeld *Actief met taal* (Coole de e. a. 2015) en *DigiTaal* (Mesie e. a. 2017). In het traditionele onderwijsmodel is er minder tijd voor deze activerende werkvormen. In een flipped classroom wordt hiervoor tijd vrijgemaakt doordat de studenten (veel van) de theoretische leerstof buiten de les bestudeerd hebben.

In een flipped classroom staat dus de actieve student centraal. Dat betekent ook dat er aan andere soorten kennis en denkvaardigheden van de student in de les aandacht wordt besteed. Aan de hand van de taxonomie van Bloom kan dit duidelijk worden gemaakt. Bloom heeft de denkvaardigheden in zes cogni-



Figuur 1: De taxonomie van Bloom in het traditionele onderwijs en in een flipped classroom (Project iFlip 2015)

tieve niveaus ingedeeld, van lager naar hoger: onthouden, begrijpen, toepassen analyseren, evalueren en creëren (Andersen & Krathwohl 2001). Andersen en Krathwohl (2001) onderscheiden daarnaast ook de kennisdimensie. Daarin beschrijven ze de soorten kennis van concreet naar abstract: feiten, concepten, procedures en tenslotte metacognitie.

Door de denkvaardigheden en kennisdimensies in een tabel te zetten, krijg je een schema dat een handig hulpmiddel is bij het voorbereiden en ontwikkelen van je onderwijs.

SOORTEN KENNIS (van concreet naar abstract)	DENKVAARDIGHEDEN (van lager naar hoger)					
	onthouden	begrijpen	toepassen	analyseren	evalueren	creëren
feiten						
concepten						
procedures						
metacognitie						

In een flipped classroom kunnen de hogere denkvaardigheden aan bod komen omdat de studenten de lagere denkvaardigheden buiten de les verwerven.

Ook kunnen de metacognitieve vaardigheden in een flipped classroom getraind worden.

Blended learning

In een flipped classroom wordt gebruik gemaakt van blended learning. Bij blended learning worden klassikale sessies met online learning gecombineerd. Als je blended learning toepast in je les, laat je de studenten als het ware vanzelf al veel werk thuis doen, maar dat betekent niet automatisch dat je volgens het flipped classroom-model lesgeeft. Wie bijvoorbeeld zijn studenten herhalings-oefeningen online thuis laat maken of de opdracht geeft om op internet naar een programma te kijken en daar inhoudsvragen over te beantwoorden doet wel aan blended learning, maar er is nog steeds sprake van een docentgerichte instructiestijl. Ongetwijfeld zorgt deze vorm van blended learning voor motiverende afwisseling, de activiteiten van de studenten blijven echter beperkt tot het uitvoeren van taken die door de docent zijn opgelegd; het gaat om activiteiten die vooral een beroep doen op lagere denkniveaus.

Pas als de lessen studentgericht zijn en er tijdens de contacturen ruimte is voor hogere denkvaardigheden zit je in een flipped classroom. De feitelijke en conceptuele kennis verwerven de studenten zelfstandig buiten de les met behulp van (al dan niet digitale) leermiddelen. Aan de hand van deze leermiddelen leren de studenten de kennis te onthouden, te begrijpen en toe te passen; in de les schep je vervolgens ruimte voor het analyseren en evalueren van de verworven kennis en daag je de studenten uit om nieuwe ideeën, producten en plannen te creëren.

Dit gebeurt bij voorkeur interactief, tussen de studenten onderling, maar ook tussen studenten en docent. Studenten overleggen en discussiëren met elkaar, ze werken samen aan een product, en de docent kan hierbij ondersteunend optreden en feedback geven. Leren wordt op die manier een actief én sociaal proces.

Rol van docent en student

Een omgedraaide didactische aanpak vraagt een andere houding van zowel docent als student. De docent die blended learning toepast in zijn lessen moet niet alleen vakinhoudelijke en didactische kennis bezitten, maar ook verstand hebben van de nieuwe technologieën, en de docent moet weten hoe deze drie kennisdomeinen met elkaar in verband staan. Dit geldt in bijzondere mate voor een flipped classroom, want hierbij dient de docent er goed voor te zorgen dat het materiaal voor de zelfstudie daadwerkelijk geschikt is om zelfstandig bestudeerd te worden.

