Universiteit
Leiden
The Netherlands

Zinnig zoeken: een cognitieve benadering van woordenboekdidactiek Grieks

Bartelds, D.C.E.

Citation
Bartelds, D. C. E. (2024, February 14). *Zinnig zoeken: een cognitieve benadering van woordenboekdidactiek Grieks*. Retrieved from https://hdl.handle.net/1887/3717551

Version:	Publisher's Version
License:	Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden
Downloaded from:	https://hdl.handle.net/1887/3717551

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Deel 3

De ontwikkeling van woordenboekdidactiek

In Deel 2 van dit proefschrift hebben we verslag gedaan van twee empirische studies, uitgevoerd om meer zicht te krijgen op de inhoud van succesvol woordenboekgedrag van zogenaamde 'expertleerlingen'. Deel 3 is gewijd aan de didactische vertaalslag van de uitkomsten van deze studies in, uiteindelijk, concrete handvatten en aanbevelingen voor de dagelijkse lespraktijk.

Binnen het grotere kader van *educational design research* treden we in Deel 3 het stadium binnen van *Design & Construction* (McKenney & Reeves, 2019; zie ook de Inleiding). Volgens dit onderzoeksmodel bestaat het eerste deel daarvan (Design) uit het opstellen van een gefundeerd *design framework*. Hierin staan de theoretische en praktische uitgangspunten voor de te ontwikkelen didactiek. Van den Akker et al. (2012) spreken in dit kader van *ontwerpspecificaties* die de beoogde functies, inhouden en kenmerken van het ontwerp beschrijven. Het tweede deel (Construction) beslaat het cyclische ontwerpproces waarin aan de hand van dit *design framework* concreet onderwijsmateriaal wordt ontwikkeld.

Zoals eerder uiteengezet, is dit hele onderzoeksproject in hoge mate verkennend van aard. In Deel 3 komt dat tot uiting doordat het zwaartepunt ligt op het verkennen, formuleren en vervolgens valideren van het *design framework* voor woordenboekdidactiek. Van het daadwerkelijke ontwerpproces presenteren we vervolgens ook de eerste verkennende stappen, die uitmonden in enkele voorbeeldoefeningen.

Een groot deel van deze fase van het onderzoek is uitgevoerd in samenwerking met een groep docenten klassieken. In Hoofdstuk 5 zetten we de overkoepelende methodische opzet uiteen van deze ontwerpstudie in co-creatie.

In Hoofdstuk 6 doen we verslag van de literatuurstudie waarin de vraag wordt beantwoord welke didactische leidraad past bij de resultaten van de studies uit Deel 2. In dit hoofdstuk staan de methode van *Cognitive Apprenticeship* en het concept *situated problem solving* centraal. Hiernaast vat dit hoofdstuk ook kort de resultaten van Hoofdstuk 4 en 5 samen, omdat Hoofdstuk 6 een op zichzelf staand artikel is. *Cognitive Apprenticeship* vormt

de theoretische grondslag voor het *design framework* dat tijdens de ontwerpstudie verder is doorontwikkeld en wordt gepresenteerd in Hoofdstuk 7 en 8.

Hoofdstuk 7 en 8 vormen een didactische tandem en kunnen los van de rest van het proefschrift gelezen worden. Hierin staan de meest concrete aanbevelingen voor woordenboekdidactiek beschreven, respectievelijk het *Opzoekcurriculum* en voorbeeldoefeningen op basis van vijf vuistregels voor woordenboekdidactiek in de klas.

In dit laatste deel van het onderzoek komt duidelijk het duale karakter van de resultaten van curriculumonderzoek naar voren (McKenney & Reeves, 2019). Enerzijds draagt het onderzoek bij aan theoretisch begrip, in de vorm van een conceptuele benadering van woordenboekgebruik in termen van *situated problem solving* (Hoofdstuk 6). Anderzijds is er een praktisch-georiënteerde uitkomst met het presenteren van een leerplankader (*Opzoek-curriculum*) en voorbeeldoefeningen.

Hoofdstuk 5

Woordenboekdidactiek in co-creatie

Ontwerpstudie met vakdocenten

Inleiding

In dit hoofdstuk staan we stil bij de methode die we hebben gebruikt voor de ontwerpstudie met een groep vakdocenten. We bespreken eerst het doel van de studie en gaan daarna uitgebreider in op de methodologische overwegingen die een sturende rol speelden bij de studie. Daarna zetten we globale opzet van de twee fasen van de studie uiteen, waarna we beide in meer detail bekijken. De eerste fase vond plaats tussen maart en juni 2021; de tweede tussen oktober 2021 en februari 2022 (te midden van de coronapandemie). We sluiten af met een algemene duiding van de uitkomsten, die uitgebreider apart worden gepresenteerd in Hoofdstuk 7 en 8. Hoofdstuk 6 is gewijd aan *Cognitive Apprenticeship*, de didactische leidraad die in dit deel van het proefschrift gevolgd wordt.

1. Doel

Het doel van deze ontwerpstudie was tweeledig. Ten eerste beoogden we in gezamenlijkheid met vakdocenten een *design framework* voor woordenboekdidactiek te ontwikkelen. Hierin moest zowel de leerinhoud als de leer- en instructiemethode van woordenboekdidactiek tot uiting komen. Ten tweede beoogden we met behulp van dit *design framework* een begin te maken met het ontwerpen van concrete voorbeeldoefeningen.

