



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).

# Hoofdstuk 8

## *Woordenboekdidactiek in de dagelijkse les*

### *Vijf didactische vuistregels*

## Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we de manier waarop woordenboekdidactiek in de dagelijkse lespraktijk vorm kan krijgen. We presenteren vijf didactische vuistregels die docenten klassieke houvast en inspiratie bieden om zelf aandacht te besteden aan woordenboekgebruik. Deze vuistregels vormen een tandem met het *Opzoekcurriculum*, dat in het vorige hoofdstuk uitgebreid aan bod is gekomen. Kort gezegd behelst het *Opzoekcurriculum* de leerinhoud van woordenboekgebruik en geven de vuistregels richting aan de didactische methode om leerlingen met die leerinhoud bekend te maken. Bij het samenstellen van de vuistregels speelde *Cognitive Apprenticeship* een belangrijke rol als didactische leidraad, waarin het meester-gezel-principe centraal staat (zie verder Hoofdstuk 6).

Hieronder presenteren we de vijf didactische vuistregels, met elk een korte beschrijving, nadat we hebben stilgestaan bij de opzet. Vervolgens lichten we elke vuistregel in meer detail toe, waarbij we voorbeelddoefeningen bespreken waarin de vuistregels tot uiting komen. Deze oefeningen zijn de uitkomst van een ontwerpstudie met een groep vakdocenten (zie Hoofdstuk 5 voor een methodologische bespreking van dit proces). Bij de bespreking van de vuistregels betrekken we ook de ervaringen van docenten op basis van de *try-outs* die zij met de oefeningen hebben ondernomen.

### 1. Opzet

In Hoofdstuk 6 hebben we beargumenteerd dat woordenboekgebruik een beroep doet op een complexe vorm van probleemoplossend vermogen, waarbij de steeds veranderende tekstuele *situatie* de moeilijkheid in hoge mate bepaalt. Om de benodigde ‘woordenboek-expertise’ aan te leren stellen we de benadering van *Cognitive Apprenticeship* (CA) voor. CA gebruikt het meester-gezel-principe dat bekend is bij traditionele ambachten voor de overdracht van cognitieve vaardigheden. Deze benadering bestaat uit zes methoden (*modeling, coaching, scaffolding, articulation, reflection* en *exploration*).

Het doel van de vijf vuistregels is om de methoden van CA te vatten in concrete richtlijnen die gestoeld zijn op de lespraktijk van klassieke talen.

Tijdens het ontwikkelen van de vuistregels was het ‘implementatiegemak’ van woordenboekdidactiek een belangrijke overweging (zie verder 2.1.2). De vuistregels hebben daarom elk een bondige titel, gevolgd door een korte toelichting. De titel is algemeen van aard en is niet uitsluitend van toepassing op woordenboekgebruik. In de toelichting lezen docenten hoe de vuistregel woordenboekinhoudelijk bedoeld is.

Het is enerzijds de bedoeling dat de vuistregels laagdrempelig zijn en docenten motiveren om woordenboekdidactiek tot een vanzelfsprekend onderdeel van hun repertoire te maken. Anderzijds bewaken de vuistregels de gewenste didactische aanvliegroure: we denken immers dat de principes van CA passen bij de resultaten van de studies in dit onderzoeksproject.

Bij de organisatie van de vuistregels hebben we ons verre gehouden van systeemdwang. Niet elke vuistregel heeft hetzelfde veronderstelde subject en object en de volgorde waarin de vuistregels staan is niet normatief. Grofweg geldt wél dat de eerste twee regels een meer overkoepelende zeggingskracht hebben en bedoeld zijn om in elke woordenboekoefening terug te komen. De volgende drie kunnen (en mogen) alle drie tegelijk in een oefening tot uiting komen, maar ook los van elkaar. De eerste twee vuistregels zijn gericht op het gedrag van de docent, waarna er sprake is van een geleidelijke overgang richting het gedrag en de zelfstandigheid van de leerling (met de laatste, ‘Reflecteer’ wordt in principe de leerling bedoeld). Maar hier wordt geen voorwaardelijke, lineaire opbouw bedoeld: in *elke* woordenboekoefening, op elk niveau, kunnen leerlingen gestimuleerd worden om te reflecteren op hun denkprocessen.