Zoals in elke les, flipped of niet-flipped, kiest de docent afhankelijk van de leerinhoud de geschikte didactische werkvormen. Omdat de studenten in de les gemotiveerd moeten worden tot meer activiteiten en complexere denktaken, moet de docent zich adequaat voorbereiden. Het is in een flipped classroom

niet meer uitsluitend de docent die bepaalt, welk onderwerp op welke manier wordt behandeld; de docent moet echter wel in staat zijn om de studenten in hun activiteiten te ondersteunen, hun vragen te beantwoorden en hun nuttige feedback te geven. De docententaken zijn daardoor uitdagender dan in het traditionele onderwijs en vergen extra inspanning en tijd, wat beslist geen nadeel hoeft te zijn.

Studenten moeten eveneens wennen aan de andere verwachtingen die aan hen worden gesteld in een flipped classroom. Ze moeten inzien dat de voorbereidingstijd thuis essentieel is om aan de les deel te kunnen nemen: wie niet goed voorbereid is, heeft ook niets aan het contactonderwijs. Het kan even duren voordat studenten beseffen dat zij in plaats van de inhoud in het centrum van het leren staan en actief moeten zijn, wat tot enige irritatie kan leiden. Uit een ervaringsbericht van het Groningse project *Flipped lecturing en interactief onderwijs* (De Boer & Winnips 2015) blijkt dan ook dat de negatieve reacties van studenten vooral te maken hadden met het feit dat niet alle studenten voorbereid waren en dus niet adequaat konden deelnemen aan de colleges. Hogerejaars waren in het algemeen actiever en hadden meer baat bij flipped classroom.

Onvoorbereide, ongeïnteresseerde studenten en studenten met spreekangst waren ook lastig voor de docenten die aan het RUG-project deelnamen. In het algemeen hebben ze flipped classroom als “leuk en motiverend” ervaren, omdat het “veel interessanter [was] om met studenten in discussie te gaan en hen hogere cognitieve vaardigheden aan te leren dan de inhoud van een boek te herhalen.” (De Boer & Winnips 2015).

Dit komt overeen met mijn ervaring in mijn eigen colleges taalverwerving Nederlands. Ik pas flipped classroom pas in de latere taalverwervingscolleges toe, vanaf niveau B1. Naar mijn ervaring nemen de meeste van de volwassen studenten pas graag actief deel aan de les nadat ze een zekere basisvaardigheid hebben verworven, wat betreft vocabulaire, uitspraak en syntaxis; daarvóór zijn bij velen de spreekangst en onzekerheid bij het vrije spreken nog groot. Verder gaf de meerderheid van mijn studenten tijdens een lesevaluatie aan dat ze gevarieerde werkvormen het meest waarderen. Zo zouden ze het bijvoorbeeld niet motiverend vinden om helemaal geen uitleg meer van de docent in de les te krijgen.

Een flipped classroom is (nog) niet de norm, studenten en docenten zijn niet gewend aan deze nieuwe manier van leren, die daarenboven heel wat extra inspanning vergt, voor docenten én studenten. Uiteraard kunnen studenten ook met andere, traditionele en meer gestuurde onderwijsvormen de leerdoelen bereiken, op een motiverende manier. Niet iedereen heeft altijd evenveel baat bij dezelfde leeractiviteiten. Een groot voordeel van flipped classroom is echter wel dat deze didactische aanpak rekening houdt met verschillende leerstijlen. Studenten kunnen de leerstof op hun eigen manier en in hun eigen tempo verwerven, waar en wanneer ze willen, tijdens de contacturen is er meer mogelijkheid om in te gaan op de individuele behoeftes. Op basis van deze overwegingen heb ik ervoor gekozen om de werkvormen in mijn taalverwervingscolleges af te wisselen en niet uitsluitend volgens het flipped classroom-model les te geven.