2. Collaborative curriculum design

Voor deze ontwerpstudie is gekozen om het principe te volgen van *collaborative curriculum design*: een onderwijsvernieuwing ontwikkelen in samenwerking met vakdocenten. Veel curriculuminnovaties komen niet goed uit de verf doordat docenten niet of te laat betrokken worden in het ontwikkelproces. Hierdoor ervaren docenten geen eigenaarschap met betrekking tot de hervorming en/of hebben onvoldoende inzicht in het doel en de achtergrond ervan (Borko, 2004). Dit zorgt ervoor dat de innovaties niet of niet goed worden uitgevoerd (Fullan, 2007; Van den Akker, 2010).

Het is cruciaal dat docenten al in een vroeg stadium onderdeel uitmaken van een curriculumontwerponderzoek (zie ook Hoofdstuk 2 voor de

verkennende focusgroepstudie bij aanvang van het project). Bij het daadwerkelijke ontwerp van materiaal is het des te belangrijker dat dit in samenwerking met docenten gebeurt. Zij hebben immers kennis van de praktijk en weten ook goed wat de behoeften en beperkingen zijn van de concrete lessituatie. De kwaliteit van het ontwerp wordt beter wanneer docenten erbij betrokken zijn (Handelzalts, 2009; Huizinga et al., 2019). Zij kunnen in een vroeg stadium potentiële problemen registreren en verbeteringen voorstellen voor een nieuw ontwerp. Door docenten mee te laten werken in een ontwerpproces is het bovendien mogelijk om hun leerproces te monitoren. Bij veel onderwijsvernieuwingen is een leerproces van docenten nodig voor een succesvolle implementatie (Bakah et al., 2012; Nieveen et al., 2010). Er is namelijk vaak een verandering gevraagd in de opvattingen en het gedrag van docenten (Fullan, 2007). Inzicht in en reflectie op het leerproces dat hierbij betrokken is, kan helpen bij de manier waarop de vernieuwing wordt geïmplementeerd (Hall & Hord, 2010).

In dit verband is het concept van een *teacher design team* (TDT) relevant: een groep docenten die samenwerkt bij het (her)ontwerpen van een deel van hun curriculum (Handelzalts, 2009, 2019; Huizinga et al., 2019). De principes van het TDT vormden de leidraad voor de opzet van de ontwerpstudie naar woordenboekdidactiek.

2.1 Succesfactoren

In de literatuur over TDT's (Handelzalts, 2019; Huizinga et al., 2019) komt een vijftal succesfactoren aan bod die we zo goed mogelijk hebben geprobeerd te borgen in de opzet van deze studie. Ten eerste adviseert men om docenten een duidelijk beeld te geven van wat de onderwijsvernieuwing *in concreto* voor hun lespraktijk betekent. Door al in een vroeg stadium kleinschalige *pilots* te organiseren, kunnen docenten ervaren hoe meer abstracte ontwerpspecificaties in de praktijk vorm kunnen krijgen.

Ten tweede is het belangrijk om de instructie in ontwerpspecificaties, theoretische achtergronden en het ontwerpproces zelf zo tastbaar mogelijk te maken. Dat kan worden bereikt door het beschikbaar stellen van instructiemateriaal (zoals powerpoints of samenvattingen van artikelen) en door

adequate verslaglegging van bijeenkomsten. Bij de instructies is het bovendien belangrijk om plenaire discussiemomenten te organiseren binnen een TDT, zodat de deelnemende docenten meerdere perspectieven leren kennen.

Als derde succesfactor wordt het samen ontwerpen van lesmateriaal genoemd. Door eerste versies van producten onderling voor te leggen en van commentaar te voorzien, komen nieuwe ideeën op en vinden er verbeterslagen plaats van de didactische (tussen)producten.

De vierde factor betreft de mate van eigenaarschap bij de leden van een TDT. Voor een succesvol ontwerpproces is het bijvoorbeeld van belang dat zij voldoende vrijheid hebben om producten te ontwerpen die passen bij hun eigen lespraktijk. Anderzijds is hun creatieve vrijheid ook gebonden aan de grenzen van het *design framework* dat zij gezamenlijk hebben omarmd.

Als laatste is het cruciaal om tijdens het gehele ontwerpproces voldoende momenten in te bouwen van evaluatie. Hierbij worden twee typen genoemd: (1) formatieve evaluatie, gericht op het verbeteren van de *kwaliteit* van een ontwerpproduct en (2) summatieve evaluatie, gericht op het meten van het *effect* van een ontwerpproduct.

Voorbeelden van formatieve evaluatie zijn (cf. Van den Akker et al., 2012): *screening* (toetsen van het materiaal aan de specificaties van het *design framework*), *focusgroep* (het TDT vraagt andere betrokkenen om feedback te geven), *walkthrough* (gezamenlijk doorlopen van het materiaal), *micro-evaluatie* (uitproberen van materiaal buiten de lespraktijk) en *try-out* (inzetten van het materiaal binnen de lespraktijk).

Deze vijf succesfactoren hebben op allerlei manieren hun beslag gekregen: in de organisatie en opbouw van bijeenkomsten, de verslaglegging, de inhoud en het kader van voorbereidende opdrachten, de manier van evalueren en de inhoud van individuele slotgesprekken met de deelnemers. In de paragrafen hieronder wordt dit in meer detail besproken.