## **De vijf vuistregels voor woordenboekdidactiek**

### *1. Integreer (Maak het normaal)*

Vrijwel elke bovenbouwles waarin Grieks gelezen wordt leent zich voor woordenboekdidactiek. Probeer te vermijden dat een woordenboekoefening apart van de te lezen tekst komt te staan. De complexiteit van woordenboekgebruik komt het meest tot uiting in de situationele wisselwerking tussen tekst en woordenboek. Laat het woordenboek dus regelmatig terugkomen in de les, zodat veel verschillende zoekprocessen ‘in het wild’ aan bod komen. Zorg dat het gesprek over het zoekproces een vanzelfsprekend onderdeel is bij het vertalen of bespreken van een tekst. Verwerk woordenboekopdrachten in de aantekeningen van lesmateriaal bij het pensum.

### *2. Limiteer (Houd het behapbaar)*

Het zoekproces is een veelomvattend en complex systeem, dat overweldigend en verwarrend kan zijn voor leerlingen. Bouw opstapjes in zodat leerlingen niet alle vaardigheden in één keer hoeven te beheersen. Laat hen geleidelijk wennen aan de denkstappen die betrokken zijn bij succesvol opzoeken. Sluit aan bij het niveau van de leerlingen en begrensd door bepaalde zoekfasen te isoleren. Houd het ook behapbaar voor jezelf: choose your battles – je hoeft niet in één les alle problemen aan bod te laten komen.

### *3. Demonstreer (Doe het voor)*

Laat leerlingen meekijken terwijl jij, de expert (‘meester’), aan het werk bent. Doe dat bijvoorbeeld door hardop het zoekproces, en alle denkstappen die daarbij horen, voor te doen. Besef hierbij dat er sprake kan zijn van impliciete kennis: de woordenboekexpertise waar je over beschikt heb je voor een deel geautomatiseerd. Probeer in niveau en taalgebruik zoveel mogelijk aan te sluiten bij de leerlingen. Benoem de wisselwerking tussen tekst en woordenboek (*feedback loop*) en stimuleer het metacognitief toetsingsproces dat daarbij cruciaal is. Laat ook de meer

technische hantering van het woordenboek zien door te wijzen op het leeslint, het alfabet op de kaft en de gebruikte afkortingen. Laat bij het navigeren binnen een lemma zien hoe leerlingen het organisatieprincipe kunnen herkennen en hoe meta-informatie kan helpen bij hun keuzeproses.

#### *4. Observeer (Kijk met ze mee)*

Zorg dat je toegang krijgt tot het denkproces van de leerlingen terwijl ze het woordenboek gebruiken: wat zijn hun redeneringen, aannames en conclusies? Hoe monitoren ze hun eigen zoekproces? Stimuleer leerlingen om hun eigen denkstappen te formuleren, in gesprek met medeleerlingen of op papier. Dat is een leerproces op zich: leerlingen moeten geleidelijk een metataal ontwikkelen waarmee zij hun zoekproces kunnen commentariëren. Door inzicht te krijgen in wat er zich in hun hoofd afspeelt, wordt het mogelijk om op het moment zelf feedback te geven aan de leerlingen en bij te sturen.

#### *5. Reflecteer (Laat ze terugdenken)*

Bouw met enige regelmaat oefeningen in waarbij je de leerlingen stimuleert om te reflecteren op hun woordenboekgebruik binnen de vertaaltaak als geheel. Dat kan bijvoorbeeld na het maken van een vertaaltoets, maar ook als onderdeel bij het bespreken van de tekst. Het is hierbij belangrijk dat leerlingen hun denkstappen kunnen spiegelen aan een model van succesvol opzoekgedrag. Hierdoor wordt hun zoekproces systematischer. Een afgeleide versie van het *Opzoekcurriculum* kan hiervoor dienen, bijvoorbeeld in de vorm van een rubric. Daarnaast kan een demonstratie van een succesvolle leerling deze functie ook vervullen.

