

# “Pen en papier”.

## Handleiding *WRITING TO LEARN* als krachtige leeromgeving voor kennisconstructie

---

C. Van Eyen (BAKO, KHLeuven) & L. Verheyden (CTO, KU Leuven)

i.s.m. H. Boeckx (V&D, Thomas More), I. Callebaut (BAKO, HUB KAHO SL), A. Cornelis (BAKO, Thomas More), M. Ost (BAKO, VIVES), L. Smets (BAKO, KHLeuven) en M. Wuyts (V&D, KHLeuven)

Samengesteld in het kader van

“Pen & Papier. *Writing To Learn (WTL)* als krachtige leeromgeving voor kennisconstructie”.

OOF-project 2011-2013 (Associatie KU Leuven)

## Woord vooraf

In deze handleiding brengen we de kennis en toepassingen samen rond het didactische concept 'Writing to learn', die we in het OOF-project "Pen & Papier. Writing to learn als krachtige leeromgeving voor kennisconstructie" hebben verzameld.

Voor wie snel aan de slag wil, verwijzen we naar het beknopte stappenplan op p. 24-25. Daar krijg je de essentie van onze invulling van dit didactische concept.

Wie zich wil verdiepen in de materie, kan terecht in de overige hoofdstukken: nadat we het OOF-project kort toelichten (§1 Inleiding), werken we de overwegingen uit die je als docent kunt maken wanneer je met WTL aan de slag gaat (§2-5). Verder bespreken we het werken aan kernbegrippen in het geheel van een opleiding (§6). Je vindt ook een aantal uitgewerkte voorbeelden (§8), een selectie van WTL-interventies aangeleverd door docenten uit de participerende opleidingen (§9) en een uitgebreide bronnenlijst (§10).

Deze handleiding is tot stand gekomen tijdens een project waarin we met vele collega's uit diverse opleidingen en hogescholen mochten samenwerken. We vermelden hun namen verderop, maar willen hen hier alvast van harte danken! Onze dank gaat natuurlijk ook uit naar de 14 hogeschoolopleidingen die de voorbije 2 jaar intensief aan dit project participeerden. We sommen ze hieronder op. Evenzeer zijn we erkentelijk ten aanzien van de Associatie KU Leuven, die ons de mogelijkheid geboden heeft om een onderdeel van onze eigen onderwijspraktijk in vraag te stellen, en te zoeken naar alternatieven, die – zo blijkt uit het flankerend onderzoek - hun effectiviteit hebben kunnen bewijzen.

We hopen dat deze bundel kan bijdragen aan de onderwijskundige professionalisering van de lesgevers binnen de Associatie KU Leuven, die – net als hun collega's uit primair en secundair onderwijs – uitgenodigd worden om hun studenten te ondersteunen in hun actieve kennisconstructie.

Cathérine Van Eyen (KHLeuven) en Lieve Verheyden (KU Leuven & KHLeuven)

*KHLeuven, Bachelor Kleuteronderwijs*

*KHLeuven, Voedings- en dieetkunde*

*KHLim, Bachelor Lager Onderwijs*

*KHLim, Bachelor Kleuteronderwijs*

*Thomas More, Voedings- en dieetkunde (Geel)*

*Thomas More, Ergotherapie (Geel)*

*Thomas More, Bachelor Kleuteronderwijs(Vorselaar)*

*HUB KaHO SL, Bachelor Kleuteronderwijs (Aalst)*

*HUB KaHO SL, Bachelor Kleuteronderwijs (Brussel)*

*Vives, Voedings- en dieetkunde (Brugge)*

*Vives, Bachelor Kleuteronderwijs (Brugge)*

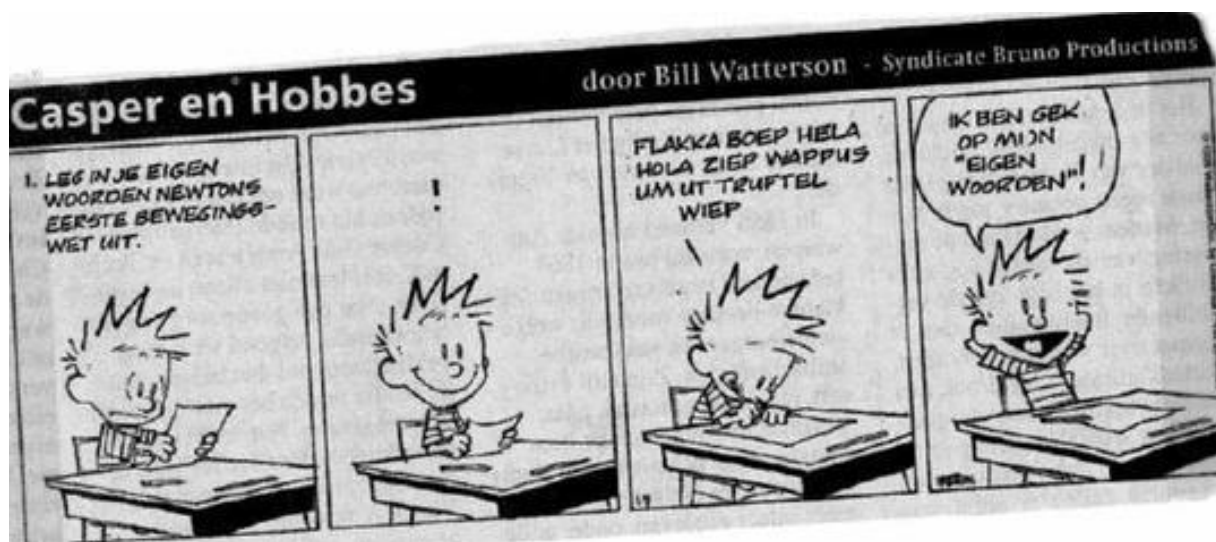
*HUB KaHO SL, Bachelor Lager Onderwijs (Aalst)*

*HUB KaHO SL, Voedings- en dieetkunde(Gent)*

*HUB KaHO SL, Verpleegkunde(Aalst)*

## Inhoudsopgave

Woord vooraf .....	2
Inhoudsopgave .....	3
1 Inleiding .....	4
2 Hoe ziet een <i>Writing to Learn</i> -interventie eruit? .....	8
3 Kies je aanpak! .....	11
4 Instructies bij het S-deel: SCHRIJVEN staat centraal .....	15
5 Instructies bij het D-deel: DENKEN staat centraal .....	20
6 WTL-interventies door de opleiding heen .....	23
7 Voor wie snel aan de slag wil .....	24
8 Enkele voorbeelden .....	26
9 Een selectie van uitgewerkte WTL-interventies .....	30
10 Bronnen .....	47
11 Bijlagen .....	49



## 1 Inleiding

In deze handleiding vind je achtergrondinformatie bij het didactische concept *Writing to Learn*. Het concept bestaat al heel wat jaren en omvat een verscheidenheid aan didactische ingrepen waarbij schrijfoopdrachten ingeschakeld worden om het leren te bevorderen. Wij spitsen ons hier toe op de invulling van het concept, zoals dat gehanteerd wordt in het **OOF-project Pen & Papier (2011-2013)**. Dat project loopt tussen 2011 en 2013 in een aantal professionele bacheloropleidingen Voedings- & Dieetkunde<sup>1</sup>, BaKO<sup>2</sup>, BaLO<sup>3</sup>, Ergotherapie<sup>4</sup> en Verpleegkunde<sup>5</sup> van de Associatie KU Leuven.

Meer informatie over het OOF-project Pen & Papier vind je [hier](#) of op p.52.

In Pen & Papier hanteren we de volgende omschrijving.

*Writing to Learn*-taken of -activiteiten zijn **gevarieerde korte, informele (onbeoordeelde) schrijfoopdrachten** die studenten uitdagen om **door te denken** over bepaalde begrippen behorend bij het eigen beroep, die in de cursus gehanteerd en/of behandeld worden. De opdrachten duren niet langer dan 10 à 15 minuten.

De begrippen die we hier bedoelen, zijn **vakoverschrijdende, opleidingsspecifieke kernbegrippen**<sup>6</sup>, waarvan we weten dat ze vaak slechts moeizaam en/of niet grondig verworven worden.

"Writing is not just a tool for communicating or displaying what has been learned. It can also be a tool for acquiring knowledge, developing understanding and improving thinking skills."  
(Rijlaarsdam et al., 2010)

Door studenten vaker/gevarieerder uit te nodigen om schriftelijk te communiceren over/rond deze concepten bieden we hen de kans om zich bewust te worden van de eigen inzichtelijke bouwstenen, maar ook van de hiaten in hun **kennisconstructie**. Immers, wie een inzicht op papier kan zetten, toont aan dat hij het afdoende beheerst<sup>7</sup>.

"The goal (of Writing To Learn) isn't so much good writing as coming to learn, understand, remember and figure out what you don't yet know." (Elbow, 1994)

<sup>1</sup> KHLeuven en Thomas More (Geel)

<sup>2</sup> Bachelor Kleuteronderwijs: KHLeuven, VIVES (Brugge), Thomas More (Vorselaar), HUB KaHO SL (Aalst)

<sup>3</sup> Bachelor Lager Onderwijs: KHLim, HUB KaHO SL (Aalst)

<sup>4</sup> Thomas More (Geel)

<sup>5</sup> HUB KaHO SL (Aalst)

<sup>6</sup> Zie Bijlage 1.

<sup>7</sup> Het omgekeerde is echter niet noodzakelijk waar: het is niet omdat iemand het niet op papier kan zetten, dat hij/zij de inhoud niet beheerst.

In die zin past de opzet van *Writing to Learn* binnen het concept 'taalontwikkend of taalgericht (vak)onderwijs' (Hajer & Meestringa, 2009), een vorm van onderwijs waarin de simultane opbouw van taalvaardigheid en vakspecifieke inzichten en vaardigheden nagestreefd wordt. De achterliggende gedachte daarbij is dat taal zowel een valkuil als een hefboom kan zijn bij het verwerven van vakspecifieke inzichten. Het doel is om talige valkuilen zoveel mogelijk te vermijden, en taal zoveel mogelijk in te zetten als hefboom. Zie ook [www.taalgerichtvakonderwijs.nl](http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl) voor meer info over taalgericht vakonderwijs.

Aan de andere kant sluit de opzet van het project ook aan bij het onderzoek en de theorie met betrekking tot begripsontwikkeling. In Marzano et al. (2008) worden daarrond de volgende uitgangspunten opgesteld (p. 113-116):

1. Leerlingen moeten woorden meer dan eens in een context tegenkomen om ze te leren (zie §6).
2. Onderwijs over nieuwe woorden verbetert het leren van die woorden in een context.
3. Een van de beste manieren om een nieuw woord te leren is door het met een afbeelding te associëren (zie §4).
4. Direct woordenschatonderwijs werkt.
5. Direct onderwijs over woorden die belangrijk zijn voor nieuwe inhoud, is het meest effectief.

Op basis van haar onderzoek naar woordenschatverwerving voegt Snow nog het volgende toe. Voor de volledige lijst verwijzen we naar [http://wg.serpmedia.org/proven\\_v\\_myth.html](http://wg.serpmedia.org/proven_v_myth.html) (zie Bijlage 2, p. 51) .

1. Creëer mogelijkheden om het woord productief te gebruiken: zie *writing to learn* in deze handleiding; cf. "Sprekend leren" (T'Sas, 2012).
2. Zorg bovenop een inhoudelijk relevante context, voor extra kansen om de inhoud van het begrip te achterhalen en aldus het begrip af te bakenen van verwante woorden ('*semantically-rich context*').
3. Definieer de woorden op een bevattelijke manier. Zoek zo nodig naar een geleidelijke opstap van een dagelijkse omschrijving naar een wetenschappelijk verantwoorde definitie.
4. Breng de verschillende betekenissen van woorden onder de aandacht.
5. Help studenten bewust met woordenschatgebruik en -verwerving om te gaan: besteed aandacht aan woordleerstrategieën.
6. Geef de studenten leerkansen: daar hoort 'fouten maken' bij.

Met de implementatie van deze *Writing to Learn*-taken rond kernbegrippen van het beroep in de hele opleiding (alle vakken, 3 opleidingsjaren) streven we volgende **doelstellingen**<sup>8</sup> na:

<p>Voor studenten</p> <p>“(Writing to Learn) helps students to be active learners.” (Elbow, 1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>geconfronteerd worden met de grenzen van kennen en begrijpen, meer bepaald wat kernbegrippen betreft;</b></li> <li>• <b>via ondersteuning de kernbegrippen, en bij uitbreiding leerstof beter leren begrijpen;</b></li> <li>• <b>nadenken over het eigen leerproces;</b></li> <li>• angst voor ‘witte blad’, schrijfoopdrachten, ... doen verminderen;</li> <li>• kernbegrippen in schriftelijke taal kunnen aanwenden;</li> <li>• kernbegrippen in mondelinge taal kunnen aanwenden.</li> </ul>
<p>Voor docenten</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>zicht krijgen op kennis(constructie) van/door studenten;</b></li> <li>• <b>werken met/lesgeven aan ‘actievare leerders’ (verhoogde betrokkenheid);</b></li> <li>• groei naar een uniformer begrippenkader, uniformere begripsinvulling.</li> </ul>

Voor wie deze handleiding leest los van de WIKI's Kernbegrippen, verwijzen we graag naar die WIKI's:

- voor de kernbegrippen BAKO: <https://bakokernbegrippen.wikispaces.com/home>

- voor de kernbegrippen V&D: <https://vendkernbegrippen.wikispaces.com/home>

Deze handleiding is tot stand gekomen in samenwerking met de volgende projectmedewerkers:

Hilde Boeckx (Thomas More, V&D), Ine Callebaut (HUB KaHO SL, BaKO)  
Astrid Cornelis (Thomas More, BaKO), Marleen Ost (Vives, BaKO)  
Lieve Smets (KHLeuven, BaKO), Maryse Wuyts (KHLeuven, V&D)

Iris Philips en Greet Goossens (CTO, KU Leuven) lazen de handleiding voor ons na.