2.2 Gesitueerde didactische vertaalslag

In het kader van *collaborative curriculum design* wordt door Voogt et al. (2019) ook gesproken van een *situative view* op onderwijsvernieuwing. Zij stellen dat

de situationele context van de lespraktijk (de kenmerken van de school, de docent, het vak, het lesmateriaal, etc.) een cruciale factor is bij het succesvol ontwerpen en implementeren van een curriculumhervorming. Door te werken met een TDT is het ontwerpproces 'by its nature culturally embedded and situated' (Voogt et al., 2019, p. 13).

Bij de opzet van deze ontwerpstudie was bovengenoemde situationele benadering een belangrijk uitgangspunt. Dat komt het duidelijkst naar voren bij de behandeling van *Cognitive Apprenticeship* (CA), de algemene didactische leidraad die we op basis van Deel 2 voorstellen (zie Hoofdstuk 6). Hoewel we CA als leidraad volgden, namen we niet de zes methoden waaruit CA bestaat letterlijk over om woordenboekdidactiek mee te ontwerpen. In plaats daarvan maakten we tijdens de ontwerpstudie in samenwerking met de deelnemende docenten eerst een vertaalslag van CA die *gesitueerd* is in de beoogde lespraktijk (zie 5.3). Hiermee volgden we de principes van *situated cognition* en *situated problem solving* (zie Hoofdstuk 6).

3. Participanten

Bij het werven van participanten voor deze ontwerpstudie maakte de onderzoeker gebruik van zijn eigen netwerk van vakcollega's. Hij ging op zoek naar docenten met voldoende tot ruime leservaring met Grieks aan bovenbouwklassen. Ook was het de bedoeling dat zij gedurende het ontwerpproces aan een of meerdere klassen Grieks zouden geven. We streefden verder naar een samenstelling van het team uit docenten van zowel categorale gymnasia als scholengemeenschappen, met enige geografische spreiding over het land. Potentiële participanten zijn door de onderzoeker per mail benaderd met uitleg over het doel, de aard en de opzet van de studie.

Uiteindelijk hebben zich elf participanten aan de ontwerpstudie verbonden. Via een informatieblad zijn zij geïnformeerd over de opzet van de studie en de procedures rondom de bescherming van persoonsgegevens en digitale data. De elf participanten waren werkzaam bij in totaal acht verschillende scholen (Arentheem College, Christelijk Lyceum Veenendaal, Coornhert Gymnasium, Gymnasium Novum, K.S.G. De Breul, Praedinius Gymnasium,

Stanislascollege Westplantsoen en het Stedelijk Gymnasium Leiden).[73] De onderzoeker zelf en vier van de participanten waren werkzaam bij het Stanislascollege en maakten derhalve deel uit van dezelfde vaksectie. De reden om hiervoor te kiezen was tweeledig: enerzijds, vanuit praktische overwegingen, om tijdens mogelijke coronalockdowns in ieder geval met dit deel van de participanten laagdrempelig en persoonlijk contact te kunnen onderhouden. Anderzijds bood deze situatie de mogelijkheid om het proces binnen de vakgroep zelf te volgen: in hoeverre zou het verschil maken wanneer directe collega's dezelfde veranderslag ondergaan?

4. Globale opzet

De ontwerpstudie viel in twee delen uiteen. Het eerste was gericht op het doorontwikkelen van het *design framework* voor woordenboekdidactiek, dat in het tweede deel als leidraad fungeerde om in gezamenlijkheid voorbeeldoefeningen te ontwerpen. In paragrafen 5 en 6 gaan we in meer detail in op de opzet van beide fasen.

4.1 Werkwijze bijeenkomsten

Alle werkbijeenkomsten zijn digitaal gehouden door middel van een videoverbinding via Microsoft Teams. De bijeenkomsten hadden grofweg dezelfde opbouw: steeds was er een voorbereidende opdracht die de deelnemers vooraf opstuurden aan de onderzoeker; het eerste deel van de bijeenkomst bestond uit een plenaire bespreking en terugblik op de opdracht; vervolgens ging de groep in *breakoutrooms* uiteen voor een uitwisseling in meer detail; hierna werden de hoofdpunten van deze besprekingen plenair gedeeld; tot slot keek de onderzoeker vooruit naar de volgende bijeenkomst.

Bij de opening van elke bijeenkomst stond de onderzoeker specifiek stil bij het doel van de bijeenkomst, maar herhaalde daarbij ook de algemene doelen van het proces als geheel. Hierbij werd ook steeds de beoogde doelgroep

[73] Wij danken de volgende vakcollega's hartelijk voor hun deelname aan deze studie: Lineke Brink, Roos Danse, Susannah Herman, Sandra Karten, Naomi Lodder, Stevie van Loo, Remco Regtuit, Robbert Roosenboom, Liesbeth Schuren, Caspar Sundholm en Iris Teuns.

benadrukt: docenten die niet hebben deelgenomen aan dit ontwerpproces. Participanten werden op deze manier gestimuleerd zich in de doelgroep te verplaatsen tijdens het ontwerpproces.