Voorbeelden uit mijn lespraktijk

Hier presenteer ik drie lesideeën waarbij het doel is om verschillende soorten kennis buiten de les te onthouden, te begrijpen en toe te passen, en waarbij in de les ruimte is voor analyseren, evalueren en creëren.

Schrijfopdrachten

Betoog schrijven

Mijn tweedejaars studenten (CEFR-niveau B1-B2) schrijven een betoog in de les. Daarvoor krijgen ze online informatie over doel, tekstopbouw, argumentatiestructuur en inhoud van deze tekstsoorten en nuttige schrijftips, vooral wat betreft een bondige en concrete schrijfstijl - voor Duitstaligen soms moeilijk. Mijn studenten bestuderen ook buiten de les een selectie hoofdstukken uit de methode *Schrijfvaardig 1, 2, 3* (Gathier 2012), de bijbehorende oefeningen doen ze eveneens buiten de les in groepen en ze presenteren hun oplossingen aan elkaar in het leerplatform. Ze kunnen elkaar hierover ook online feedback geven of vragen stellen in een forum. Het onderwerp van het betoog laat ik ze de ene keer zelf kiezen, de andere keer geef ik het op; een thema zowel zelf kunnen bedenken als een gegeven thema kunnen uitwerken zijn allebei belangrijke vaardigheden. De informatie die ze zelfstandig bestuderen bestaat deels uit vooraf geselecteerde links met schrijftips⁴, deels uit een instruerende presentatie met een stappenplan van mij op het leerplatform. Ze krijgen de opdracht om voor de les na te denken over de doelgroep, een mogelijke aanleiding voor het betoog, sterke argumenten en concrete onderbouwing, mogelijke tegenargumenten en overtuigende weerlegging, ze bereiden een argumentatiestructuur voor en stellen een bouwplan op.

In de les presenteren ze in groepen de resultaten van de voorbereidende schrijfopdrachten en geven elkaar feedback. Hierbij analyseren ze niet alleen het concept van een medestudent, maar ze evalueren ook hun eigen aanpak. Vervolgens beginnen ze met het schrijven, het creëren dus. Mijn taak is het om te ondersteunen waar het nodig en gewenst is. Omdat niet iedereen in hetzelfde tempo schrijft, hebben de studenten daarna nog enkele dagen de tijd voordat ze de definitieve versie inleveren, en wel zowel bij mij als bij een medestudent. Thuis beoordelen de studenten het schrijfproduct van hun collega, hiervoor hebben ze een beoordelingslijst. In een van de daaropvolgende lessen lichten ze aan elkaar hun feedback toe. Ze geven elkaar tips voor verbeteringen en wijzigingen. Feedback, toelichting en tips voor verbetering krijgen ze in de les uiteraard ook van mij.

Is er wat betreft het schrijfproduct nu verschil te herkennen met de traditionelere aanpak? Talig heb ik geen opmerkelijke verschillen kunnen vaststel-

4 Bruikbare links zijn bijvoorbeeld: kurzelinks.de/rgr4of kurzelinks.de/7ajaof kurzelinks.de/4iju

len. Aan het schrijfproduct dat in een flipped classroom tot stand kwam, was echter wel duidelijk te herkennen dat (de meeste) studenten intensiever over schrijfdoel, inhoud, opbouw en argumentatie hebben nagedacht; ze waren dus intensiever bezig met procedurele en metacognitieve kennis en hogere denkvaardigheden. Dit geldt ook voor de volgende schrijfopdracht: de samenvatting.

Samenvatting maken

Het schrijven van een goede samenvatting is een belangrijke vaardigheid en onderdeel van al mijn taalverwervingscolleges. De voorkennis van de studenten over de juiste aanpak is nogal verschillend, blijkbaar wordt daar in het schoolonderwijs niet overal evenveel aandacht aan besteed. Daarom is het niet voor alle studenten even zinvol om met z'n allen tegelijk tijdens college te bespreken hoe je bij het maken van een samenvatting te werk gaat. Wél nuttig voor iedereen is het om met elkaar te discussiëren over de concrete uitwerking van de diverse stappen bij het maken van een samenvatting. Dit is dus een geschikte uitgangssituatie voor *flipping the classroom*.