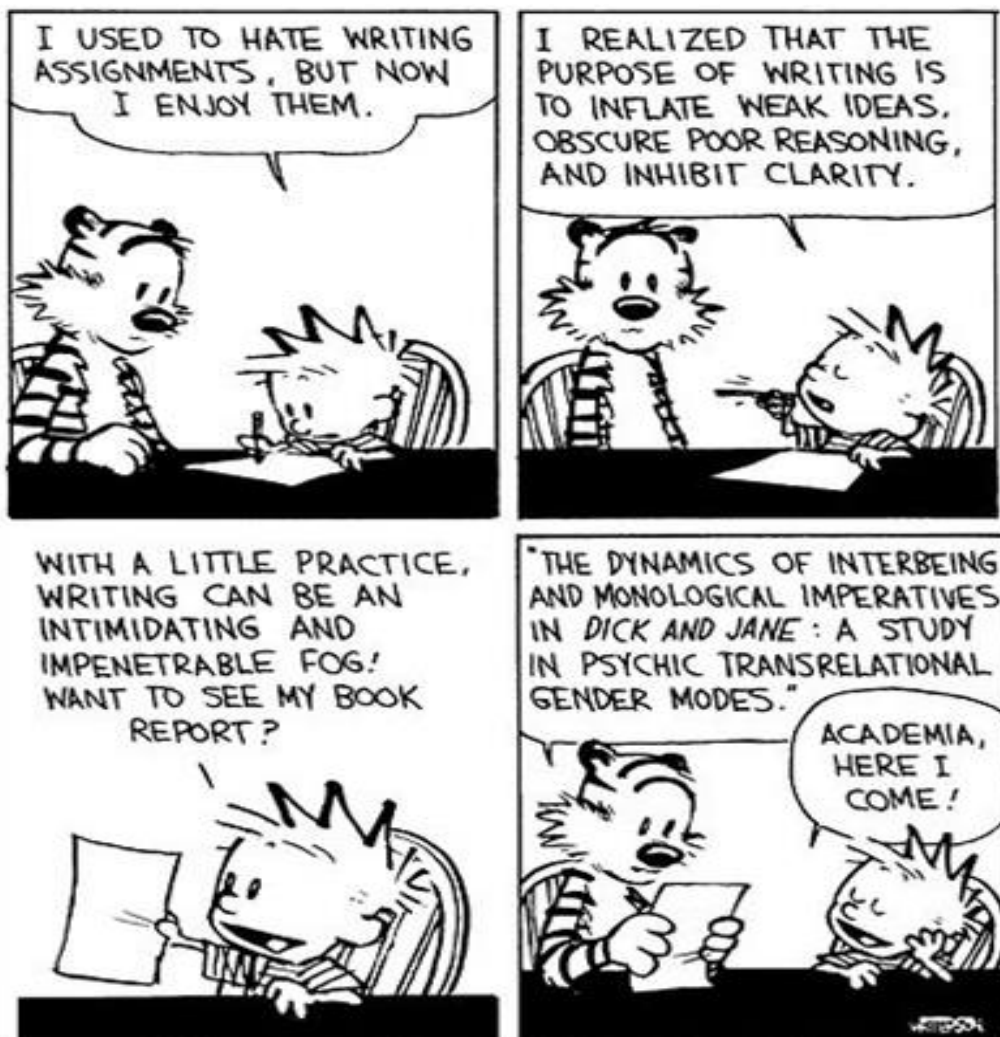
Een aantal collega's uit de vermelde opleidingen heeft ons voorbeelden van WTL-interventies aangereikt. Wij vermelden hun namen in §9 of op de *e-community* "Toledo: Pen & Papier!", die bij de beëindiging van het project opengesteld zal worden voor alle docenten van de Associatie KU Leuven.

Cathérine Van Eyen (KHLeuven, BAKO)  
[catherine.van.eyen@khleuven.be](mailto:catherine.van.eyen@khleuven.be)

&

Lieve Verheyden (CTO, KU Leuven),  
[lieve.verheyden@arts.kuleuven.be](mailto:lieve.verheyden@arts.kuleuven.be)  
[lieve.verheyden@khleuven.be](mailto:lieve.verheyden@khleuven.be)

<sup>8</sup> Naar aanleiding van het experiment (2012-2013) worden de vetgedrukte doelen door de meerderheid van de betrokken docenten expliciet aangegeven als een meerwaarde.





## 2 Hoe ziet een *Writing to Learn*-interventie eruit?

WTL staat voor *Writing to Learn*, met andere woorden: leren kennis construeren door te schrijven. Schrijven als activiteit om *deep level learning* te bevorderen.

2.1 Elke interventie bestaat uit **twee delen**, een S-deel en een D-deel. In het S-deel staat **schrijven** centraal: de student verwoordt schriftelijk een antwoord op de vraag van de docent. In het D-deel **reflecteert** de student aan de hand van zijn schrijfproduct over de eigen kennis(constructie).

We bespreken het S-deel en het D-deel zo zuiver mogelijk, maar het spreekt voor zich dat schrijven niet zonder denken, en denken vaak niet zonder schrijven zal kunnen.



### S-deel

Studenten verwoorden/ formuleren eigen kennis met betrekking tot het (kern)begrip op papier. Centraal staat de opdracht: **ik moet een schriftelijk antwoord formuleren op de gestelde vraag.**



### D-deel

Studenten krijgen zicht op de eigen sterktes/lacunes in de eigen kennis van het (kern)begrip en zetten constructieve stappen in hun conceptvorming. Centraal staat het 'nadenken over': **in welke mate is mijn kennis volledig en correct ?**



2.2 Een *WTL*-interventie is altijd een **beperkte** ingreep in het didactisch proces van de docent.

Aan de ene kant kan het een essentieel deel zijn van het didactisch proces, bv. omdat het (kern)begrip centraal staat in je behandelde leerstof:



Aan de andere kant kan de *WTL*-interventie ook een soort uitweiding zijn binnen het vooropgestelde didactisch proces: het proces wordt even stil gelegd zodat ingegaan kan worden op de betekenis van een “verondersteld gekend” begrip. Dat begrip vormt dan niet de kern van je college, maar studenten hebben het begrip wel nodig om jouw nieuwe leerstof goed te begrijpen en de redenering van je college te volgen. We stellen deze uitweiding voor als een soort lus (zie hieronder): je verlaat de grote lijn van je redenering om even stil te staan bij een begrip.



We willen het belang van een ‘*WTL*-interventie als uitweiding’ beklemtonen vanuit het inzicht dat studenten (kern)begrippen van de opleiding herhaaldelijk en binnen gevarieerde contexten dienen ‘tegen te komen’ opdat ze diepgaand verworven kunnen worden. Zie ook p. 23.

2.3 De interventie kan **op vele momenten tijdens het college**: bij het begin van de les, ergens in de loop van, of vlak voor het eind van de les. Er kan ook aan studenten gevraagd worden om een schrijfofdracht te vervullen voorafgaand aan het college, bij wijze van voorbereiding op het college. Je kunt er ook voor kiezen om het S-deel bij het begin van de bijeenkomst te plaatsen, en het D-deel pas aan het eind te realiseren. Het S-deel en D-deel hoeven dus niet aansluitend.



2.4 Een *WTL*-interventie kan heel **verschillend** vormgegeven worden. Gezien we werken met *WTL* rond (kern)begrippen binnen een bredere (*deep level*) leercontext, focussen we op een aantal vormen van *WTL*. **Het zijn vormen die de confrontatie met de eigen kennis(constructie) bevorderen, o.a. door vergelijking, bespreking, ... en die bijkomende constructie uitlokken.**

In deze handleiding gaan we verder niet in op *private writing* or *free writing*<sup>9</sup>. Het schrijfproduct bedoeld in dit OOF-project moet immers passen in de opdracht van de docent/docent én moet door anderen (docent tijdens begeleiding, medestudent) gelezen mogen worden. Ook grotere schrijfoopdrachten (bv. waaraan studiebelastingen en evaluaties gekoppeld zijn) komen niet ter sprake.

2.5 Welke **kenmerken** gelden voor alle door ons bedoelde *WTL*-interventies?

- De interventie is **beperkt** in de **tijd**: maximaal 15 minuten lestijd.
- Het schrijven (S-deel) zelf kan plaatsvinden **voor of tijdens** de les en het schrijfproduct blijft **onbeoordeeld**.
- Met het oog op actieve kennisconstructie vindt in het D-deel altijd een vorm van **vergelijking** plaats, op basis waarvan **reflectie** mogelijk wordt. De klemtoon ligt hierbij op de **inhoud** (volledigheid, correctheid, relevantie).
- We hanteren pen, papier, tekst in de **breedste betekenis** van de woorden
  - pen en papier: PC (word, tweet, blog), bord, GSM (sms), post-it, half blaadje papier, flap, placemat;
  - tekst: grafiek, woord, zin, schema, alinea, ...
- Een *WTL*-interventie kan via **individueel** werk, maar ook via werk in duo's en/of in kleine groep. Dat biedt kansen tot **samenwerkend** leren.

---

<sup>9</sup> Hierbij is het doel louter te blijven schrijven, zonder stoppen, zonder uitwisseling van het product met anderen, ... over om het even welk onderwerp. [http://en.wikipedia.org/wiki/Peter\\_Elbow](http://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Elbow) (09.09.2012)

### 3 Kies je aanpak!

Je hebt beslist rond welk **(kern)begrip** je wilt werken in het college dat je nu aan het voorbereiden bent.

Nu ga je actief op zoek naar een mogelijke 'schrijf- en denkipuls', met andere woorden een **WTL-interventie**.

Hoe ga je tewerk?

Eerst sta je ongetwijfeld stil bij welk **doel** je met de WTL-interventie rond dit (kern)begrip wilt bereiken. Wat we daaronder verstaan, kun je opmaken uit de volgende voorbeelden.

Je bent docent in **OJ1** en van jou wordt verwacht dat je het kernbegrip voor het eerst aanbrengt. Je kiest ervoor om inductief te werk te gaan: studenten noteren allerlei ervaringen, op basis waarvan de kernaspecten van het begrip worden opgelicht.

**Doel: aansluiten bij voorkennis van studenten + inductief werken aan begripsverwerving**

Van je collega weet je dat zij/hij het kernbegrip aanbracht in OJ1. Nu, in **OJ2**, wil jij ervan uit kunnen gaan dat studenten het begrip beheersen. Via WTL geef je je studenten de kans om hun kennis van het begrip te toetsen.

**Doel: studenten confronteren met hun (te beperkte) kennis van een reeds aangebracht begrip**

In **OJ3** wordt dieper ingegaan op een begrip dat de meeste studenten al wel eens tegenkwamen (bv. diversiteit (BAKO) - deontologie (V&D)), (wellicht) zonder dat ze de precieze/wetenschappelijke invulling (definitie) kennen. Via een WTL-taak doe je aan begripsafbakening/ -verbreding en koppel je het begrip aan verwante begrippen.

**Doel: aansluiten bij voorkennis van studenten + inductief werken aan begripsverwerving**

Zoals je ondertussen al weet, bestaat de *WTL*-interventie uit twee onderdelen, nl.

- S-deel: het onderdeel **SCHRIJVEN/FORMULEREN**: de student krijgt van jou een gerichte instructie op basis waarvan hij/zij een 'stukje' schrijft,
- D-deel: het onderdeel **DENKEN/REFLECTEREN**: de student krijgt hier de kans om expliciet stil te staan bij zijn eerste, oorspronkelijke, intuïtieve, ... invulling van het (kern)begrip (zoals tot uiting komt in eigen 'stukje tekst').

Hieronder vind je inspiratie voor elk van beide onderdelen. Combineer zelf wat haalbaar, wenselijk, ... lijkt.

	<h2>S-deel</h2> <p>Maak zelf <b>keuzes</b> naar</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- individueel/per twee/...</li><li>- pen&amp;papier/digitaal/ ...</li><li>- tijdstip/fase in didactisch proces</li><li>- ...</li></ul>
<p>1. Tijdens het college wil ik de studenten via een <b>woordspin</b> voorkennis laten oproepen rond een (kern)begrip waarvan ik vermoed dat studenten het al kennen. Afhankelijk van mogelijkheden kies ik voor samenwerken via <a href="#">PREZI</a>, flap, ... of voor individueel werk (A4). Extra prikkels kunnen via stukje tekst, videofragment, grafiek, ...</p>	
<p>2. Ik laat de studenten een tekst lezen (bv. casus) op basis waarvan zij het (kern)begrip proberen te <b>omschrijven</b>, bv. in X-aantal woorden of in X-aantal karakters (bv. verwijzend naar sms). Extra prikkels: bv. enkele woorden die verwerkt moeten worden,</p>	
<p>3. Ik bied een aantal verwante begrippen aan (waaronder het (kern)begrip). Studenten moeten die begrippen ordenen, in een <b>structuur</b> plaatsen. Op basis van die structuur kunnen studenten het (kern)begrip vervolgens proberen te <b>omschrijven</b>.</p>	
<p>4. Studenten schrijven een <b>casus</b> uit waarin ze essentiële onderdelen van het (kern)begrip moeten verwerken. Extra prikkel: bv. een videofragment, enkele foto's, een cartoon .</p>	
<p>5. Ik laat de studenten <b>tips</b> formuleren voor een collega-professional of voor een beginnende student (starter) rond de inhoud van een (kern)begrip, bv. naar aanleiding van een stage-ervaring of van wat in de les aan bod kwam.</p>	

6. Ik bied de studenten een tekst, een grafiek, ... aan die met het (kern)begrip te maken heeft, en laat hen <b>vragen</b> stellen waarop de tekst/grafiek/... een antwoord biedt.
7. De studenten krijgen een foto, grafiek of tabel met betrekking tot het (kern)begrip, en schrijven er een <b>toelichting bij</b> .
8. In twee kolommen zet ik enerzijds (deelaspecten van) (kern)begrippen en anderzijds stukjes tekst (definities, voorbeelden, contexten). Studenten zoeken naar de juiste matches en verwerken die informatie in <b>verhelderende mededelingen</b> over (aspecten van) (kern)begrip(pen).
9. Ik bied een stelling of stukje uit een discussieforum aan waarin een (kern)begrip (foutief) aan bod komt. Studenten formuleren een <b>reactie</b> op een foutieve/onvolledige/ verwarrende omschrijving/invulling...
10. De studenten maken een <b>PPT-dia</b> rond een begrip, bv. voor startende studenten.
11. Ik moedig studenten uitdrukkelijk aan om notities te nemen gedurende een welbepaald onderdeel van de les waarin een (kern)begrip behandeld wordt. Aan het eind vraag ik de studenten om het begrip te <b>omschrijven</b> met behulp van die <b>notities</b> .
12. Ik bied een omschrijving/stelling/... aan en laat studenten <b>correcties/toevoegingen/...</b> formuleren.
13. Ik bied de studenten een casus aan rond behandelde (kern)begrippen en laat hen de juiste begrippen koppelen aan het juiste fragment. De studenten <b>beargumenteren</b> hun antwoord schriftelijk.
14. Ik nodig studenten uit om een <b>examenvraag</b> (van een bepaald type) te formuleren rond een (kern)begrip, samen met het antwoord.
15. Ik vraag aan de studenten om twee of meer (kern)begrippen/begrippen tegenover elkaar te positioneren, en de <b>relaties</b> tussen de begrippen in woorden te expliciteren.
16. Ik vraag studenten om bij het bekijken van een videofragment over een (kern)begrip individueel notities te nemen op papier: ze formuleren de <b>kenmerken</b> van het (kern)begrip telkens in 1 woord. Daarna zetten zij in groepjes van 3 een <b>definitie</b> van het (kern)begrip op een transparant.

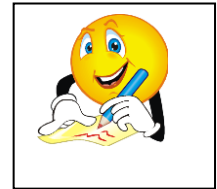


## D-deel

Maak zelf **keuzes** naar

- individueel/per twee/...
- pen & papier/digitaal/ ...
- ..

1. Ik laat studenten gegroepeerd per 4 naar elkaars werk kijken in een doorschuifstelsel: de studenten schuiven hun persoonlijk werk telkens door naar het volgende groepslid; ieder vult met eigen kleur aan. Elke student krijgt zo aanvullingen en correcties van 3 medestudenten bij eigen werk in handen.
2. In een klassikaal moment breng ik mondeling en op bord samen wat studenten op papier zetten. Ik laat studenten hun eigen schrijfsel aanvullen/corrigeren/nuanceren...
3. Nadat studenten hun S-deel afgerond hebben, plan ik een instructiemoment rond een (kern)begrip. Na dat moment laat ik elke student zijn/haar oorspronkelijk werk aanvullen/corrigeren/nuanceren...
4. Ik geef studenten aan het eind van een les(onderdeel) over een (kern)begrip de kans om de eigen notities te vergelijken met die van hun buurman/-vrouw. Ieder kan aanvullen/corrigeren, en vervolgens klassikaal enkele tips formuleren rond notities nemen.
5. Van de mindmap (= uitgebreide woordspin) die studenten per vier samenstelden (bv. in prezi), projecteer ik er eentje. Via de input van andere groepjes wordt die ene mindmap bijgestuurd, aangevuld. De andere groepen vullen ondertussen ook de eigen mindmap aan.
6. Bij het begin van het college laat ik studenten in duo's het resultaat van hun schriftelijke voortgang vergelijken en bijsturen.
7. Ik reik studenten een modelantwoord aan, en vraag hen om hun antwoord hiermee te vergelijken. Wat zat al goed? Wat ontbreekt?
8. Bij het schrijfproduct van student A kan student B via 'comments' (schriftelijk) vragen stellen en omgekeerd. Op die manier helpen ze elkaar hun schrijfproducten nog beter/vollediger/juister te krijgen.
9. Studenten lezen hun eigen schrijfproduct (bv. vragen bij een onderdeel) hardop voor. In interactie met de medestudenten wordt er op gereageerd en bijgenoteerd.
10. De transparanten van enkele groepjes met telkens een definitie van een (kern)begrip worden samen geprojecteerd (overhead). De 3 definities worden klassikaal vergeleken (aanduiden wat overeenkomt/juist is, wat niet) met andere kleur op de transparanten. Elke student noteert nu voor zichzelf een nieuwe, vollediger definitie van het (kern)begrip.