4.2 Verslaglegging

Na afloop van elke bijeenkomst werkte de onderzoeker een verslag uit en deelde die met de deelnemers ter validatie. Van elke bijeenkomst werd een opname gemaakt via Teams, waardoor de onderzoeker later de plenaire gedeelten woordelijk kon uitwerken. Wanneer de groep in kleine groepen uiteenging werd iemand aangewezen als notulant, die na afloop een verslag met de onderzoeker deelde. Door de verslagen te delen met de participanten werd niet alleen validatie nagestreefd, maar was het voor hen ook mogelijk de verschillende bijdragen op een rustig moment door te nemen. Hieruit kwam niet zelden nog extra commentaar of werd inspiratie geput voor lesmateriaal.

5. Fase 1: design framework

De eerste fase van de ontwerpstudie stond in het teken van het doorontwikkelen van het *design framework* voor woordenboekdidactiek. Hierin wordt zowel de beoogde leerinhoud als de didactische methode voor woordenboekdidactiek beschreven. Op basis van de uitkomsten van Deel 2 heeft de onderzoeker de grondslagen voor het *design framework* opgesteld: (1) een didactisch overzicht van de inhoud van een succesvol zoekproces (*Opzoekcurriculum*) en (2) een theoretisch beargumenteerde didactische methode (*Cognitive Apprenticeship;* CA).

Om beide onderdelen zo goed mogelijk aan te laten sluiten bij de onderwijspraktijk, stonden de bijeenkomsten in deze fase in het teken van het valideren van het *Opzoekcurriculum* en van het maken van de vertaalslag van CA die *culturally embedded and situated* is in de beoogde lessituatie (zie 2.2). Deze vertaalslag mondde uit in het formuleren van didactische vuistregels voor woordenboekgebruik.

Deze fase van de studie bestond uit vier bijeenkomsten, die tussen maart en juni 2021 hebben plaatsgevonden. Hieronder gaan we verder in op de inhoud van deze bijeenkomsten.

5.1 Instructie

In de eerste bijeenkomst gaf de onderzoeker een plenaire instructie over de resultaten van het onderzoek (zoals beschreven in de eerste twee delen van dit proefschrift). Vervolgens lichtte hij toe wat de principes zijn van CA en waarom deze didactische methode past bij de bevindingen van de empirische studies met expertleerlingen.

5.2 Validatieproces *Opzoekcurriculum*

Voor de eerste bijeenkomst kregen de participanten als voorbereidende opdracht om binnen een korte vertaaltaak een aantal woorden hardop denkend op te zoeken (zie Appendix 7). Zij dienden zich daarbij te verplaatsen in het niveau van een succesvolle bovenbouwleerling en zoveel mogelijk denkstappen expliciet te maken. De denkstappen konden ofwel schriftelijk worden vastgelegd, ofwel door middel van een geluidsopname.

Het doel van deze opdracht was om de docenten 'opgewarmd' te laten nadenken over het *Opzoekcurriculum*, dat tijdens de eerste bijeenkomst werd gepresenteerd en na afloop werd toegestuurd. Tijdens de bijeenkomst vergeleken de participanten in kleine groepjes de denkstappen die zij aan de hand van de opdracht hadden verzameld. Op deze manier kwamen zij tot een meer volledige versie van hun ideale zoekproces. In de tijd tussen de eerste en tweede bijeenkomst kregen zij de gelegenheid om de inhoud van het *Opzoekcurriculum* te bestuderen en op- en aanmerkingen aan de onderzoeker te sturen. Door de voorbereidende opdracht hadden zij zich al een eigen referentiekader aangemeten om het *Opzoekcurriculum* mee te toetsen, aangevuld met wat zij in hun eigen lespraktijk tegenkwamen.

Van het commentaar dat de onderzoeker ontving maakte hij een synthese, die hij bij aanvang van de tweede bijeenkomst plenair besprak met het ontwerpteam. Ook hieruit kwam commentaar naar boven en werden voorstellen gedaan ter verbetering (zie Hoofdstuk 7 voor voorbeelden

hiervan). Op deze manier richtten we de ontwerpstudie in als een cyclisch, iteratief proces, waarin doorlopend verbeterslagen werden gemaakt. Op basis van het commentaar maakte de onderzoeker een nieuwe versie, die als voorlopig definitief gold voor het *design framework*. Ook hierna bleef het evaluatieproces doorgaan, zowel binnen deze fase van de studie (zie 5.4) als in de volgende fase (zie 6.3).

5.3 Vuistregels voor woordenboekdidactiek

Als didactische leidraad kozen we voor *Cognitive Apprenticeship*, een benadering die uit zes aparte methoden bestaat (*modeling*, *coaching*, *scaffolding*, *articulation*, *reflection* en *exploration*; zie ook Hoofdstuk 6). We hebben ervoor gekozen om deze methoden niet een-op-een over te nemen, maar eerst een vertaalslag te maken. Om CA goed in te bedden in de context van woordenboekgebruik binnen klassieken, hebben we een ontwikkelproces doorlopen om in gezamenlijkheid de methoden van CA in een aantal *vuistregels* te vatten. Het doel van deze vuistregels is om houvast en inspiratie te bieden aan vakdocenten om woordenboekdidactiek te integreren in hun lespraktijk.