Ook bij deze schrijfopdracht krijgen de studenten vooraf een stappenplan en materiaal dat ze zelfstandig bestuderen. Dat materiaal bestaat weer uit informatie op geselecteerde websites⁵ en uit een beknopte presentatie over het maken van een samenvatting op het leerplatform. Met behulp van deze presentatie kunnen de studenten controleren of ze alle stappen bij het maken van een samenvatting al kennen of over welke stappen ze nog informatie nodig hebben.

De studenten krijgen de opdracht om thuis de tekst te analyseren die ze moeten samenvatten en een bouwplan van hun geplande samenvatting te maken. Als ze allemaal dezelfde tekst gaan samenvatten, vergelijken ze in het college of ze dezelfde hoofd- en bijzaken uit de tekst hebben gehaald. Ze leggen aan elkaar uit waarom ze welke inhoud uit de brontekst in de samenvatting opnemen respectievelijk weglaten. Ze lichten elkaar toe hoe ze hun samenvatting plannen op te bouwen en beredeneren hun bouwplan. De samenvatting schrijven ze in de les, waarbij ze mogen kiezen om een eigen versie te maken of een gezamenlijke versie in te leveren. Wie met een medestudent samen één samenvatting schrijft, is voortdurend “gedwongen” om met de ander te overleggen over taalaspecten (zoals woordkeus, zinsbouw, stijlkwesies) en tekststructuur. In de les sta ik de studenten weer met raad en daad bij, mochten ze dat vragen. De studenten geven elkaar eveneens feedback, zowel op de voorbereidende brontekstanalyse als op de afgemaakte samenvatting. Hogerejaars laat ik ook het feedbackformulier opstellen.

Studenten maken in mijn colleges ook samenvattingen van zelf gekozen teksten, over zelf gekozen onderwerpen, en ook deze opdracht doen ze in een flipped classroom. De opzet verschilt in één opzicht: de studenten kennen de brontekst van hun medestudenten niet. Thuis analyseren ze weer hun brontekst, onder-

5 Nuttige links zijn bijvoorbeeld: <https://kurzelinks.de/2hzpof> <https://kurzelinks.de/ngli>

scheiden hoofd- en bijzaken en identificeren de kernzinnen van elke alinea. In de les werken ze in tweetallen samen, ze krijgen alleen de kernzinnen van de ander te lezen en proberen aan de hand daarvan de inhoud te achterhalen en informatie te geven over de brontekst, zoals tekstsoort, doelgroep en medium. Op basis daarvan kunnen de studenten hun eigen tekstanalyse en opzet voor de samenvatting evalueren, ze kunnen met elkaar spreken over de al dan niet geslaagde opbouw van de brontekst en niet in de laatste plaats spreken ze met elkaar over hun gekozen onderwerp - hun individuele interesses krijgen zo ook een plek in de les.

Discussie: kruip in de rol van...

In mijn tweedejaarscolleges gebruik ik de methode *Nederlands op niveau* (De Boer & Ohlson 2015) waar ook een website bij hoort met o.a. links naar authentiek materiaal van Nederlandse televisieprogramma's. Daar horen dan meestal inhouds- en begripsvragen bij of vragen omtrent het gebruikte vocabulaire. Ook al vind ik het materiaal goed gekozen en bruikbaar, de opdrachten doen vooral een beroep op lagere denkniveaus en feitelijke kennis.

Naast het oefenen van luistervaardigheid en vocabulaire zijn discussieprogramma's op tv een geschikt uitgangspunt voor debat in de les, niet alleen om het eigen standpunt te kunnen weergeven, maar ook om de studenten in de rol te laten kruipen van de discussiedeelnemers. Dat kan dan ook iemand zijn die een ander standpunt heeft dan de student in kwestie. Op die manier leren de studenten goed nadenken over andere argumenten en beweegredenen, krijgen inzicht in concepten en processen die ten grondslag liggen aan meningsvorming en verhogen hun zelfkennis. Dat kost uiteraard niet alleen meer inspanning, maar ook meer college tijd, daarom is een flipped classroom hierbij een doelmatig concept.