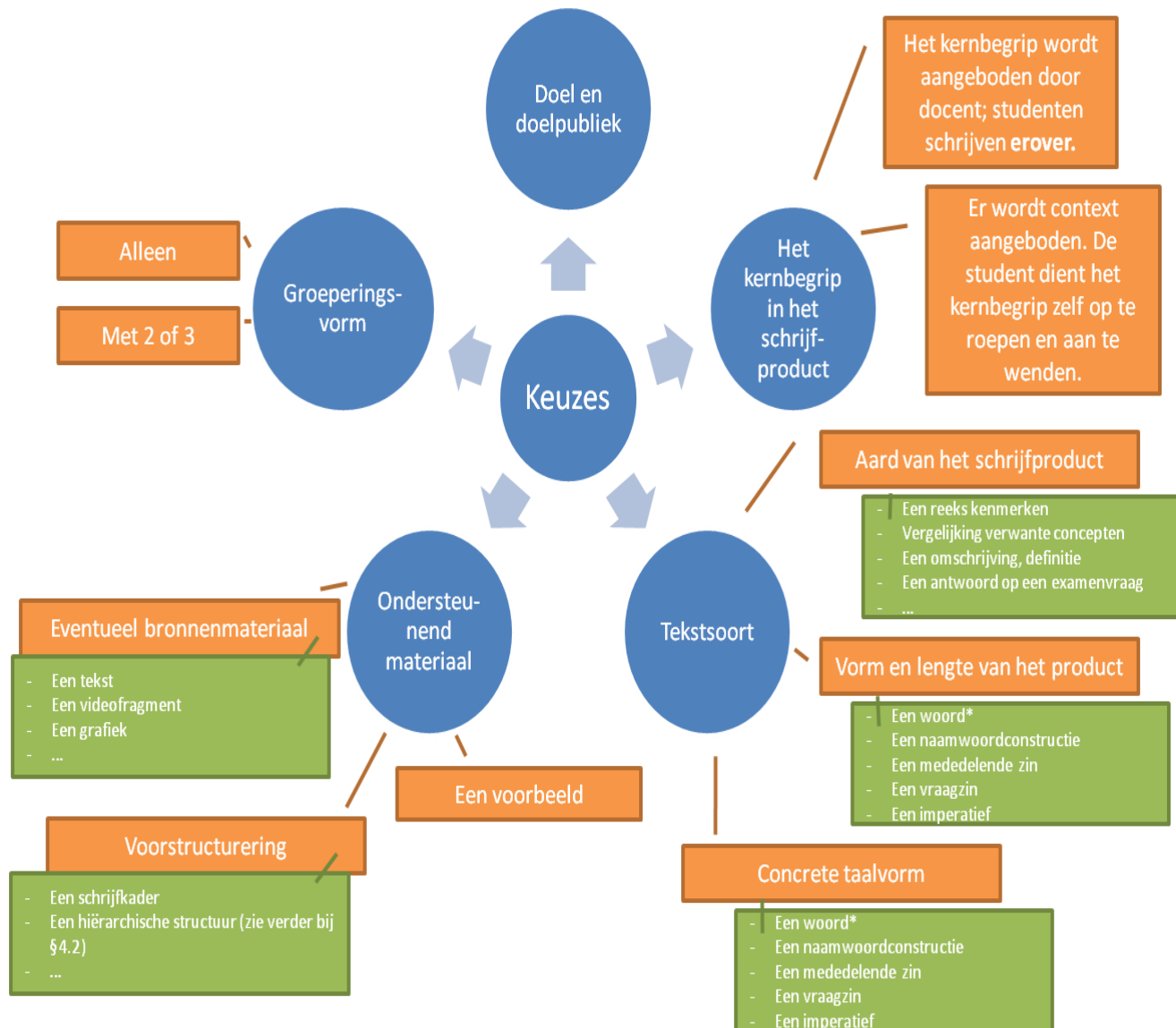


## 4 Instructies bij het S-deel: **SCHRIJVEN** staat centraal

Schrijven vormt het eerste deel van de WTL-interventie voor studenten. We spreken over het S-deel van de WTL-taak. We bespreken de **opdracht**, de (vooraf voorbereide) **ondersteuning** en de **begeleiding** 'on the spot' door de docent. We bekijken ook hoe je het S-deel **afront**.

### 4.1 Opdracht

Vóór je als docent de schrijfinstructie concreet kunt formuleren, is het belangrijk dat je nadenkt over de volgende aspecten, omdat er telkens keuzes gemaakt moeten worden.



\*Deze aanpak kan enkel wanneer het kernbegrip al aangeboden werd, bv. in een vorige les of zelfs eerder.

\*\*Voorbeeld: *Een ontmoeting vs. Frequente ontmoetingen met professionals vs. Er worden frequente ontmoetingen met professionals georganiseerd vs. Welke activiteiten worden er voor professionals georganiseerd? Vs. Zorg voor frequente ontmoetingen met professionals!*



Concreet zouden opdrachten voor het **S-deel** er als volgt uit kunnen zien.



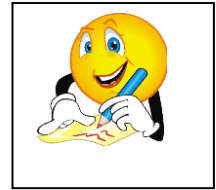
De docent tekent een woordspin op het bord (-> + ondersteuning). In het midden staat het kernbegrip (kernbegrip wordt aangeboden). De docent verwijst naar het college van collega X waarin dit begrip uitgebreid toegelicht werd. Aan duo's van studenten (-> samenwerken) wordt nu gevraagd om de woordspin over te nemen op een blad papier en haar minstens 5 poten te geven (-> lengte): elke poot bevat één kenmerk, uitgedrukt in een naamwoord (-> taalvorm).



De docent verwijst naar een recente stage-ervaring en noemt het kernbegrip (kernbegrip wordt aangeboden). Elke student (-> individueel) wordt gevraagd om het begrip in één alinea (lengte, vorm, taalvorm) toe te passen op de eigen praktijkervaring, en wel zo dat een collega professional zich een goed beeld kan vormen van die praktijk (-> doelpubliek).



Bij wijze van eerste kennismaking met een kernbegrip biedt de docent een grafiek (bronmateriaal) aan die betrekking heeft op dat kernbegrip. In groepjes van drie (samenwerken) formuleren studenten 3 vragen (vorm, lengte, taalvorm) waarop de grafiek een antwoord biedt, samen met de antwoorden. Ter ondersteuning biedt de docent een schrijfkader (zie §4.2), waarin zij/hij enkele vragen aanzet met een (ander) vraagwoord (bv. hoe?, waar?, wanneer?, wat?, wie?). Bij wijze van afronding laat de docent enkele vragen hardop voorlezen en vraagt zij/hij een willekeurige medestudent om het antwoord te geven. De oorspronkelijke vragensteller checkt het antwoord van de medestudent. Indien mogelijk introduceert de docent het kernbegrip 'spontaan' in zijn/ haar feedback op vraag/antwoord.



## 4.2 Voorbereide ondersteuning

Voorbereide ondersteuning slaat op ondersteuning die je als docent vooraf voorziet ter ondersteuning van het schrijven. Voor sommige (eerstejaars)studenten is het witte blad immers een te grote drempel. Het kan ook zijn dat de opdracht te complex is, en dat enige hulp welkom is.

Ondersteuning is dan wenselijk. Ze kan er als volgt uitzien.

Een **schrijfkader**: Een schrijfkader is een tekst waarvan bepaalde zinnen (bv. beginzin) al genoteerd staan. Het helpt studenten te formuleren. Bv.

### Vergelijken: overeenkomsten

Hoewel een ... en een ... verschillend zijn, lijken ze ook op elkaar.

Ze hebben bijvoorbeeld allebei ...

Een andere overeenkomst is dat

De ... is net zo ... als ...

De ... lijkt op ....., want ...

Tot slot zijn ze allebei ....

bron: <http://basistaal.slo.nl/Formulieren/Tips/tip9/> (gedownload op 8 augustus 2012)

Een **schema of structuur**<sup>10</sup>

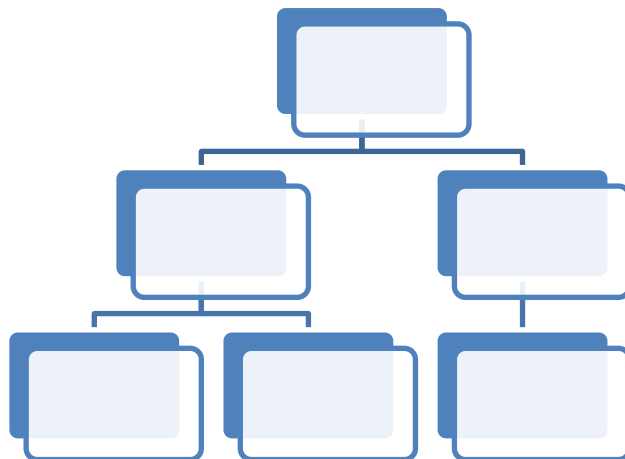
Vergelijk	
Overeenkomsten	Verschillen
-	-
-	-
-	-
Besluit:	
-	
-	

Via Smart Art (MSOffice-Word of PPT, 2007) vind je allerlei structuren (*graphic organizers*) die je kunt aanpassen aan eigen noden/wensen. Maar voor studenten werkt het even goed als je de structuur op het bord aanbrengt, gewoon met krijt.

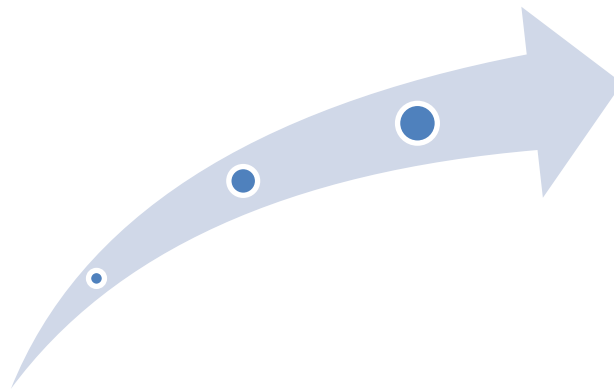
---

<sup>10</sup> Zie o.a. Hyerle (1996) naar wie verwezen wordt in het hoofdstuk 'Instructional Strategies' van Marzano et al. (2008).

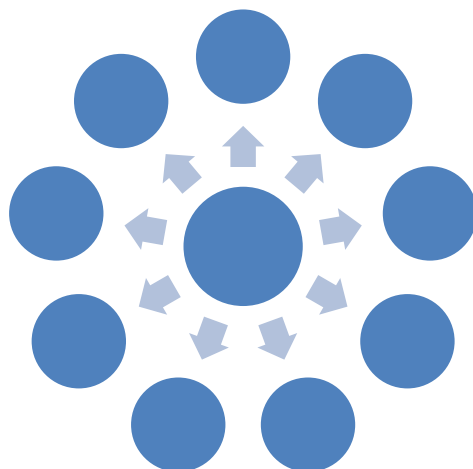
Bijvoorbeeld, **hiërarchie**



of **proces**



of **opsomming**



Voor wie Smart Art nog niet kent, is het interessant om weten dat je - als je de 'figuur' invoert, met de pijltjes links van de figuur op een schrijfblok terecht komt. Daar kun je naar hartelust elementen toevoegen. Je kunt via 'opmaak' of 'format' ook de kleuren van de onderdelen aanpassen.

Ook in Prezi vind je deze structuren ([www.prezi.com](http://www.prezi.com)).



### 4.3 Begeleiding van studenten *on the spot*

Enkele tips bij de begeleiding van het S-deel van *WTL*.

1. Stimuleer de studenten om te beginnen schrijven en om zich zeker niet druk te maken over vormelijke kwesties. Stel de studenten op hun gemak; benadruk dat het niet 'om punten gaat'.
2. Vermijd een onbehaaglijk gevoel bij studenten: lees in de allereerste fase van het schrijfproces niet over de schouder mee.
3. Check bij de student of meelesen (op dat ogenblik) voor hem/haar (al) kan. Onderbreek het schrijfproces van studenten zo weinig mogelijk. Indien het niet anders kan, doseer dan je ingrepen. Vermijd opmerkingen over het schrijfproduct indien die niet met de inhoudelijke kwaliteit te maken hebben.
4. Bied de studenten (klassikaal) de uitdrukkelijke ruimte aan om na te lezen en (inhoudelijk) bij te sturen. Reik eventueel nog een tip of suggestie aan.

### 4.4 Afronding van het S-deel

Indien het D-deel meteen volgt op het S-deel, hoeft er geen afronding plaats te vinden.

Indien het D-deel niet meteen volgt op het S-deel,

- dan kan de docent aan enkele (vrijwillige) studenten vragen om hun schrijfproduct hardop te lezen. Het gaat er op dat ogenblik om dat studenten van elkaar horen hoe de opdracht uitgevoerd werd. Er volgt geen beoordeling, bespreking, ... Je bedankt de student gewoon om zijn antwoord zo letterlijk mogelijk voor te lezen. ( *'thanks for sharing'!* )

Misschien merk je op dat de studenten naar aanleiding van hardop lezen plots 'beseffen' dat de tekst niet helemaal klopt. Grijp dat moment aan... soms helpt het inderdaad om de eigen tekst hardop te lezen om te voelen/horen of hij goed zit.

- dan verwijst de docent aan het eind van het S-deel naar het komende D-deel (verderop in de les). Pas dan wordt er teruggekomen op het schrijfproduct.