Het is in dit kader belangrijk te vermelden dat 'vuistregels' niet dezelfde methodische status hebben als *ontwerpcriteria*. Ontwerpcriteria worden binnen een ontwerpstudie gebruikt om dwingend richting te geven aan de vorm en inhoud van een te ontwerpen didactisch product. We hebben er al vroeg voor gekozen om niet deze onderzoekstechnische invulling van de term te volgen.[74]

De vuistregels vervullen een dubbele functie. *Binnen de ontwerpstudie* geven ze het didactische kader voor de participanten om voorbeeldoefeningen te ontwerpen. Anderzijds zijn de vuistregels op zichzelf ook een uitkomst van het onderzoek als geheel: ze zijn bedoeld voor docenten *buiten het onderzoek*.

[74] In deze fase van het onderzoek spraken we binnen het ontwerpteam wel van 'ontwerpcriteria', maar waren het eens over de meer losse, pragmatische bedoeling ervan. Later in het proces kwam binnen de groep het gebruik van de term zelf ter discussie te staan, omdat die te technisch en daardoor afschrikwekkend kan overkomen op docenten die niet aan het onderzoek deel hebben genomen (zie verder Hoofdstuk 8).

Het was daarom expliciet de taak van de participanten om de vuistregels zo te kiezen dat zij aansprekend en inzichtelijk zouden zijn voor niet-ingevoerde docenten. Bij de tweede bijeenkomst begonnen we dan ook te brainstormen met de *design principles* van het mobiele besturingssysteem van *Android* als inspirerend voorbeeld. In kleine groepjes ontwikkelden we eerste versies van de vuistregels, die door de onderzoeker als synthese in een conceptversie werden gedeeld. Hoofdstuk 8 bevat een gedetailleerde beschrijving van het totstandkomingsproces van deze vuistregels.

5.4 Pilotronde ontwerpen oefeningen

In de laatste twee bijeenkomsten van deze fase voerde het ontwerpteam een tweetal pilots uit om de twee hoofdbestanddelen van het *design framework* in de praktijk te brengen. Zoals hierboven in 2.1 wordt aangeduid, is een belangrijke succesfactor voor *collaborative curriculum design* om abstracte en theoretische onderdelen van ontwerpspecificaties zoveel mogelijk concreet te maken binnen de praktijksituatie. We hebben hiervoor eerst een woordenboekles ontworpen gericht aan vierdeklassers. Bij deze opdracht (zie Appendix 8) was het eigenaarschap van de deelnemers nog relatief beperkt. Om ervaringen goed te kunnen uitwisselen, hadden we een uniform kader gesteld waarin de te lezen tekst voorgeschreven was en daarbinnen de op te zoeken woorden al waren geselecteerd. De leden van het ontwerpteam waren wel vrij om zelf te bepalen welk(e) leerdoel(en) uit het *Opzoekcurriculum* zij centraal wilden stellen en welke vuistregel(s) zij wilden gebruiken om de oefening didactisch aan te vliegen.

In de aansluitende bijeenkomst werden eerst plenair en vervolgens in kleinere groepen de ervaringen van het ontwerpproces gedeeld. We besteedden daarbij specifiek aandacht aan de rol die het *Opzoekcurriculum* en de vuistregels hadden gespeeld: hoe werkbaar waren die en liepen de deelnemers ergens vast? Op deze manier werd het validatieproces gecontinueerd en is commentaar door de onderzoeker verzameld.

Voor de laatste bijeenkomst kozen we een vrijere opdracht, waarbij het ene deel van de participanten een les voorbereidde voor onderbouwleerlingen en het andere deel voor gevorderde bovenbouwleerlingen. We waren hierbij

geïnteresseerd in het verkennen van ontwerpkenmerken die specifiek relevant waren voor 'onderbouw' en 'bovenbouw'. Hoofdstuk 8 bevat enkele evaluatieve uitspraken van docenten naar aanleiding van deze verkenning.

6. Fase 2: ontwerpen van voorbeeldoefeningen

In de tweede fase van de ontwerpstudie gebruikten we het gevalideerde *Opzoekcurriculum* en de vijf ontwikkelde vuistregels voor woordenboekdidactiek als uitgangspunt om in gezamenlijkheid voorbeeldoefeningen te ontwerpen. Ook hierbij is het van belang te benadrukken dat er sprake was van een dubbele functie van deze oefeningen. Binnen de context van de studie was het doel van het ontwerpen van oefeningen om te onderzoeken in hoeverre het *design framework* werkbaar was en wat de praktische uitwerking ervan was in de lespraktijk. Anderzijds zijn de voorbeeldoefeningen *zelf* ook een belangrijk resultaat van het onderzoek: ze zijn bedoeld om aan niet-ingevoerde vakcollega's te illustreren op welke manier invulling te geven is aan woordenboekdidactiek. Bij de presentatie van de vuistregels, in Hoofdstuk 8, spelen de oefeningen daarom een prominente rol.

Deze fase van de ontwerpstudie bestond uit drie bijeenkomsten, die in de periode tussen oktober 2021 en februari 2022 werden georganiseerd. Hieronder gaan we verder in op het ontwerpproces en de bijbehorende formatieve evaluatie.