Aan de hand van het televisieprogramma "Typisch Nederlands" uit 2014 heb ik dit concreet toegepast. In *Nederlands op niveau* wordt er in hoofdstuk 4 naar verwezen. "Typisch Nederlands" was een sociaal experiment in de vorm van een reality show waarin acht deelnemers gedurende enkele dagen samenwoonden. De acht deelnemers kenden elkaar niet en hadden allemaal een andere achtergrond. De vier afleveringen zijn nog op Internet beschikbaar⁶ en duren elk ca. 50 minuten, te lang dus om in de les te bekijken. De studenten keken de laatste aflevering thuis, die een terugblik bevatte op de eerdere afleveringen en een slotgesprek met presentator Jeroen Pauw.

De studenten kregen de opdracht om zoveel mogelijk informatie over alle acht deelnemers te verzamelen en te onthouden, bijvoorbeeld over hun gedrag in bepaalde situaties, discussievaardigheid, hobby's, voorkeur en afkeer. In de les bepaalde het lot in welke rol de studenten gingen kruipen. Omdat er in de les meer studenten zitten dan het programma deelnemers had, werden er

6 Zie: kurzelinks.de/2bxs

acht groepen gevormd met drie tot vier studenten die in dezelfde rol gingen kruipen. Ik gaf hun allemaal opdrachten die ook in het televisieprogramma ter sprake kwamen, bijvoorbeeld gezamenlijk boodschappen doen, koken en eten, een verkleedpartij of een Sinterklaasfeest organiseren. In groepen bespraken de studenten hoe hun personage zich zou kunnen gedragen in de gegeven situatie, ze benoemden één vertegenwoordiger die samen met de andere vertegenwoordigers de rol speelde. In de discussie achteraf was er ruimte voor zelfreflectie en feedback van de andere studenten. Ze bespraken uitvoerig of het moeilijk was om een bepaalde rol te spelen en waarom, in hoeverre de eigen houding invloed uitoefende en of dit “spel” het eigen denken al dan niet verruimde.

Graag wil ik afsluiten met de opmerking van één studente die een streng gelovige moslim speelde. Zij was eerst een beetje ongelukkig met haar rol, maar ze vond deze in de interactie met de anderen uiteindelijk het gemakkelijkst omdat ze altijd precies wist hoe ze zich als Hassan hoorde te gedragen. Ze beschreef haar rol wel als onaangenaam, maar ze constateerde ook dat er wel een gevoel van veiligheid kan ontstaan als religie je het “juiste gedrag” voorschrijft. Ze dacht nu meer begrip te hebben voor streng gelovige mensen. Ik denk dat deze studente die dag veel heeft geleerd, waarvoor in een traditionele lessituatie minder tijd en ruimte was geweest.

Julia Sommer

Literatuurlijst

- Andersen, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Boer de, B. & Ohlson, R. (2015). *Nederlands op niveau. Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen*. 2e herz. druk. Bussum: Coutinho
- Boer, de V. & Winnips, K. (2015). *Flipped lecturing en interactief onderwijs*. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/t2b0
- Coole de, D. & Valk, A. (2015). *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*. 2e druk. Bussum: Coutinho
- Gathier, M. (2012). *Schrijfvaardig 1, 2, 3. Methode met grammaticale opbouw voor anderstaligen*. Bussum: Coutinho
- Mesie, M., Perry, G. & Rose, P. (2017). *DigiTaal. Werkvormen voor het talenonderwijs*. Bussum: Coutinho
- Project iFlip (2015). *Handleiding voor Flipping the Classroom in onderwijs voor volwassenen*. Erasmus +. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/t2b0

Gebruikte links met informatie over tekstsoorten en schrijftips

Betoog schrijven. Hoe schrijf je een goed betoog. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/159w

Carrièretijger. Schriftelijk communiceren. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/eecv

Leren.nl. Actief leren. Maak een samenvatting. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/2hzp

Leren.nl. Professionele vaardigheden. Schrijven. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/lyt9

TAALwinkel. Hét online taaladviespunt HvA en UvA. Geraadpleegd op 11-05-2019 via kurzelinks.de/7aja