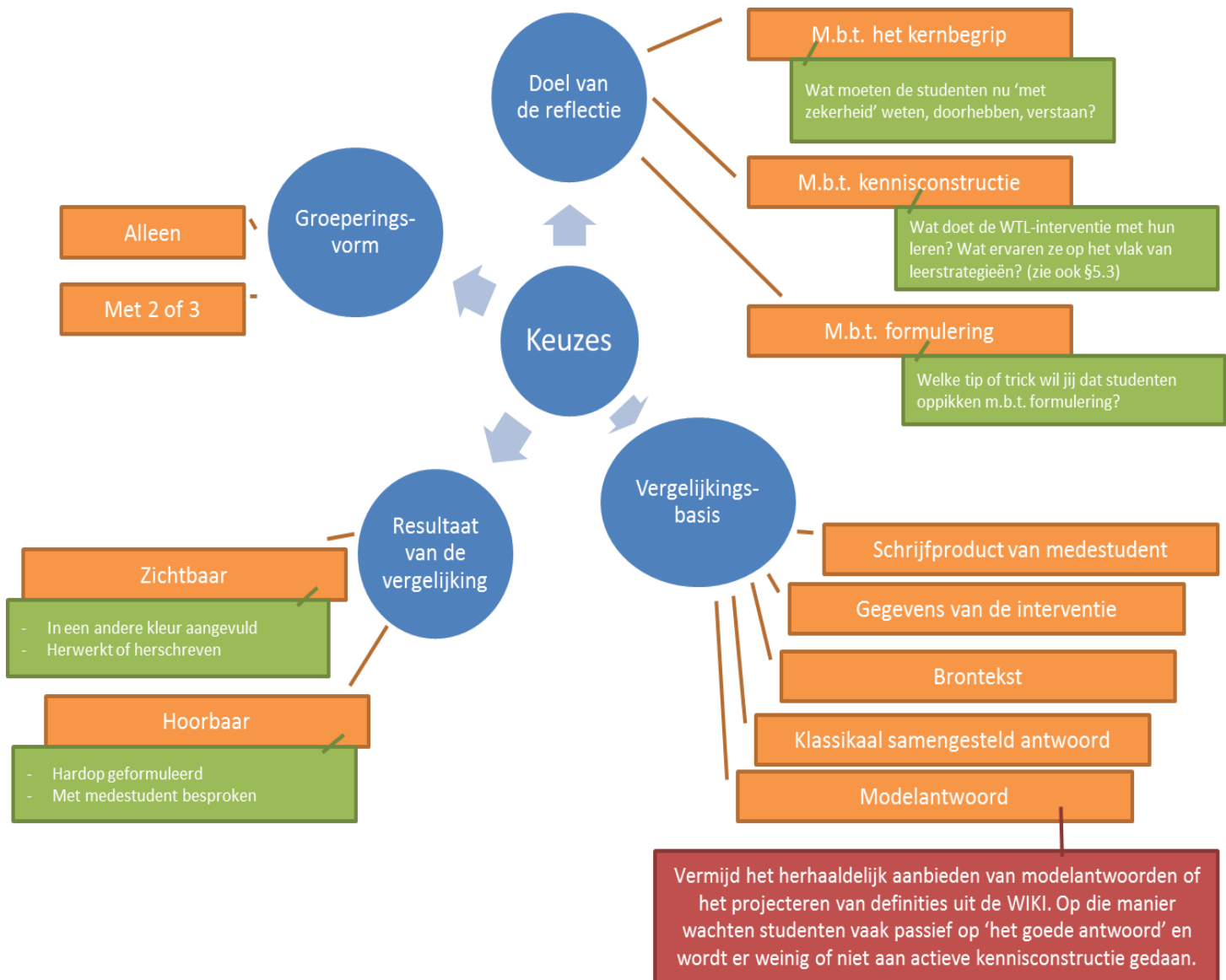


## 5 Instructies bij het D-deel: DENKEN staat centraal

Denken/reflecteren vormt het tweede deel van de WTL-taak. We spreken gemakshalve over het D-deel. We bekijken hier voornamelijk de **opdracht**.

### 5.1 Opdracht

Voor je de reflecteerinstructie concreet kunt formuleren, is het belangrijk dat je nadenkt over de volgende aspecten, omdat er telkens keuzes gemaakt moeten worden.





Concreet zouden opdrachten voor het D-deel er als volgt uit kunnen zien:

Voor de duidelijkheid bouwen we hier verder op de drie mogelijkheden van 'Instructies bij het S-deel' p. 16.



Aangezien de docent ervan uit wil kunnen gaan dat de studenten het kernbegrip in al zijn volledigheid beheersen (doel), kiest hij/zij ervoor om de woordspin klassikaal samen te stellen op basis van de input van de duo's. Door doorvragen, bijvragen, herschikken wordt het spinschema op het bord een 'modelantwoord', zowel inhoudelijk als qua formulering (vergelijkingsbasis). Elk duo krijgt de kans om de eigen woordspin te vervolledigen. De docent raadt aan om met een andere kleur te werken (zichtbaar resultaat).



De docent wenst bijvoorbeeld dat de (spontane) begripsinvulling verbreed wordt (doel). Aan enkele (vrijwillige) studenten wordt gevraagd om de eigen alinea hardop te lezen. Ondertussen destilleert de docent kernaspecten van het kernbegrip en zet die op het bord. Op basis van de informatie op het bord (vergelijkingsbasis) worden alle studenten uitgenodigd om onder de eigen tekst die kernaspecten te vermelden die in hun tekst niet aan bod kwamen (zichtbaar resultaat).



Aan het eind van het college, waarin het kernbegrip verder verkend is, laat de docent de studenten nagaan welke vragen/antwoorden gediend zouden zijn met het actieve gebruik van het kernbegrip. Zij/hij vraagt om de vraag en/of het antwoord te herformuleren (vergelijking met eerste draft). Enkele studenten kunnen hun herformuleringen hardop voorlezen (mondeling resultaat).

## 5.2 Begeleiding van studenten *on the spot*

Enkele tips bij de begeleiding van het D-deel van *WTL*.

1. **Wacht** als docent **nog even met je eigen inbreng**, maar laat enkele studenten op elkaar reageren (3, 4 antwoorden luidop laten voorlezen,...)
2. **Begeleid doelgericht, inhoudelijk** bij de vergelijking/bespreking/evaluatie (door schrijver zelf) van zijn schrijfproduct: zoek samen uit waarom een bepaald antwoord, bepaalde formulering beter, vollediger, ... is.
3. **Vermijd** het pure aanreiken **van modelantwoorden** (zie ook p.20)
4. Rond het D-deel af met de instructie dat **de student voor zichzelf 'noteert'** wat hij/zij bijgeleerd heeft.

## 5.3 Afronding van het D-deel

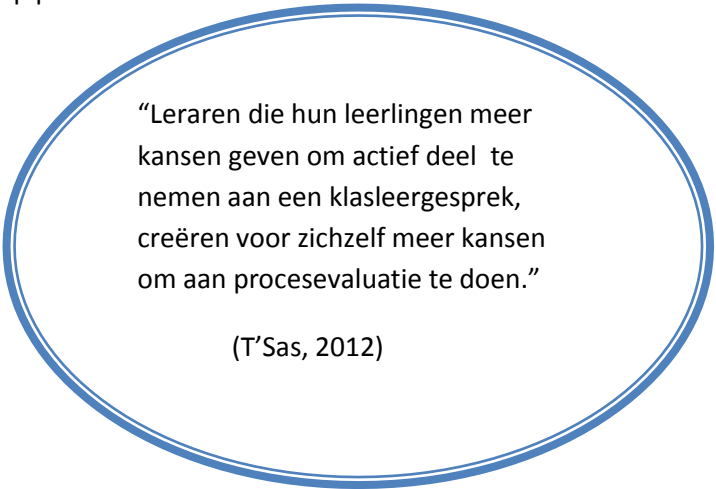
Hoewel dit niet na elke interventie kan/hoeft, is het toch nuttig en wenselijk om af en toe met studenten **terug te blikken op hun leerproces tijdens een *WTL*-interventie**. Wat vinden de studenten de meerwaarde van een *WTL*-taak? Komen ze zelf tot het belang van actieve kennisconstructie voor hun leren? Op welke manier kunnen ze de ervaren leerstrategieën toepassen op andere tijdstippen/in andere omstandigheden, bv. bij het studeren?

Vergelijk even met de doelstellingen op p.6.

## 5.4 Inschatting van de interventie op eigen niveau

Rond de interventie voor jezelf af met een korte inschatting van de meer-/minwaarde van de ingreep voor je **eigen didactisch handelen**. Wat heb je zelf geleerd? Wat kan een volgende keer anders/beter?

Vergelijk even met de doelstellingen op p.6.



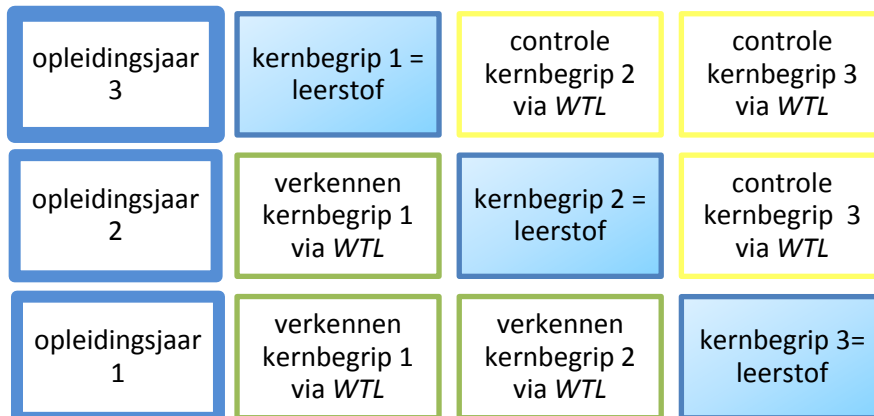
“Leraren die hun leerlingen meer kansen geven om actief deel te nemen aan een klasleergesprek, creëren voor zichzelf meer kansen om aan procesevaluatie te doen.”

(T'Sas, 2012)



## 6 WTL-interventies door de opleiding heen

Om fundamentele kennisconstructie van (kern)begrippen te bewerkstelligen, is het nodig dat studenten deze begrippen herhaaldelijk ‘tegenkomen’ in hun opleiding. Vandaar het belang om een (kern)begrip in verschillende contexten (verschillende OOD’s) over de 3 opleidingsjaren heen aan te bieden en er via *WTL* niet enkel als ‘kern van je leerstof’ bij stil te staan, maar zeker ook als ‘lus of uitweiding’ (zie ook p. 9 en zie figuur hieronder). Op die manier worden studenten zich ervan bewust dat ze de kennis van het begrip nodig hebben (en dus moeten kunnen oproepen) in die verschillende contexten, en kan diepgaandere verwerving plaatsvinden.



Zoals de figuur toont, hoeft een (kern)begrip niet meteen (van bij het begin) van de opleiding in zijn volledige, ruime betekenis aangebracht/ verkend te worden (zie kolom 2). Het begrip kan gerust een ‘vollere’ invulling krijgen door de verschillende (OOD’s van de) opleidingsjaren heen, en ten slotte – in het derde jaar – in zijn volle breedte/diepte bestudeerd worden. Indien aspecten van het begrip al eerder onder de loep genomen zijn, kan de docent van het derde opleidingsjaar ‘verderbouwen’ op reeds aanwezige voorkennis. Zie ook de voorbeelden p. 11 van deze handleiding.

Omgekeerd kan een begrip in het eerste opleidingsjaar grondig bestudeerd worden, en vervolgens – in jaar 2 en jaar 3 van de opleiding – via *WTL* opgefrist worden (zie kolom 4 van de figuur).

Als een (kern)begrip zijn beslag krijgt in het tweede opleidingsjaar, kan het via *WTL* voorbereid worden in jaar 1, en opgefrist – eveneens via *WTL* – in jaar 3 (zie kolom 3 van de figuur).

Vanuit voorgaande redenering vermoeden we dat het S-deel in een eerste jaar vooral werkt met associaties (al dan niet geschematiseerd). Veel minder vaak zal het zinvol zijn om eerstejaarsstudenten in het S-deel naar definities te vragen en/of te confronteren met definities. Een belangrijke uitzondering vormt een *WTL*-interventie rond een kernbegrip dat tot de kern van de leerstof behoort.

In het S-deel van *Writing to learn*-interventies zien we vooral veel mogelijkheden om studenten te laten schrijven **over** een aangeboden kernbegrip (zie "Het kernbegrip in het schrijfproduct" binnen de figuur op p.15). Nochtans is het ook belangrijk om hun de kans te geven om het begrip zelf actief op te roepen, bv. wanneer zij over een praktijkervaring schrijven. Dat kan natuurlijk enkel wanneer het kernbegrip al onderdeel van de leerstof was (bv. de les voordien of vroeger).

## 7 Voor wie snel aan de slag wil

### WTL in een notendop

WTL staat voor *Writing to Learn*, met andere woorden: kennis construeren door te schrijven. Schrijven als activiteit om *deep level learning* te bevorderen.

Elke interventie bestaat uit **twee delen**, een S-deel en een D-deel. In het S-deel staat **schrijven** centraal: de student verwoordt schriftelijk een antwoord op de vraag van docent/docent. In het D-deel **reflecteert** de student aan de hand van zijn schrijfproduct over de eigen (kennis)constructie.

#### Stap 1. Beantwoord de volgende vragen i.v.m. het (kern)begrip in de opleiding

Behoort het (kern)begrip waarrond je wil werken, tot jouw leerstof, of ga je ervan uit dat studenten het begrip zonder meer kennen (bv. vanuit Sec. Ond. of via een ander (D)OOD<sup>11</sup>), of weet je dat het (kern)begrip later in de opleiding nog aan bod komt.

Indien het (kern)begrip in een ander OOD aan bod komt, weet je in welk OOD? Op welk moment wordt het begrip aangebracht? Wanneer wordt het algemeen gekend geacht?

Wat betekent het begrip volgens jou? Ga eventueel te rade in WIKI (kern)begrippen, samengesteld naar aanleiding van OOF-project (zie *footer*).

[https://bako\(kern\)begrippen.wikispaces.com/home](https://bako(kern)begrippen.wikispaces.com/home)

[https://vend\(kern\)begrippen.wikispaces.com/home](https://vend(kern)begrippen.wikispaces.com/home)

Waarmee hebben studenten het moeilijk bij dit begrip? Verwarren ze het met verwante begrippen? Vullen ze het te oppervlakkig of eenzijdig in? Kennen ze de precieze afbakening niet?

#### Stap 2. Beantwoord de volgende vragen i.v.m. de interventie

Wat wil je met de WTL-interventie bereiken?

*Bv. Studenten motiveren om naar daaropvolgende instructie te luisteren.*

*Bv. Studenten (eventueel) confronteren met nog onvolledige kennis van het begrip.*

*Bv. Recent verworven inzichten rond het begrip vastzetten.*

Op welk moment in het didactisch proces van je les wil je de interventie inlassen?

*Bv. Bij het begin of aan het eind van college.*

*Bv. Bij wijze van uitweiding, naar aanleiding van casus, tekst, toepassing ...*

<sup>11</sup> (D)OOD staat voor (Deel)OpleidingsOnderDeel.



Wil je het S- en D-deel meteen na elkaar plaatsen, of vindt er tussen beide delen nog iets anders plaats? Hoeveel tijd kun je uittrekken?

### Stap 3. Bereid de twee delen van de interventie concreet voor



Voor het S-deel: **SCHRIJVEN** staat centraal

Welk soort 'tekst' schrijven studenten?	Wat moeten studenten precies neerschrijven?	Met wie schrijven ze?	Welke ondersteuning bied je hen?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- schema/structuur</li> <li>- tekst</li> <li>- woorden</li> <li>- stukken zin</li> <li>- zinnen</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- omschrijving, definitie</li> <li>- reeks kenmerken</li> <li>- verwante concepten</li> <li>- examenvraag</li> <li>- antwoord op examenvraag</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alleen</li> <li>- deels alleen</li> <li>- samen (met twee, drie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schrijfkader</li> <li>- bronmateriaal</li> <li>- modeltekst</li> <li>- ...</li> </ul>

Formuleer een duidelijke instructie voor het S-deel! Inspiratie vind je op p. 12, 13 en 15 tot 19 van de handleiding. Voorzie een overgang naar D-deel.



Voor het D-deel: **DENKEN** staat centraal

Waarmee vergelijken studenten hun eigen schrijfproduct?	Wat moeten studenten beseffen na deze interventie? Hoe maken ze dat zicht-/hoorbaar?	In welke groeperingsvorm laat je studenten 'denken'?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- product buurman</li> <li>- product som klassikale constructie</li> <li>- gegevens interventie</li> <li>- brontekst</li> <li>- modelantwoord</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hardop verwoorden</li> <li>- aanvullen (met kleur)</li> <li>- voornemen formuleren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alleen</li> <li>- deels alleen</li> <li>- samen (met twee, drie)</li> </ul>

Formuleer een duidelijke instructie voor het D-deel! Inspiratie vind je op p. 14 en 20 tot 22 van de handleiding. Voorzie een afronding van de WTL-interventie.