6.1 Spinnenweb

Bij aanvang van het ontwerpproces maakten we gebruik van het zogenaamde *Curriculaire Spinnenweb* (zie Figuur 5.1). Hierin staat beschreven welke aspecten van belang zijn bij het ontwikkelen van een curriculum, die allemaal als in een web met elkaar verbonden zijn. We hebben dit concept gebruikt om inzicht te geven in welke aspecten we in het bijzonder aandacht geven in ons curriculumontwerp. Hieronder volgt een korte opsomming van de inhoud van deze aspecten.

- *Visie* – vanuit *situated problem solving* beogen we een geïntegreerde aanpak: leerlingen leren het woordenboek te gebruiken binnen de context van vertalen;
- *Leerdoelen* – de leerdoelen die staan opgenomen in het *Opzoekcurriculum*;
- *Leerinhoud* – de vaardigheden en kennis zoals beschreven in het *Opzoekcurriculum*;
- *Leeractiviteiten* – volgens de didactiek die beschreven staat in de vijf vuistregels;
- *Docentenrollen* – met leerlingen in contact volgens het principe van meester-gezel (CA);
- *Bronnen en materialen* – behalve de bestaande lesmaterialen: de te ontwerpen oefeningen;
- *Tijd* – leerlingen leren het woordenboek te gebruiken binnen het normale lesprogramma, geïntegreerd in de vertaaltaak.

Figuur 5.1. Curriculaire Spinnenweb (SLO; Van den Akker, 2003).

6.2 Ontwerpronden aan de hand van illustratiewensen

Het daadwerkelijke ontwerpproces van voorbeeldoefeningen was opgebouwd in twee rondes. Hierbij streefden we een balans na tussen eigenaarschap van docenten enerzijds en een kader van uniformiteit anderzijds. Daartoe maakten we gebruik van zogenaamde 'illustratiewensen', een term die we zelf hebben geïntroduceerd. Met een illustratiewens wordt bedoeld welk(e) aspect(en), hetzij woordenboekinhoudelijk (*Opzoekcurriculum*), hetzij didactisch (vuistregels) een voorbeeldoefening zou(den) moeten illustreren. We spraken af dat een illustratiewens altijd te relateren moest zijn aan dit ontwerpkader, maar dat het deelnemers vrij stond om verwante didactische richtingen te kiezen. Zo koos een deelnemer voor de illustratiewens 'differentiëren' en combineerde deze met de didactische vuistregel 'observeer'.

De bedoeling was dat elke docent vijf illustratiewensen aanleverde. Op basis hiervan bracht de onderzoeker een categorisering aan en deelde de illustratiewensen in termen van het *Opzoekcurriculum* en de vuistregels in. Dit leverde 19 illustratiewensen op, die tijdens de eerste bijeenkomst door de participanten werden geprioriteerd doordat zij elk een top-5 maakten. Op basis hiervan verdeelden we de illustratiewensen onder de deelnemers.

Voor het ontwerpen van de oefeningen, waarvoor de illustratiewens een sturende rol had, gebruikten de docenten een uniform lesplanformulier. Hierin was een belangrijk onderdeel om aan te geven bij welke onderdelen van het *Opzoekcurriculum* en bij welke vuistregels de les aansloot.

Bij het ontwerpen van oefeningen werd het ontwerpteam wederom expliciet gevraagd om niet-ingevoerde vakcollega's als beoogde doelgroep te nemen. Op deze manier stimuleerden we de participanten om ontwerpkeuzes zo te maken dat andere docenten aan de hand van de oefeningen beter zouden begrijpen wat de bedoeling van het *Opzoekcurriculum* en de vuistregels was.

6.3 Formatieve evaluatie van de oefeningen

Bij de twee ontwerprondes werd steeds hetzelfde proces van formatieve evaluatie gevolgd. Voorafgaand aan de bijeenkomst stuurden de docenten hun lesplanformulieren met eventuele bijlagen op aan de onderzoeker. Tijdens de

bijeenkomst legden zij hun oefening voor aan andere deelnemers, in kleine groepen. Hierbij fungeerden de andere docenten als *critical friends*. Deze gesprekken dienden als momenten van *screening* (voldoet het ontwerp aan het *design framework*) en *walkthrough* (wat is de precieze uitvoering van het ontwerp) van de oefeningen. De docent kreeg hierdoor de gelegenheid om een verbeterslag te maken van het ontwerp, waarna de oefening in de eigen lespraktijk werd uitgevoerd (*try-out*). De onderzoeker stimuleerde de participanten om bij het uitproberen van de oefening alert te zijn op reacties van leerlingen en zo mogelijk ook uitspraken van leerlingen te noteren. Daarnaast vroeg hij om kort na de les aantekeningen te maken over de ervaringen van de docent: liep de oefening zoals gepland, wat viel er op bij de uitvoering? Bij de laatste ontwerpronde voerde de onderzoeker ook individuele gesprekken met de participanten om een extra moment van feedback aan te bieden en hen te motiveren voor een laatste verbeterslag of opnieuw uitvoeren in de klas.

Behalve op de te ontwikkelen voorbeeldoefeningen was formatieve evaluatie ook gericht op de didactische instrumenten van het *Opzoekcurriculum* en de vuistregels zélf. Gedurende het hele ontwerpproces stimuleerde de onderzoeker de deelnemende docenten commentaar te leveren op de manier waarop zij met de twee onderdelen overweg konden in de lespraktijk. In deze zin is het ontwerpproces *zelf* een vorm van formatieve evaluatie geweest.