### Stap 4. Schat voor jezelf de maarwaarde van de interventie in

- Wat is de meerwaarde voor de studenten en hun leerproces. Waarom?
- Wat is de meerwaarde voor jouw didactische praktijk. Waarom?

Dit korte reflectiemoment helpt je een volgende WTL-interventie nog beter aan te pakken.

## 8 Enkele voorbeelden

### 8.1 Het begrip BETROKKENHEID in BAKO, OJ1

**Doel van de docent:** de spontane, dagelijkse invulling van het woord 'betrokkenheid' verbreden en preciseren. Dit (kern)begrip behoort tot de leerstof van deze docent.

**S-deel** gebeurt tijdens de stage.

Studenten van 1 BAKO hebben de opdracht gekregen om tijdens de stage een observatie van 10' uit te voeren. De opdracht luidde: 'Beschrijf wat de kleuter doet tijdens zijn spel in een hoek, waar hij naar kijkt, wat hij zegt, ...'. Het hoeft geen uitgeschreven stukje tekst te zijn, het mogen woorden zijn, stukken zinnen. Wat op papier staat, moet wel begrijpelijk zijn voor de student zelf, ook enkele dagen later nog.

**D-deel** vindt plaats tijdens de eerste les opvoedkunde na de stage. Studenten hebben hun schrijfproduct bij.

De docent kondigt aan dat het in deze les over de betrokkenheid van kleuters gaat. Wat betekent betrokkenheid van kleuters eigenlijk?

Studenten die betrokken kleuters denken te hebben geobserveerd, lezen de stukjes uit hun schrijfproduct, die dat proceskenmerk beschrijven. De docent haalt belangrijke kenmerken uit de input, en schrijft ze op bord in kolom 1.

Studenten die geen of weinig betrokken kleuters denken te hebben geobserveerd, lezen hun beschrijvingen over het gedrag van de kleuters hardop. Hun antwoorden komen - eventueel wat anders geformuleerd - in de 2<sup>e</sup> kolom op het bord terecht.

Daarna verschijnt de definitie van 'betrokkenheid' (inclusief betrokkenheidssignalen) aan het bord: de studenten onderstrepen in hun eigen schrijfproduct die stukjes die iets vertellen over betrokkenheid of de afwezigheid ervan. In een andere kleur vullen ze aan over welke aspecten/signalen ze geen informatie opgenomen hadden.

## 8.2 Het begrip RIJK ACTIVITEITENAANBOD in BAKO, OJ1

**Doel van de docent:** het door een collega recent aangebrachte begrip oprissen en vastzetten

**S-deel:** Studenten schrijven gedurende 5' individueel allerlei woorden op die ze associëren met het (kern)begrip.

**D-deel** vindt plaats meteen na S-deel.

De studenten mogen eerst in duo's hun lijstjes vergelijken en zo samen tot een definitie komen. Nadien vergelijken ze hun definitie met die van de docent (op slide). Voor zichzelf stellen ze vast: Wat is blijven hangen? Wat moet terug onder de aandacht geplaatst? Waarover heb ik nog uitleg nodig?

## 8.3 De begrippen EMOTIONEEL en SOCIAAL, gekoppeld aan 'ontwikkeling' in BAKO, OJ2

**Doel van de docent:** naar aanleiding van enkele eigen observaties<sup>12</sup> van "studenten aan het woord" wil de docent de begrippen "emotioneel" en "sociaal" oprissen, opdat studenten ze uit elkaar leren houden, en precies leren toepassen.

**S-deel:**

Studenten werken per 2. Eén student noteert 3 kenmerken van een kleuter die sterk sociaal ingesteld is (bv. maakt vlot vriendjes, durft hulp vragen, wil hulp bieden, kan gedragingen van anderen voorspellen). Eén student noteert 3 kenmerken van een kleuter die emotioneel in evenwicht is (bv. durft initiatief te nemen, kan verdriet/boosheid overwinnen, kan meeleven met een personage in een verhaal).

**D-deel:**

De studenten leggen beide kenmerkenlijstjes naast elkaar, formuleren in een andere kleur kritische feedback op elkaars lijstjes en vullen eventueel aan. Zo worden de begrippen verder ingevuld en van elkaar onderscheiden. De docent bevraagt:

"Vind je het moeilijk om deze begrippen in te vullen?"

"Vind je het gemakkelijker om ze tegenover elkaar te plaatsen?"

"Waar zou je een definitie van deze begrippen kunnen vinden?"

De docent projecteert de ontwikkelingsaspecten die onder sociale en emotionele ontwikkeling vermeld staan. Studenten kunnen eigen resultaat aftoetsen.

---

<sup>12</sup> De docent 'beeld' observeerde een activiteit op stage waarbij elk kind individueel een muur van een huis maakte (A4 bestempelen). De muurtjes legden de kleuters te drogen op de vensterbank. Tijdens de speeltijd bracht de stagiaire de muurtjes samen tot een huis en voegde er een dak aan toe. Bij het reflectiegesprek verwoordde de student dat hij via deze activiteit aan de sociale en ook aan de emotionele ontwikkeling van kleuters gewerkt had.

## 8.4 Het begrip ORAAL in V&D<sup>13</sup>, OJ1

**Doel van de docent:** Bij het begin van de opleiding wil de docent het (kern)begrip 'oraal' een specifieke invulling geven. Studenten zijn dit begrip al eerder tegengekomen in het dagelijkse leven en de docent wil deze voorkennis oproepen om van daaruit het begrip in een V&D-specifiekere context te behandelen, nl. de orale inname van voedsel (als een vorm van enterale inname) ten opzichte van de parenterale weg (via injectie). Enerzijds wil de docent de studenten het gevoel van een succeservaring geven : 'kijk eens wat je al weet van dit begrip', anderzijds wil hij/zij het begrip goed duiden en afbakenen van andere manieren van voedselinname.

### S-deel:

De docent tekent een woordspin op het bord met in het midden het woord 'oraal'. Hij vraagt de studenten de spin minstens 4 poten te geven, door ze te voorzien van associaties die de studenten spontaan maken bij dit begrip. Elke poot bevat het adjectief 'oraal'/'orale' en een zelfstandig naamwoord (bv. : orale fase , orale toediening, oraal examen, orale sex, orale overlevering, orale literatuur...). Studenten werken 3 minuten individueel op een cursusblad. De spin wordt daarna klassikaal voorzien van 'poten' en wel op die wijze dat de docent ook de context noteert als die nog niet helemaal duidelijk is; bv. bij 'orale fase' komt tussen haakjes 'zuigeling', bij 'orale toediening/inname' komt 'medicatie'.

### D-deel:

Na een onderwijsleergesprek over manieren van voedselinname en de klemtoon op de voorkeur voor orale voedselinname, vraagt de docent de studenten opnieuw naar de woordspin te kijken en het begrip 'orale voedselinname' nu ergens een plaats te geven. Antwoord : bij orale toediening van medicatie (via de mond, doorslikken). Zij noteren de kunstmatige voedingswijzen naast de woordspin met een dubbele pijl.

---

<sup>13</sup> Bachelor Voedings- en dieetkunde

## 8.5 Het begrip BIO-PSYHO-SOCIAAL MODEL in V&D

### **Doel van de docent:**

Nagaan wat is blijven hangen van het kernbegrip dat in een vorig opleidingsjaar werd aangebracht, het begrip nu in zijn volle betekenis uitdiepen en koppelen aan de praktijk.

### **S-deel:**

In duo's formuleren studenten een tweeledige omschrijving van het begrip: wat betekent het, en hoe wordt het ingezet in de aanpak van een problematiek? Ze moeten zich beperken tot een 50-tal woorden. Aan een willekeurig groepje wordt gevraagd het antwoord digitaal (word) te noteren.

### **D-deel:**

De docent projecteert beide antwoorden en komt in interactie met de klasgroep tot een verbeterde formulering (indien nodig). Ze werkt met 'track changes'/'wijzigingen bijhouden' zodat studenten voor en na kunnen blijven vergelijken. De duo's passen hun eigen omschrijving aan.



## 9 Een selectie van uitgewerkte WTL-interventies

Op de volgende bladzijden vind je een exemplarische selectie van uitgewerkte *WTL*-interventies, aangeleverd door collega's uit opleidingen die aan het project participeerden. In tegenstelling tot de voorbeelden in §8 gaat het hier om ***in de praktijk geteste interventies***. De overige interventies die ons bezorgd werden, vind je op de *e-community* "Toledo: Pen & Papier!", die bij de beëindiging van het project opengesteld zal worden voor alle docenten van de Associatie KU Leuven.

De *WTL*-voorbeelden op volgende bladzijden werden ons aangeleverd door

Ine Callebaut ( *HUB KahoSL ,BAKO*), Astrid Cornelis (*Thomas More, BAKO*), Nele Debats (*Thomas More, ERGO*), Jos Depovere ( *KHLeuven,V&D*), Liesbeth Franken ( *KHLim, BALO*), Koen Geenen (*Thomas More , ERGO*), Martien Geerts ( *KHLim, BALO*), Ingrid Hofkens ( *KHLeuven,V&D*), Marleen Ost ( *Vives, BAKO*), Lieve Pensaert ( *KHLeuven, V&D*), Ilse Van Den Bergh ( *Thomas More, BAKO*), Lies Vandenbussche ( *Vives, BAKO*), Cathérine Van Eyen ( *KHLeuven, BAKO*) en Kelly Van Meerbeek (*KHLeuven, V&D*)

De interventies hieronder behandelen de volgende kernbegrippen:

- voor *BAKO (Bachelor Kleuteronderwijs)*
  - Belangstellingscentrum (BC)
  - Belevingswereld vs. Leefwereld
  - Differentiëren
  - Explorerend beleven, ontmoeten, ontwikkelingsondersteunend leren en zelfstandig spelen
  - Risicokleuter
  - Zelfsturing
- voor *BALO (Bachelor Lager Onderwijs)*
  - Krachtige leeromgeving (2 *WTL*-voorbeelden)
- voor *ERGO (Bachelor Ergotherapie)*
  - Diversiteit
  - Levensverwachting
- voor *V&D (Bachelor in de Voedings- en dieetkunde)*
  - Consistentie
  - Gezondheidsvoorlichting en –opvoeding (GVO)
  - Kaliumarm
  - Voedselperceptie vs. voedselappreciatie en psychisch vs. psychologisch

## Belangstellingscentrum (BC)

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 2, semester 1
- bij 15 studenten
- binnen stagenawerk/leergroepbegeleiding. De studenten komen samen om terug te kijken op de afgelopen stage onder begeleiding van een praktijkpedagoog.

### HET KERNBEGRIP

→ was bedoeld als *een essentieel onderdeel* van deze les

Het begrip belangstellingscentrum werd samen met de bijbehorende kenmerken aangebracht in de lessen 'Krachtige leeromgeving'. Daarna gebruikten de studenten de kenmerkenlijst bij de voorbereiding en evaluatie van hun stage waar ze voor het eerst een belangstellingscentrum uitwerken tot een weekschema.

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

De studenten confronteren met hun onvolledige invulling van het begrip belangstellingscentrum en de gevolgen daarvan in de klaspraktijk.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten lijsten individueel de kenmerken van een goed uitgewerkt belangstellingscentrum op in zinnen of stukken zinnen/kernwoorden.

De studenten kregen geen schrijfkader maar er werd wel mondeling verwezen naar de kenmerkenlijst die ze gebruikt hebben bij de stage-evaluatie.

Ter afronding wordt er kort besproken hoeveel kenmerken ze hebben opgelijst.

Onmiddellijk aansluitend op dit S-deel volgt het D-deel.

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

Daarna wordt hen gevraagd de lijst van kenmerken te bekijken die ze gebruikt hebben bij de voorbereiding en evaluatie van hun stage-BC. Ze duiden voor zichzelf de drie kenmerken aan waar ze het best in geslaagd zijn ze te realiseren en de drie kenmerken die ze het meest uit het oog verloren of waar ze het minst in slaagden om ze te realiseren.

Daarna vergeleken ze de lijst met hun eigen beschrijving, ze bespraken dit kort in duo's.

Tot slot wordt er uitgewisseld in de volledige groep en komen we tot twee inzichten: bij een aantal studenten komen vooral de aspecten waarin ze goed zijn aan bod in hun beschrijving, aspecten waar ze niet goed in zijn en waar ze niet aan gedacht hebben, maken ook geen deel uit van hun beschrijving. Dit wijst op hiaten in hun begripsvorming. Bij een aantal andere studenten staan net wel een aantal van de 'minder sterke' aspecten in hun beschrijving. Zij geven zelf aan hierover veel feedback gekregen te hebben en daarom nu extra aandacht aan deze aspecten te zullen gaan besteden.

### REFLECTIE

De interventie verliep vlot en op een heel spontane manier geïntegreerd in de reflectie op de stage. De studenten kwamen zelf tot het inzicht dat hun invulling van het begrip 'belangstellingscentrum' onvolledig was én dat dit een invloed had op hun praktijk. Ook het feit dat ze heel concreet zien dat er een duidelijke link is tussen theoretische begripsvorming en realisaties in de praktijk was waardevol.

## Belevingswereld/ leefwereld

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 1, semester 1
- bij 40 studenten
- binnen de les TAAL, module 1.1 'ontdekken', m.b. het hoofdstuk 'verhalen op kindermaat' over soorten verhalen en het begrip 'grensverlegging' binnen de belevingswereld van kleuters.

### HET KERNBEGRIJP/DE KERNBEGRIPPEN

→ was bedoeld als *een essentieel onderdeel* van deze les

St. vinden de beide kernbegrippen in het hoofdstuk 'Verhalen op kindermaat'. Het onderscheid tussen deze 2 begrippen is niet altijd duidelijk (cf. portfolio's kinderliteratuur de vorige jaren) en ook docenten gebruiken wel eens 'leefwereld' als ze eigenlijk 'belevingswereld' bedoelen. Het zijn begrippen die studenten in de opleiding vaak tegenkomen, ook bij andere vakken.

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

Verschil verduidelijken en vastzetten tussen 2 verwarrende varianten : leefwereld + belevingswereld; correct gebruik van deze termen.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

Ik deelde **een voorgedrukt schrijfkadertje** uit waarop de studenten de 'verwarrende verwanten' leefwereld en belevingswereld eerst individueel konden onderscheiden. Ik liet ze hun eigen tekst wisselen die van een medestudent. Iemand die dacht dat hij een goede/juiste omschrijving van de begrippen in handen had, mocht de tekst letterlijk voorlezen voor de klasgroep. Het schrijfkader zag er als volgt uit:

*"Met de leefwereld (van een kind) bedoelt men*

.....  
.....  
..... De belevingswereld (van een kind) is  
.....  
.....

*Samenvattend speelt de belevingswereld zich af in (waar?)*

.....van het kind, terwijl de  
*leefwereld zich ..... situeert."*

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

Daarna vergeleken studenten individueel hun eigen antwoord met de verduidelijking en definiëring van beide begrippen in de cursus. Met een andere kleur noteerden ze zinvolle/ noodzakelijke aanvullingen bij hun eigen tekst.

### REFLECTIE

Ik vroeg de studenten waarom ik deze 'oefening' met hen deed. Deze startende eerstejaars gaven hierop een erg zinvol antwoord : "Zo zien we dat we soms al wel iets weten, maar dat we het niet helemaal weten of dat wat we erover weten niet helemaal juist of volledig is."