7. Slotgesprekken

Een aantal maanden na de laatste bijeenkomst voerde de onderzoeker met de participanten telefonisch een slotgesprek om terug te kijken op het proces als geheel. Dit gesprek vond bewust enige tijd later plaats, om te kunnen evalueren in hoeverre de voorbeeldoefeningen een merkbare verandering teweeg hadden gebracht in het gedrag van de docent en hun leerlingen. Deze evaluatie was vooral bedoeld om inzicht te krijgen in het leerproces van de docent. Daarnaast keek de onderzoeker samen met de docent terug op de ontworpen oefeningen in samenhang met het *Opzoekcurriculum* en de vuistregels.

Deze gesprekken gaven een eerste indruk van het leerproces van de docenten tijdens de ontwerpstudie (zie Hoofdstuk 8 voor een aantal citaten van deelnemers). De globale lijn die hieruit naar voren kwam was dat de docenten opmerkten dat zij door hun deelname aan de studie veel *woordenboekbewuster* waren geworden. Voor een groot deel van hen waren de succesfactoren van het zoekproces van leerlingen voorheen onbekend of in ieder geval in hoge mate impliciet geweest. Anderzijds ontstond uit de gesprekken het beeld dat een aantal van hen bij het ontwerpen van oefeningen merkten dat zij makkelijk terugvielen 'op oude gewoonten'. Elke docent kan oefeningen ontwerpen, maar om daarbij aan te blijven sluiten bij de vuistregels was niet voor iedereen even eenvoudig. *Cognitive Apprenticeship* vraagt om een actieve houding van de docent en om veel interactie met de leerling: alleen zo komen denkprocessen aan het licht.

Alle docenten waren het erover eens dat zij woordenboekdidactiek een vanzelfsprekend onderdeel zouden moeten maken in de dagelijkse lespraktijk van de bovenbouw. Een aantal had daartoe al plannen gemaakt voor het volgend schooljaar. Toch klonk hier ook een tempering van verwachtingen door: men zag aankomen dat de waan van de dag snel overheerst. Dat werd wel duidelijk in het deel van het schooljaar dat resteerde na afsluiting van de studie. Door een lockdown lag daar de focus op het halen van de eindstreep van het pensum, waardoor woordenboekdidactiek direct minder belangrijk werd geacht.

Als mogelijke manier om aandacht te blijven besteden aan woordenboekdidactiek had een aantal docenten zich voorgenomen om het onderwerp binnen de vakgroep op de agenda te zetten en onderling afspraken te maken over de manier waarop woordenboekdidactiek een rol zou krijgen in de jaarplanners. Door vooraf momenten te reserveren dwing je jezelf materiaal te blijven maken, zo was de gedachte. Dit mechanisme was tijdens het ontwerpproces merkbaar bij de deelnemende docenten van de vaksectie waar de onderzoeker zelf ook deel van uitmaakte. Doordat zij elkaar laagdrempelig konden ontmoeten, vond er tussen de bijeenkomsten door meer uitwisseling plaats. Deze docenten gaven in de slotgesprekken aan dat contact waardevol te vinden.

Tot slot hadden de meeste participanten de mening dat zij met plezier hadden deelgenomen aan de ontwerpstudie. Tijdens een veelbewogen periode bood het ontwikkelproces afleiding. Bovendien had een deel van hen zich al een tijd niet in onderzoek verdiept en voelde zich uitgedaagd tijdens het proces.

8. Resultaten

De resultaten van de ontwerpstudie worden in detail gepresenteerd in Hoofdstuk 7 (*Opzoekcurriculum*) en Hoofdstuk 8 (didactische vuistregels met voorbeeldoefeningen). Hierin besteden we ook aandacht aan het tot-standkomingsproces van deze producten door verslag te doen van de uitkomsten van de verschillende methoden van formatieve evaluatie. Dat doen we door te citeren uit de verslagen van bijeenkomsten en slotgesprekken met participanten.

9. Discussie

Wanneer we evaluerend terugkijken op de keuzes die we hebben gemaakt bij de opzet en uitvoering van deze ontwerpstudie, is een aantal sterke punten en beperkingen te noemen. Als eerste staan we uitgebreider stil bij de invloed die de coronapandemie heeft gehad, daarna gaan we in op enkele methodologische overwegingen en mogelijk vervolgonderzoek.

9.1 Beperkingen door pandemie

Beide fasen van de ontwerpstudie vonden plaats tijdens de coronapandemie. Dit was voor veel docenten een zeer belastende en uitdagende periode. Hoewel deelname aan deze ontwerpstudie door de participanten is genoemd als welkome afleiding, heeft de situatie rondom corona op hen ook een beperkende werking gehad. De meeste docenten voelden zich in deze periode overvraagd, waardoor het niet altijd lukte om bij alle bijeenkomsten aanwezig te zijn. Ook haalden sommige docenten de deadline voor het inleveren van de voorbereidende opdrachten niet. Het uitvoeren van *try-outs* van ontworpen oefenmateriaal in de klas werd bij enkele docenten ontregeld: door

bijvoorbeeld lockdowns en aanpassingen rondom het CE vonden zij niet altijd voldoende ruimte in hun lesprogramma om ontworpen oefeningen in te passen.

De beperkende regels die ten tijde van de pandemie golden zijn ook de reden geweest voor het online organiseren van de bijeenkomsten. Deze manier van vergaderen en ontmoeten had voor- en nadelen. Enerzijds vergemakkelijkte deze vergadervorm de deelname van geografisch gespreide scholen, waardoor een docent vanuit Groningen zonder reistijd kon aanschuiven. Anderzijds bemoeilijkt deze ontmoetingsvorm het ontwikkelen van een groepsgevoel en verlopen discussies stroever dan wanneer men elkaar in persoon treft. De onderzoeker heeft hierom tijdens plenaire discussies vaker deelnemers de beurt gegeven, ook wanneer zij geen digitaal 'handje' hadden opgestoken. Daarnaast stimuleerde hij het nasturen van schriftelijk commentaar, om op deze manier toch zoveel mogelijk geluiden te horen. Na afloop van beide fasen van de ontwerpstudie zijn door de onderzoeker afsluitende diners georganiseerd die door de zomeromstandigheden in coronaluwe periodes vielen. Hierdoor konden de participanten elkaar toch in een informele setting ontmoeten.

De afrondende fase van de studie vond plaats in een lockdown rondom de winter van 2022. Hierin merkte de onderzoeker dat het voor docenten extra moeilijk was om hun oefenmateriaal af te maken en uit te voeren. Om hen hierbij te ondersteunen heeft hij met hen individuele belafspraken gemaakt om mee te denken over ontwerpbeslissingen en mogelijke obstakels.

9.2 Methodologische evaluatie

Ten eerste zijn we gelukkig met het feit dat er tijdens het verloop van de studie, ondanks de onvoorspelbare periode van lockdowns, geen participanten zijn uitgevallen (zie hierboven voor gedetailleerde bespreking van de invloed van de coronapandemie op het onderzoek). De keuze om meerdere docenten uit de vakgroep van de onderzoeker deel te laten nemen aan de studie heeft goed uitgepakt. Op deze manier was laagdrempelig contact mogelijk, tussen de docenten zelf, maar ook met de onderzoeker. Hij kon daardoor op een informele manier bijsturen en vragen beantwoorden. De deelnemers uit de

vakgroep van de onderzoeker hebben niet aangegeven dat hun verbondenheid met de onderzoeker een negatieve invloed heeft gehad tijdens het ontwerpproces.

De individuele slotgesprekken met de deelnemers heeft de onderzoeker tijdens het proces ingevoerd, onder andere omdat een aantal docenten bij de laatste bijeenkomst hun materiaal nog niet in de les had uitgeprobeerd. Door de gesprekken enkele maanden later te plannen, hadden zij daar nog gelegenheid toe. Deze slotgesprekken bleken echter op zichzelf een zeer waardevolle manier om met de docenten te reflecteren op het proces als geheel en hun eigen leerproces in het bijzonder. Bij de opzet van een volgende, vergelijkbare studie zouden we deze gesprekken als een standaardonderdeel opnemen. Een vergelijkbaar advies geldt voor de tussentijdse belafspraken die de onderzoeker maakte om de participanten te ondersteunen tijdens het individuele ontwerpproces van oefeningen. Hiermee kon hij de vinger aan de pols houden en enigszins bijdragen aan het gevoel onderdeel te zijn van een onderzoeksgroep, wat door de online bijeenkomsten moeilijk te creëren viel.

De keuze om 'illustratiewensen' als methode te gebruiken om richting te geven aan de te ontwikkelen voorbeeldoefeningen, is goed bevallen. Op deze manier herinnerden we de deelnemers eraan dat de oefeningen *illustratief* moesten zijn voor niet-ingevoerde docenten, maar spraken we hen ook aan op hun eigen creativiteit. We merkten dat docenten gemotiveerd waren wanneer zij eigenaarschap hadden over welk didactisch aspect zij mochten uitlichten in een oefening. Het blijft daarbij echter wel een uitdaging om hen óók aan het *volledige* kader van het *design framework* te houden. Sommige docenten namen te veel vrijheid en sloten bijvoorbeeld wel aan bij het *Opzoek-curriculum*, maar konden niet goed uitleggen hoe ze de vuistregels hadden gehanteerd.

9.3 Mogelijk vervolgonderzoek

Een duidelijke beperking aan de studie ligt in de schaal van zowel ontwerpproductie als evaluatie. Doordat we relatief veel tijd moesten besteden aan het ontwikkelen van het *design framework*, hebben we minder bijeenkomsten kunnen besteden aan het daadwerkelijk ontwerpen van lesmateriaal.

Bovendien hebben we alleen formatief kunnen evalueren. Voor een summatieve evaluatie is het nodig dat oefeningen verder worden doorontwikkeld en wordt idealiter een leerlingencohort langere tijd gevolgd (door middel van een longitudinale studie). Dat zou een volgende stap kunnen zijn voor woordenboekdidactiek.

In de volgende hoofdstukken staan we eerst uitgebreid stil bij *Cognitive Apprenticeship* als didactische leidraad voor klassieke talen in het algemeen en woordenboekgebruik in het bijzonder (Hoofdstuk 6). Vervolgens presenteren we het *Opzoekcurriculum* (Hoofdstuk 7) en de vijf didactische vuistregels (Hoofdstuk 8).