## Differentiëren

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 2, einde semester 1
- bij 30 studenten
- In dit opleidingsonderdeel leren de kleuters wat de mogelijkheden zijn om met materialen en techniek bij kleuters te werken. Materialen lenen zich tot werken aan bewegingsdoelen, doelen voor meten (inhoud, lengte, gewicht, oppervlakte,...), doelen voor wereldoriëntatie, voor beeld en muziek. De studenten leren hoe je met de kleuters rond techniek kan werken.

### HET KERNBEGRIP/DE KERNBEGRIPPEN

→ was binnen deze les als *een uitweiding* bedoeld .

De studenten maakten kennis met de kleuterdoelen om te werken aan inzicht in meten van lineaire grootte (lengte, hoogte, omtrek,...). Deze kleuterdoelen zijn geformuleerd van eenvoudig naar moeilijk. Het is de bedoeling dat studenten opdrachten kunnen bedenken (met buizen, touwen, stokken,...) die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van kleuters. Een didactisch aandachtspunt is dus 'differentiëren'.

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

Studenten worden zich bewust van de inhoud van het begrip 'differentiëren' en zien concreet hoe je kan differentiëren bij een aanbod voor meten. Ze staan ook stil bij het 'waarom' van differentiëren. Waarom is differentiëren belangrijk?

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten vulden individueel dit schrijfkader op een strookje papier aan:

*Differentiëren is belangrijk want....*

*Ik kan dat concreet doen in de klas door ....*

De bijhorende instructie luidde:

"Vul het schrijfkader aan. Waarom is differentiëren belangrijk en zinvol? Hier formuleer je een reden. Vervolgens noteer je hoe je concreet kan differentiëren. Je mag een concreet voorbeeld geven of algemene richtlijnen die bijdragen tot differentiatie."

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten vergelijken hun schrijfproduct met 5 sleutelementen uit de definitie. De 5 sleutelementen hangen omgedraaid met een magneet op het bord.

Enkele studenten lezen hun antwoord voor de groep voor. Telkens een 'sleutelement' wordt vernoemd, wordt het bordje omgedraaid.

De sleutelementen, die elk op een afzonderlijk bordje hangen, zijn

- inspelen op inter-individuele verschillen
- meer kans op welbevinden en betrokkenheid
- varianten in moeilijkheid voorzien (aanpassen aan het niveau)
- variëren in ondersteuning/hulp die je biedt
- door goed te observeren kan je de individuele noden inschatten

Wanneer studenten concrete voorbeelden geven van hoe je kan differentiëren, worden ze verbonden met deze sleutelementen.

## REFLECTIE

Sommige studenten vulden het schrijfkader vlot in, anderen konden het begrip differentiëren helemaal niet plaatsen. Deze studenten hielp ik op weg door te vragen welk woord uit het Frans/Engels ze erin herkenden ('*difference*'). Zo bracht ik hen op het spoor dat 'differentiatie' te maken heeft met *omgaan met verschillen*.

Heel wat studenten pasten de betekenis van 'differentiëren' ook concreet toe op de doelen van meten. "Dat wil zeggen dat je de doelen kiest die passen bij wat het kind aankan." "Dat wil zeggen dat je de meetopdrachten aanpast aan ieders kunnen."

Indien er een sleutelement werd genoemd, werd een bordje omgedraaid. Dit spoorde de studenten aan om nog na te denken over bijkomende elementen die ze nog niet hadden opgeschreven.

### Meerwaarde voor de docent:

Zicht krijgen op (hiaten in de) kennis van de studenten.

Het begrip 'differentiëren/differentiatie' staat een aantal keren in de cursus. Normaal sta ik er niet bij stil en ga ik ervan uit dat studenten dit begrijpen. Het bleek toch zinvol om de betekenis te expliciteren. Doordat iedereen individueel schreef, kwamen de verschillende sleutelementen spontaan aan bod.

### Meerwaarde voor de student:

De meerderheid van de studenten ervoer zich als kundig omdat ze iets konden schrijven. Ik denk dat het belangrijk is om ervoor te zorgen dat bij WTL-interventies studenten effectief iets zinvols kunnen schrijven. De taak mag niet te moeilijk zijn.

VOORBEELD WTL-INTERVENTIE IN DE OPLEIDING **BAKO** ROND DE KERNBEGRIPPEN

**Explorerend beleven/ ontmoeten /ontwikkelingsondersteunend leren/  
zelfstandig spelen**

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 1, semester 2
- bij 30 studenten
- binnen pedagogisch-didactische vorming, deel 2

### HET KERNBEGRIJP/DE KERNBEGRIPPEN

→ was binnen deze les als *een uitweiding* bedoeld .

De 4 ervaringsituaties van het Ontwikkelingsplan (Ontmoeten, Explorerend beleven, Ontwikkelingsondersteunend leren, Zelfstandig spelen) werden terug in herinnering gebracht in een werkcollege over kleuterinitiatief.

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

De studenten bestudeerden de 4 ervaringsituaties in het vorige semester (vak: pedagogisch-didactische vorming deel 1). Doel was om in dit werkcollege over kleuterinitiatief de 4 ervaringsituaties terug op te frissen en telkens ook de mate van kleuterinitiatief van elke ervarings situatie onder de loep te nemen.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten schrijven individueel op een leeg blad. Ze noteren de namen van de 4 ervarings situaties en formuleren een omschrijving voor elke ervarings situatie. De concrete opdracht luidde: "Geef de 4 ervarings situaties en noteer voor elke ervarings situatie een omschrijving."

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten lezen hun 'schrijfsels' voor. De vier ervarings situaties worden aan bord genoteerd, samen met essentiële elementen van de omschrijving:

- Welke 4 ervarings situaties zijn er?
- Wat houdt de ervarings situatie 'ontmoeten' in?
- Wat heb je precies genoteerd?
- Kan je nog verder aanvullen?

Studenten vullen elkaar bij de bespreking goed aan om tot een volledige omschrijving te komen. De docent treedt sturend, corrigerend op zodat aan bord uiteindelijk de juiste omschrijving verschijnt.

### REFLECTIE

Het was nodig om de betekenis van de ervarings situaties terug op te frissen. Heel wat studenten kenden nog wel de namen, maar niet meer de inhoud van deze begrippen. De studenten konden elkaar goed aanvullen in het D-deel !

- Meerwaarde voor de docent: zicht op hiaten in de kennis.
- Meerwaarde voor de student: zinvolle herhaling. Nieuw les onderwerp (mate van kleuterinitiatief) werd verbonden met reeds gekende elementen (ervarings situaties).

## Risicokleuter

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 2, semester 2
- bij 90 studenten
- binnen 'Nederlands'

### HET KERNBEGRIIP/DE KERNBEGRIIPPEN

→ was als *een essentieel onderdeel* van deze les bedoeld .

De interventie rond het kernbegrip 'risicokleuter' kadert binnen de lessen over ontluikende geletterdheid bij kleuters. De studenten moeten vertrouwd zijn met het begrip, zodat ze weten welke kleuters ze extra in de gaten moeten houden op het vlak van taal.

Ze moeten goed in de gaten houden of er kinderen zijn die de activiteiten rond fonemisch bewustzijn en letters minder goed oppikken en er uit zichzelf ook minder of niet in geïnteresseerd zijn.

Bij een aantal kinderen spelen factoren van buiten de school een rol. Natuurlijk moeten de studenten eerst weten wat een risicokleuter kenmerkt, vooraleer ze zinvolle interventies kunnen doorvoeren.

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

De studenten hebben het begrip 'risicokleuter' wel al gehoord. Misschien hebben ze er ook al over gelezen. Het doel is: aansluiten bij de voorkennis van de studenten en inductief werken aan begripsverwerving.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten lezen een vragenlijst voor ouders van kleuters. De studenten proberen zich vervolgens in te beelden dat zij ouders zijn en vullen de vragenlijst in. De ene helft van de groep doet dit vanuit de positie van een ouder uit een 'taalarme' thuissituatie en de andere helft doet dit vanuit de positie van een ouder uit een 'taalrijke' thuissituatie.

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten werken in groepen van vier. Er zijn telkens twee studenten die de vragenlijst invulden als ouder in een taalsterke omgeving en twee die hem invulden als ouder in een taalarme omgeving. De antwoorden worden in de groepjes besproken. De docent gaat even langs bij alle groepjes om enkele antwoorden te beluisteren. De studenten kunnen hun eigen antwoorden bijsturen op basis van wat ze in hun groep bespreken.

Na deze korte groepsbespreking, brengt de docent het kernbegrip *risicokleuter* aan.

De studenten proberen uit de antwoorden op de vragen de kenmerken te destilleren van een risicokleuter op het vlak van taal. De docent noteert correcte kenmerken op het bord. De studenten vervolledigen hun eigen notities in kleur.

In een laatste fase licht de docent het begrip verder toe en wordt het begrip in een bredere context geplaatst. Dit gebeurt aan de hand van de definitie op de WIKI. De studenten nemen opnieuw notities.

Verder in de les worden passende interventies gezocht om risicokleuters te ondersteunen. Hierbij ligt de focus op de taalontwikkeling (les Nederlands). Studenten vullen hun schrijfsels verder aan.



## Zelfsturing

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 3, semester 1
- bij 80 studenten
- binnen 'opvoedkunde' (Module zorg op school- en klasniveau)

### HET KERNBEGRIIP/DE KERNBEGRIIPPEN

→ was als *een uitweiding* binnen deze les bedoeld .

De leerinhouden van deze reeks lessen Opvoedkunde binnen de module Zorg op school- en klasniveau zijn: de visie op zorg, het raadplegen van verschillende kindvolgsystemen, een grondige studie van het procesgerichte kindvolgsysteem van Ferre Laevers.

De studenten kennen het begrip 'zelfsturing', want het werd al aangebracht in het tweede opleidingsjaar.

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

Doel: aansluiten bij de voorkennis van de studenten en inductief werken aan begripsverwerving.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten krijgen het volgende fragment te zien:

<http://www.youtube.com/watch?v=yDASeGgjLQ0>

Daarna moeten ze in hun eigen woorden een omschrijving geven van het begrip 'zelfsturing'.

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De resultaten van de studenten worden klassikaal besproken en vergeleken met het 'modelantwoord' op de PowerPoint (zie onderste deel van de slide hieronder). De studenten vullen hun antwoord aan (in een andere kleur). Daarna wijst de docent er nog eens op dat zelfsturing verschillende aspecten omvat. Op die manier verankeren de studenten het begrip.

## De competentievelden



### 7. Wiskundig en logisch denken

- Abstractievermogen: het overstijgen van het concrete
- Oa. ordenen, in de ruimte en tijd plaatsen, oorzaak-gevolg aangeven, conclusies formuleren



### 8. Zelfsturing

- Zichzelf beredderen, dit omvat:
  - wilskracht
  - keuzes kunnen maken en doelen stellen
  - scenario's van acties kunnen bedenken en uitvoeren
  - afstand nemen

## Krachtige leeromgeving

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 1, semester 2
- bij 24 studenten
- didactisch atelier

### HET KERNBEGRIP

→ was bedoeld als *een uitweiding* binnen deze les

De studenten waren voor de eerste keer een lesvoorbereiding aan het maken. Ze kregen de opdracht na te gaan of ze in hun voorbereiding rekening hielden met een krachtige leeromgeving. Mijn vraag was toen: "Wat is dat eigenlijk, een krachtige leeromgeving?" De studenten kregen de tijd om een antwoord te noteren. Daarna vroeg ik aan één student om voor te lezen wat hij genoteerd had.

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

Studenten bewust maken van wat een KLO (= krachtige leeromgeving) is, omdat het een essentieel element is binnen onze visie op goed onderwijs. Het is ook belangrijk dat de studenten dit inzicht spontaan gaan toepassen in hun lesvoorbereidingen.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

Ik heb de studenten individueel laten noteren, zonder controle. Ze schreven enkele zinnen of woorden.

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten dachten vooral individueel na, sommigen in duo's. Daarna kwamen enkele studenten mondeling aan bod. Ze vulden elkaars antwoorden aan. Mijn rol bestond erin om bijvragen te stellen zodat we tot een zo volledig mogelijk antwoord konden komen. Studenten noteerden nieuwe elementen of schraptten wat foutief was in hun eigen antwoord.

### REFLECTIE

De meerwaarde van deze WTL-interventie was tweeledig:

- Ten eerste werd *voor de studenten* duidelijk dat dit belangrijk element van goed onderwijs toch nog niet grondig gekend was. Ze vonden het in elk geval moeilijk om het begrip onder woorden te brengen. Het opschrijven ervan maakte dit vooral duidelijk (meer dan het gewoon zeggen).
- Ten tweede was het *voor mij als docent* belangrijk om te beseffen dat dit voor de studenten een moeilijke opdracht was, zeker omdat het examen ook schriftelijk is.

## Krachtige leeromgeving

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 1 (alternatief traject) , semester 2
- bij 15 studenten
- binnen het opleidingsonderdeel 'taal'

### HET KERNBEGRIP

→ was bedoeld als *een essentieel onderdeel* van deze les

De WTL-interventie werd uitgevoerd bij het begin van de sessie, het S-deel werd onmiddellijk gevolgd door het D-deel

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

Tijdens de laatste sessie voor het examen wilde ik de studenten laten ervaren in welke mate ze het centrale overkoepelende begrip van de vakdidactiek Taal beheersten.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

Stap 1: De studenten schreven een stukje tekst als antwoord op de vraag 'Wat is een krachtige (taal)leeromgeving voor leerlingen? (Ik verwachtte een omschrijving/definitie, maar uiteindelijk mochten het ook enkele kernwoorden, woordgroepen zijn.) Ze schreven hun tekstje individueel op een kladblaadje.

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

Stap 2: De studenten vergeleken hun tekst met die van hun buur en konden op basis daarvan hun uitleg aanvullen.

Stap 3: De studenten vergeleken hun tekst met de uitleg op de WIKI (geprojecteerd)

Stap 4: Korte gezamenlijke reflectie op deze opdracht

Stap 5: Ik heb het kader van de 3 TVO-cirkels (= krachtige leeromgeving voor goed taalvaardigheidsonderwijs) op interactieve wijze kort herhaald

### REFLECTIE

De WTL-interventie verliep redelijk vlot (10' in totaal). Iedereen was bereid om dit te doen, toch vonden een aantal studenten het moeilijk om een schriftelijke omschrijving te geven.

Meerwaarde voor mij:

- variatie in werkvorm: in plaats van mondeling overleg (wat ik vaak kort inlas) moesten de studenten hun inzichten schriftelijk proberen te verwoorden
- meer diepgang: schriftelijk verwoorden is moeilijker en confronteert meer dan mondeling verwoorden
- meer aansluitend bij de manier van evalueren: tijdens het schriftelijk examen moeten de studenten ook schriftelijk hun kennis en inzichten verwoorden

Meerwaarde voor de studenten (denk ik): geconfronteerd worden met hun (hiaten in) kennis, zodat ze beter wisten hoe ze zich moesten voorbereiden op het examen.

VOORBEELD WTL-INTERVENTIE IN DE OPLEIDING **ERGO** ROND HET KERNBEGRIP  
**diversiteit**

**WTL-INTERVENTIE**

- in opleidingsjaar 1, semester 1
- bij 50 studenten

**HET KERNBEGRIP**

→ was bedoeld als *een essentieel onderdeel* van de les

**DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE**

De invulling van het begrip 'diversiteit' verbreden en vertalen naar de ergotherapeutische praktijk.

**BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK**

In de helft van de les, waarbij studenten hebben ervaren wat 'anders zijn' kan betekenen, formuleren de studenten per 3 een definitie van het begrip 'diversiteit'. Ze mogen eerst nog werken met losse woorden, maar moeten uiteindelijk tot een begripsdefinitie komen.

**BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK**

De verschillende groepen formuleerden hun definitie hardop, waarna er een discussie tot stand kwam. De docent deed hierbij ook een inbreng in de vorm van gerichte vragen ter verduidelijking, een nieuw element aanbrengen ter verbreding van de definitie of bijsturing van sommige antwoorden. Uiteindelijk waren het wel voornamelijk de studenten die de inhoud aanbrachten. Als resultaat van deze discussie is het tot één gezamenlijke definitie van het begrip 'diversiteit' gekomen, die dan op het bord werd weergegeven. Deze definitie bleef tijdens de overige tijd van de les op het bord staan, zodat studenten hier ook steeds op konden terugkomen.

**REFLECTIE**

De WTL-werkvorm was erg motiverend. De betrokkenheid van de studenten was dan ook hoog.

## levensverwachting

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 1, semester 1
- binnen het vak 'geriatrie'

### HET KERNBEGRIP

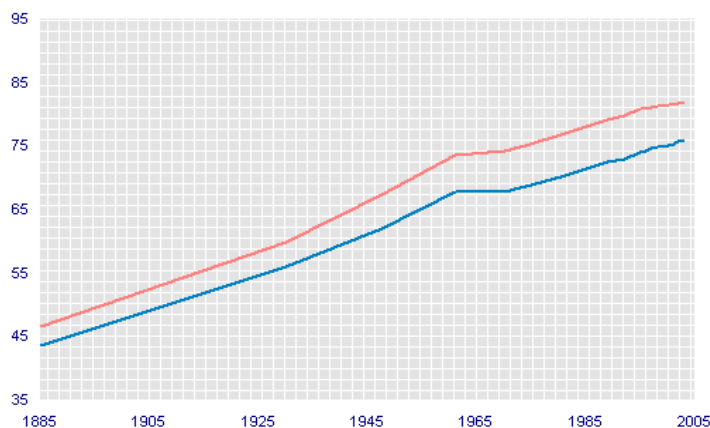
→ was bedoeld als *een essentieel onderdeel* van de les

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

De ervaring leert dat het begrip levensverwachting vaak fout begrepen wordt. Daarom deze oefening om de studenten bewust te laten nadenken over het begrip en pas in een tweede fase de oorzaken en gevolgen van de (stijgende) levensverwachting te bespreken en onderbouwen. Bijkomend doel is dat ze door deze oefening een tabel juist kunnen interpreteren.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten krijgen de opdracht individueel een definitie te noteren voor het begrip 'levensverwachting'. Het materiaal dat aangeboden wordt, is onderstaande grafiek waarbij aangespoord wordt om alle kenmerken, assen van de grafiek te bekijken om tot een eigen definitie van het begrip 'levensverwachting' te komen.



Grafiek 1: Evolutie van de levensverwachting bij de geboorte in België (1885-2004) (FOD Economie, KMO, Middenstand en Energie, 2007)  
rode lijn = vrouwen, blauwe lijn = mannen

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten overleggen met hun buur en werken op basis van de vergelijking de definitie bij.

- Vergelijk de definities en beoordeel ze naar volledigheid: wat is er goed aan, wat niet ?
- Kom tot een nieuwe definitie op basis van jullie overleg.
- Markeer de kernwoorden van de definitie (max. drie woorden)

De docent vraagt nu enkele groepjes om hun definitie te formuleren en de kernwoorden te verduidelijken. Vervolgens wordt de juiste omschrijving van het begrip geprojecteerd (PPT) en vergeleken met de voorbeelden van de studenten. Studenten checken nog een laatste keer in welke mate hun definitie overeenstemt met deze van de cursus en passen aan/vullen aan/schrappen...

### REFLECTIE

De variatie in werkvormen was aangenaam ! Ook leken de studenten veel op te steken uit het stilstaan bij het begrip als dusdanig.

## consistentie

### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 1, semester 1
- bij 36 studenten
- binnen het opleidingsonderdeel 'chemie: laboratorium'

### HET KERNBEGRIP

→ was bedoeld als *een uitweiding* binnen deze les

Voorafgaand aan de experimenten in het labo hebben we 15 minuten stil gestaan bij het kernbegrip.

### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

Het betreffende woord leren kennen, begrijpen en juist kunnen gebruiken binnen hun vakgebied, was mijn doel. De reflectie binnen kleine groepjes liet toe om samen te zoeken naar de beste of meest originele beschrijving. Uiteindelijk kon elke student dus wel degelijk bevestigd worden in zijn/haar taak door hun antwoord of dat van zijn/haar groep op bord te zien staan.

### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten dienden een omschrijving van het woord te geven in maximaal 10 woorden en vervolgens het woord te gebruiken in een zin die verder in hun loopbaan gebruikt zou kunnen worden. Het werd hen toegestaan van het wetenschappelijke af te wijken en een grappige zin te formuleren op voorwaarde dat uit deze zin duidelijk werd welke de betekenis van het woord is. In eerste instantie werkten studenten alleen, met het besef dat ze hun antwoord daarna in groepjes moesten voorleggen. Vervolgens in groepjes van 6 en daarna mocht elke groep om beurt haar twee beste zinnen voorleggen (één i.v.m de betekenis, één i.v.m het latere gebruik). Deze zinnen verschenen op bord; studenten mocht 'stemmen' op de beste zinnen.

Zelf had ik de opdracht op bord geformuleerd en bij de uitvoering ben ik rondgegaan om te kijken of ze effectief aan het werk waren. Ik hield echter afstand om niet te interfereren in hun groepswerk. (Een aanwezige docent belemmert soms het vrije denken en praten in groep.)- De gevonden zinnen waren zo gevat en compleet dat het slechts 1 aanvulling van mij behoefde. Namelijk de tweede betekenis van het woord.

### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten konden hun product vergelijken met medestudenten en vervolgens met het product van de andere groepen. Ze formuleerden eerst hun zin op een eigen papier. In groep nam iemand op zelfstandige basis het initiatief om op een nieuw blad de meest correcte zin op te schrijven en deze nog wat aan te passen naar het groepsidee. Het denken kon dus in stappen gebeuren, alleen, reflectie door anderen + in groep, klassikaal. Mijn rol was deze van moderator met indien noodzakelijk een interventie-aanvulling. Maar dit was niet nodig. Ik kon dus eigenlijk afzijdig blijven en positief bevestigen.

### REFLECTIE

De WTL-interventie was een fijne afwisseling qua werkvorm en zinvol omdat taal een essentieel onderdeel vormt van het wetenschappelijk denken en communiceren. Verder gebruik ik vaak een "ijsbreker" om studenten te motiveren om actief aan de slag te gaan in de les. Dergelijke oefening was voor die les ideaal. Ik denk dat de meeste studenten wel besef hadden van de betekenis van het woord, maar elke oefening van deze aard leert hen te focussen en na te denken over een juiste bondige wetenschappelijke formulering, iets wat ze nog vaak moeten doen. Dus ook wat dit betreft een zinvolle oefening!

## **Gezondheidsvoorlichting en –opvoeding (GVO)**

### **WTL-INTERVENTIE**

- in opleidingsjaar 3, semester 1
- bij 36 studenten
- binnen het opleidingsonderdeel 'GVO/PDO'

### **HET KERNBEGRIP**

→ was bedoeld als *een essentieel onderdeel* van deze les

Het kernbegrip GVO is een cruciaal begrip binnen de opleiding Voedings- en Dieetkunde (preventieve gezondheidszorg) en kadert uiteraard binnen het OOD 'GVO en PDO'. Het begrip is een essentieel deel van het didactisch proces aangezien het kernbegrip centraal staat in de behandelde leerstof.

### **DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE**

Studenten leren het begrip GVO via de WTL-taak correct afbakenen en inhoudelijk vorm geven. Zij hebben reeds voorkennis omtrent het begrip, maar leren het begrip verbreden.

**Gezondheidsvoorlichting en –opvoeding (GVO)** wordt door de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) gedefinieerd als: het proces waardoor mensen of groepen van mensen in staat gesteld worden om meer controle te verwerven over de determinanten van hun gezondheid, en zo hun gezondheid te verbeteren. GVO wordt nog steeds als begrip gehanteerd, maar steeds meer vervangen door het relatief jonge begrip gezondheids promotie of gezondheidsbevordering. Valkuil: studenten definiëren dit begrip dikwijls te eng.

### **BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK**

Studenten schreven stukken van een zin neer om het kernbegrip GVO weer te geven. Er werd niet gevraagd om een schema of structuur neer te pennen, wel om een reeks van kenmerken horende bij het begrip GVO op te schrijven. Studenten voerden deze opdracht individueel uit. Er werd in deze fase geen woordspin gegeven, studenten gingen volledig zelfstandig (zonder hulpmiddel) aan de slag. Aangezien het D-deel meteen volgde op het S-deel, werd dit S-deel niet formeel afgerond.

### **BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK**

Studenten vergeleken meteen na het S-deel hun persoonlijk schrijfproduct met gegevens uit mijn didactische interventie (stuk les dat ik zelf als docent gaf). Zo werd hen het 'modelantwoord' via een spinschema gepresenteerd. Aanvullingen werden klassikaal en luidop verwoord. Als docent stimuleerde ik de studenten om alle poten van de spin te herkennen en correct weer te geven.

### **REFLECTIE**

De studenten gingen vlot aan de slag. Het begrip leek schijnbaar verworven, maar tijdens het D-deel bleek dit toch niet zo te zijn. De invulling van het begrip was nog embryonaal. Door schrijven aan de slag te gaan, herkenden studenten hiaten in hun kennis van het begrip. Dat vormde zeker een meerwaarde voor de studenten, de werkvorm was motiverend voor mezelf als docent én ook voor de studenten.

## **kaliumarm**

### **WTL-INTERVENTIE**

- in opleidingsjaar 3, semester 1
- bij 16 studenten
- binnen workshops dieet 3 – voeding bij bijzondere doelgroepen, praktijk

### **HET KERNBEGRIIP**

→ was bedoeld als *een uitweiding* binnen deze les

Het kernbegrip wordt in het derde jaar niet concreet behandeld, maar is gekende leerstof uit het tweede jaar. Studenten in workshops dieet 3 komen echter meermaals in contact met de term 'kaliumarm' en dienen daarom het begrip dus goed te beheersen.

### **DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE**

Nagaan of studenten het kernbegrip in zijn volledigheid beheersen.

### **BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK**

De studenten schreven een woordspin na een brainstorm in groepjes van 3-4 studenten. De studenten schreven een reeks van kenmerken neer en aanverwante concepten (kaliumrijk). Nadien werd de spin klassikaal op het bord genoteerd (zie verder). Er werd geen materiaal aangeboden, studenten werden verwacht te brainstormen over een reeds gekend begrip.

Mijn rol als docent was het stimuleren van studenten om items neer te schrijven. Het S-deel zelf werd niet expliciet afgerond.

### **BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK**

Het schrijfproduct van de studenten werd vergeleken met medestudenten (1) en de klassikale oplossing op het bord (2). De woordspinnen werden telkens aangevuld in eigen notities. Er werd luidop gedacht, aanvullingen werden dus verwoord. Mijn rol als docent was het aansturen van het onderwijsleergesprek; studenten werden gestimuleerd om tot een definitie te komen. 'Kaliumarm' werd tenslotte vergeleken met 'kaliumrijk'. Op basis hiervan werd er verder gewerkt naar concrete voedingsmiddelen die kaliumarm of – rijk zijn.

### **REFLECTIE**

De WTL-interventie is zeer zinvol. Door de tijdsdruk om leerstof te behandelen, kon ik hiervoor wel minder tijd vrij maken dan ik eigenlijk zou willen. De werkvorm was motiverend en zorgde voor variatie voor de studenten en mezelf.



VOORBEELD WTL-INTERVENTIE IN DE OPLEIDING **V&D** ROND HET KERNBEGRIP  
**Voedselappreciatie/voedselperceptie en psychisch/psychologisch**

#### WTL-INTERVENTIE

- in opleidingsjaar 1, semester 2
- bij 85 studenten
- binnen het OOD Psychologie deel 1 (=Een introductie in de psychologie voor diëtisten)

#### HET KERNBEGRIP

→ was bedoeld als *een uitweiding* binnen deze les

De oefening vond plaats als simulatie van wat op een examen zou kunnen gevraagd worden. De kernbegrippen waren in de loop van de voorgaande lessen meermaals aan bod gekomen in verschillende contexten. Nu werd de kennis van de studenten rond deze concepten fictief “getoetst”.

#### DOEL ALS DOCENT MET DEZE WTL-INTERVENTIE

Kennis activeren en verdiepen, linken tussen begrippen leggen en verschillen tussen begrippen zien. De kernbegrippen kunnen hanteren in de context van een diëtistische interventie.

#### BESCHRIJF HET S-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten kregen volgende stelling: “Volgende kernbegrippen zijn belangrijk in het kader van een diëtistische behandeling: **Voedselperceptie en voedselappreciatie, psychisch**”. Ik voegde zelf het begrip ‘psychologisch’ toe om te vergelijken met psychisch.

De klas werd verdeeld in 2 groepen, die elk 2 verschillende kernbegrippen kregen toegewezen: de ene helft kreeg de begrippen **voedselperceptie en voedselappreciatie** toegewezen en de andere groep de begrippen **psychisch en psychologisch**.

De instructie was de volgende.

- 1) Leg de kernbegrippen uit, eerst elk begrip afzonderlijk. Doe dit niet enkel mondeling (studenten mochten per twee of drie overleggen), maar schrijf je verklaring neer. Het mogen volzinnen zijn of woorden die met het kernbegrip te maken hebben.
- 2) Geef vervolgens aan of en hoe de begrippen van elkaar verschillen.
- 3) Illustreer de stelling ten slotte door de begrippen te gebruiken in de context van de diëtistische behandeling.

Ik liep rond in de aula en spoorde de studenten aan om vooral op te schrijven wat er gezegd werd. Ik las soms over hun schouder mee, bevestigde wanneer er al iets opgeschreven was, stimuleerde extra indien dit niet het geval was. In hun zoektocht naar het antwoord op de vraag, mochten ze hun cursus raadplegen. Na 10 minuten heb ik de schrijfofdracht beëindigd.

#### BESCHRIJF HET D-DEEL VAN DE WTL-TAAK

De studenten moesten hun schriftelijk geformuleerde antwoord doorgeven aan de studenten van de rij achter hen en zij moesten het gegeven antwoord evalueren, door suggesties ter aanvulling of verbetering toe te voegen. Daarna werd de becommentarieerde versie teruggegeven aan de eigenaars. Vervolgens werd de vraag klassikaal opgelost en werd het antwoord in een bordschema gezet. Er werd eerst gevraagd wie er correcties of suggesties had ontvangen. Deze studenten lazen eerst hun oorspronkelijke antwoord voor en daarna de suggestie. Dan werd er gevraagd naar andere mogelijke antwoorden. Foutieve antwoorden werden gekaderd, vaak door door te vragen, zodat studenten zelf de fout inzagen. Juiste antwoorden werden toegevoegd aan het bordschema, evenals verwante concepten (bv cognitief, mentaal of waarneming en waardering). Linken naar de gegeven theorie en voorbeelden uit de cursus werden aangegeven door mij. De studenten schreven de vraag en het bordschema over, zonder daarvoor uitdrukkelijk de instructie te hebben gekregen.

## REFLECTIE

De WTL-interventie neemt wel wat meer tijd in beslag dan ik soms zou willen, omdat ik vrij veel leerstof te zien heb. Door de tijdsdruk kan ik de studenten minder diep op de interventie laten ingaan dan optimaal zou zijn.

- *De meerwaarde* van deze WTL-interventie *voor mezelf* was dat ik zelf gedwongen werd om de concepten nogmaals heel helder tegenover elkaar af te zetten, om zelf weer eens een aantal dingen op te zoeken, om voorbeelden te zoeken...
- *De meerwaarde voor (de meeste) studenten* was het kennismaken met een soort “examenvraag”, nl. inzien dat een vraag meer wil toetsen dan enkel reproductieve kennis. Ook inzicht, linken leggen, vertaalslag naar praktijk,..., kan getoetst worden.

## 10 Bronnen<sup>14</sup>

### **Boeken en artikels**

Bangert-Drowns, R. et al (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement : A Meta-Analysis. In *Review of Educational Research*, Vol. 74, No 1, pp. 29-58.

Elbow, P. (1994). *Writing for learning—not just for demonstrating learning*. University of Massachusetts, Amherst, 1-4.

Elbow, P. (1997). High Stakes and Low Stakes in Assigning and Responding to Writing. In Sorcinelli, M. and Elbow, P.(1997). *Assigning and Responding to Writing in the Disciplines*. San Francisco : Jossey-Bass.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Hyerle, D. (1996). Thinking Maps: Seeing is Understanding. *Educational leadership*, 53 (4), 85-89.

Forsman, S. (1985). Writing to Learn Means learning to Think. In A.R. Gere (Ed.), *Roots in the sawdust: writing to learn across the disciplines*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English, pp.162 – 174.

Kalman, J. and Kalman, C. (1996). Writing to learn. In *American Journal of Physics*, 64, pp. 954-955.

Knipper, K. and Duggan, T. (2006). Writing to Learn across the curriculum : Tools for Comprehension in Content Area Classes. In *The Reading Teacher* , Vol. 59, No.5, pp. 462-470).

Marzano, R.J. , Pickering, D. & Pollock, J. (2008). *Wat werkt in de klas. Research in actie. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties*. Vlissingen: Bazalt

Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E., & Raedts, M. (accepted, 2010). [Writing](#). In Graham, S., Bus, A., Major, S., & Swanson, L. (Eds.). *Application of Educational Psychology to Learning and Teaching*. APA Handbook Volume 3.

Snow, C., Lawrence, F. & Claire White (2009). Generating Knowledge of Academic Language Among Urban Middle School Students, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 325-344.

T'Sas, J. (2012). Sprekend leren: wie kent de basisregels ? In Mottart, A. en Vanhooren, S. (red.) *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands, Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende, 16 en 17 november 2012*. Gent: Academia Press.

Van Eyen, C. & Verheyden, L. (2013). *Writing To Learn* als krachtige leeromgeving voor de verwerving van kernconcepten uit de lerarenopleiding en het beroepsleven. Te verschijnen in Mottart, A. en Vanhooren, S. (red.) *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands, Utrecht, 29 en 30 november 2012*. Gent: Academia Press.

---

<sup>14</sup> Zie ook Bijlage 2.

Verheyden, L., Van Eyn, C. & Van den Bergh, H. (2013). *Taalontwikkelen vakonderwijs in bacheloropleidingen. Een dubbele experiment op teamniveau*. Te verschijnen in Mottart, A. en Vanhooren, S. (red.) *Zeventwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands, Utrecht, 29 en 30 november 2012*. Gent: Academia Press.

**URL**

<http://wac.colostate.edu/intro/index.cfm>

<http://writing2.richmond.edu/wac/wtl.html>

## 11 Bijlagen

### Bijlage 1: (kern)begrippen?

Wat?

### Kernbegrippen zijn

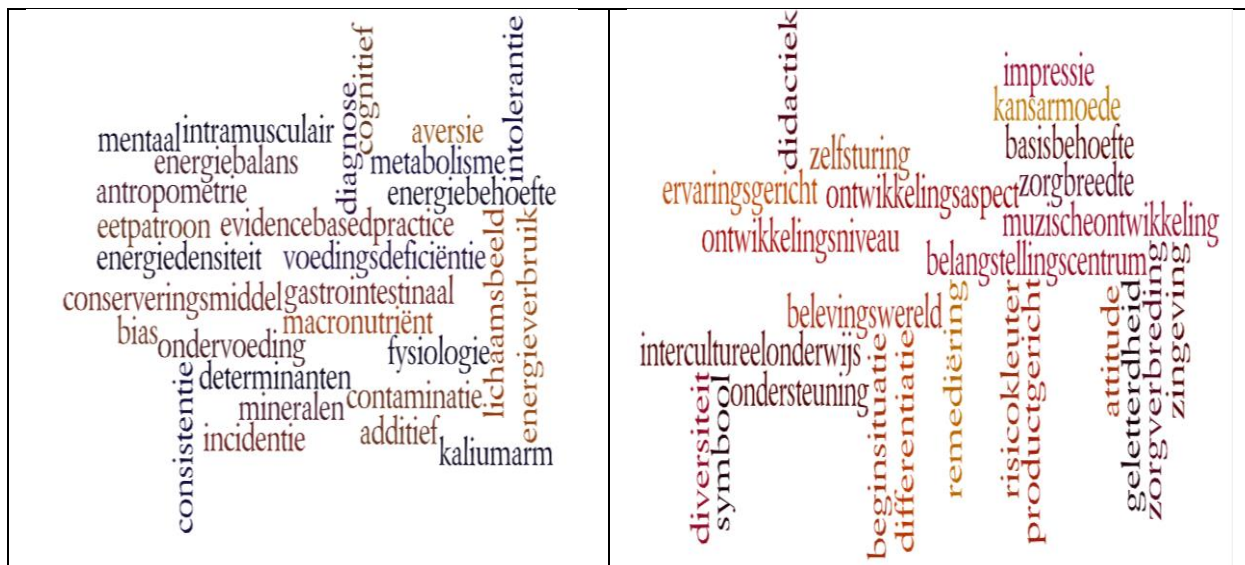
- woorden die **frequent** gebruikt worden door de **professional**, en dus aandacht moeten krijgen in de opleiding.  
Ze worden gebruikt wanneer hij/zij met directe collega's communiceert of met professionals uit verwante sectoren
- die rechtstreeks aansluiten bij de essentiële **startcompetenties** van de professional;
- die **door de opleiding heen** aan bod komen, en dus niet enkel bij één domein/vak horen.

geen (domein- overstijgend) academisch jargon, bv. impliciet, referentie

geen opleidingstaal, bv. studiebelastinguur

geen vaktaal, b.v. fonemisch/fonologisch bewustzijn; primacy- & recency-effect

Enkele voorbeelden!



## Bijlage 2 : Inspirerend tekstmateriaal

### Websites

Op (<http://wac.colostate.edu/intro/pop2g.cfm>) vind je heel wat informatie rond WTL.

This guide offers information about WAC – writing across the curriculum. To learn more about WAC, choose any of the items below:

- Why include writing in my courses?
- What kinds of writing can I include?
- What is writing to learn?
- Do I have to be an expert in grammar?
- How can I get the most out of peer-review?
- Etc.

Op <http://writing2.richmond.edu/wac/wtl.html> vind je eveneens heel wat informatie rond WTL.

The writing activities described in this section are designed to allow--perhaps even force--students to make language choices. It is precisely this process of language selection that makes the activities such valuable learning tools. A combination of writing to learn activities used efficiently and effectively, is guaranteed to spark additional interest in your courses.

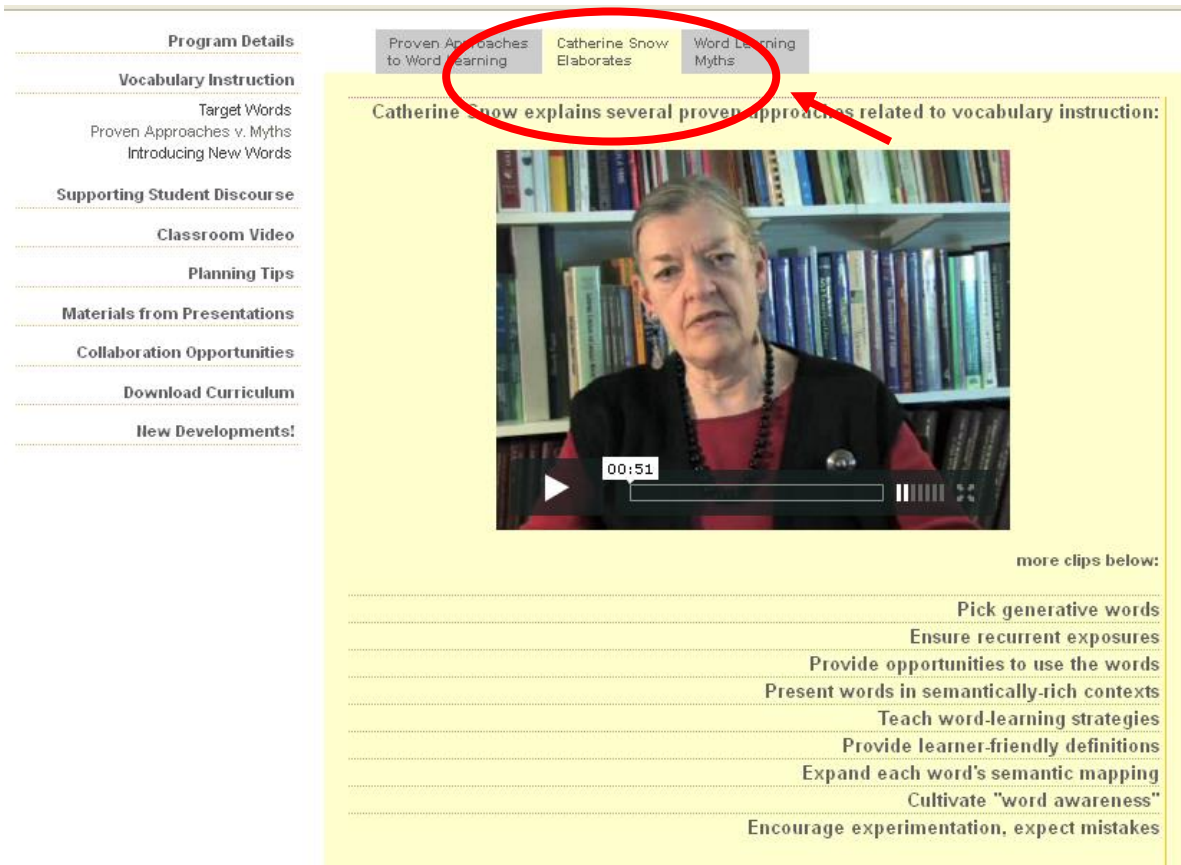
- Freewriting a Focused Freewriting
- Entry Slips / Exit Slips
- Reader-Response Writing
- The Sentence/Passage Springboard
- Writing Definitions to Empower Students
- Student-Formulated Questions
- The Short Summary

Op <http://www.taalwinkel.nl/?tlink=1> vind je taalhulp bij mondelinge en schriftelijke communicatie.

Je kunt zoeken op de volgende onderwerpen:

- het schrijven van teksten als werkstuk, stageverslag, sollicitatiebrief etc.;
- zaken als centrale vraag, alinea's, tekstopbouw en formuleren;
- tips bij het schrijven;
- het beoordelen van teksten;
- spelling, grammatica, woorden, stijl.

Op [http://wg.serpmedia.org/proven\\_v\\_myth.html](http://wg.serpmedia.org/proven_v_myth.html) verduidelijkt Catherine Snow, professor aan de Harvard Graduate School of Education een aantal effectieve tips voor docenten om de woordenschatverwerving van hun leerlingen/studenten te stimuleren. Elke tip wordt vergezeld van een instructiefilmje waarop Snow uitlegt wat ze precies bedoelt.



The screenshot shows a website interface with a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar contains a list of menu items: Program Details, Vocabulary Instruction (with sub-items: Target Words, Proven Approaches v. Myths, Introducing New Words), Supporting Student Discourse, Classroom Video, Planning Tips, Materials from Presentations, Collaboration Opportunities, Download Curriculum, and New Developments!. The main content area features a video player with a red circle around the title 'Catherine Snow explains several proven approaches related to vocabulary instruction:' and a red arrow pointing to the video. Below the video player, there is a list of tips for vocabulary instruction:

- Pick generative words
- Ensure recurrent exposures
- Provide opportunities to use the words
- Present words in semantically-rich contexts
- Teach word-learning strategies
- Provide learner-friendly definitions
- Expand each word's semantic mapping
- Cultivate "word awareness"
- Encourage experimentation, expect mistakes

## Artikels

[http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/Herder\\_Schrijven\\_om\\_te\\_leren.pdf](http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/Herder_Schrijven_om_te_leren.pdf) is een artikel van rond 2004. Iets wat ouder, maar met enkele boeiende illustraties over WTL in basisonderwijs.

In

<http://writingtolearn.wikispaces.com/file/view/Writing+for+Learning+not+only+for+demonstrating+learning+ELBOW.docx> lees je hoe P. Elbow 'writing to learn' and 'writing to demonstrate learning' onderscheidt, en welke tips hij aan welke vorm koppelt.

## Powerpoints

Op <http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/workshopPullesPrenger.pdf> vind je een powerpoint over "Schrijven om te leren" van collega's uit Groningen (juni 2012). Ook daar zijn ze aan de slag gegaan met deze vorm van Taalontwikkelen vakonderwijs.



## Bijlage 3: Projectfiche 'Pen & papier'

Associatie KU Leuven - OOF-project Pen & Papier  
*Writing to Learn* als  
krachtige leeromgeving voor kennisconstructie

2011-2013

### Doelstelling?

Opleidingsbrede implementatie van taalontwikkend vakonderwijs

### Methode?

Via relatief bescheiden ingrepen in het didactisch handelen van de lectoren, meer bepaald via *Writing to Learn*-impulsen in alle opleidingsonderdelen, rond een 100-tal kernbegrippen van de opleiding

### *Writing to learn*?

*Writing to learn*-activiteiten of -taken zijn korte, informele schrijftaken die studenten uitdagen om door te denken over bepaalde concepten of ideeën die in de cursus behandeld worden. De taakjes duren meestal niet langer dan vijf à tien minuten (voorafgaand aan, tijdens of vlak na de les). Belangrijk is dat de schrijfsels de leerder helpen om op zijn eigen leerproces terug te kijken.

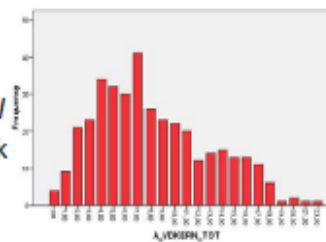
### Welke stappen?

- 1 • Een selectie van kernbegrippen voor de BA-opleiding
- 2 • De samenstelling van gerichte *Writing to learn*-impulsen bij de geselecteerde kernbegrippen
- 3 • Implementatie in 2 types opleidingen → bijsturing
- 4 • Traject taalontwikkend vakonderwijs in verwante opleidingen



### Effectiviteit?

De effectiviteit van de implementatie van *Writing to Learn* wordt nagegaan via *active recall* van kernbegrippen in een kwantitatief onderzoek in 6 BAKO- en 4 V&D-opleidingen.



### Welke partners?

Opleiding tot Kleuteronderwijs KHLeuven, KHK, KaHO-SL, KHBO  
Opleiding tot Voedings- en dieetkunde KHLeuven, KHK  
Opleiding tot Leerkracht Lager Onderwijs KaHO-SL, KHLim  
Opleiding tot Ergotherapeut KHK en tot Verpleegkundige KaHO-SL

### Contact?

[lieve.verheyden@arts.kuleuven.be](mailto:lieve.verheyden@arts.kuleuven.be) (CTO) en [catherine.vaneyen@khleuven.be](mailto:catherine.vaneyen@khleuven.be)