## 2. Totstandkoming

Het ontwikkelen van de vijf didactische vuistregels was onderdeel van het grotere ontwerpproces dat met een ontwerpteam van vakdocenten is uitgevoerd. De totstandkoming van de vuistregels is in twee fasen te verdelen: (1) een verkennende fase die uitmondde in een conceptversie van de vuistregels en (2) een fase waarin deelnemers gerichte oefeningen ontwierpen met behulp van de conceptversie. Gedurende dit hele proces zijn de vuistregels voortdurend iteratief geëvalueerd en bijgesteld.

### 2.1 Verkenningsfase

Tijdens deze fase zijn vier bijeenkomsten georganiseerd waarin het ontwerpteam eerst een instructie kreeg over de tussenresultaten van het onderzoek en vervolgens na meerdere brainstormrondes een conceptversie van de vuistregels ontwikkelde. Hierna volgden twee verkennende ontwerp-rondes waarin deze conceptversie werd geëvalueerd.

#### 2.1.1 Instructie

De inleidende instructie aan de deelnemende docenten bestond allereerst uit de resultaten van de leerlingonderzoeken: de succesfactoren voor woordenboekgebruik die blijken uit de empirische studies met expertleerlingen. Vervolgens werden zij bekend gemaakt met de theoretische achtergrond van *situated problem solving* en de didactische methode van CA (zie Hoofdstuk 6). Daarnaast introduceerden we het *Opzoekcurriculum* (zie Hoofdstuk 7) als woordenboekinhoudelijk referentiekader voor het ontwerpen van didactisch materiaal.

#### 2.1.2 Stellen van criteria

Bij het ontwikkelen van de vuistregels had het ontwerpteam een dubbele opdracht. Enerzijds vormen de vuistregels een eerste stap in het cyclische ontwerpproces. In dat kader is het methodologisch beter te spreken van 'ontwerpcriteria'. In gezamenlijkheid hebben we regels geformuleerd die voorschrijven waar het didactisch materiaal aan moet voldoen dat de docenten later in het proces zouden ontwikkelen. Aan de andere kant was het van meet

af aan de bedoeling om criteria te formuleren die ook *buiten* de context van een onderzoeksproject toepasbaar zouden zijn. Dat heeft te maken met het praktijkgerichte doel van dit project: de resultaten op een toegankelijke manier presenteren, opdat zij door docenten in de staande onderwijspraktijk te implementeren zijn.

Gedurende het ontwerpproces groeide het besef onder de deelnemende docenten dat zij ‘bewust woordenboekbekwaam’ werden doordat zij zelf betrokken waren bij het onderzoek. Het was daarom cruciaal om zich bij het ontwikkelen van de vuistregels ook te blijven verplaatsen in docenten die niet deel hadden genomen aan het onderzoek. We spraken daarbij af als doelgroep het midden te zoeken tussen de docent met een bovengemiddelde interesse in nascholing en de docent die door welke omstandigheid dan ook geen ruimte heeft om zelf didactisch materiaal te ontwikkelen en daardoor op zoek is naar kant-en-klare lessen of oefeningen/werkvormen.

Om deze reden hebben we er al vroeg in het proces voor gekozen om niet aan te sluiten bij een technische vorm van ontwerpcriteria, zoals in onderstaand voorbeeld het geval is.

“If you want to design <intervention X> for the <purpose/function Y> in <context Z>, then you are best advised to give <that intervention> the <characteristics A, B, and C> [substantive emphasis], and to do that via <procedures K, L, and M> [procedural emphasis], because of <arguments P, Q, and R>.”

*Kader 8.1. Ontwerpcriterium volgens Van den Akker (1999).*

In plaats daarvan besloten we om aan te sluiten bij de vorm zoals beschreven door De Vrind (zie het voorbeeld hieronder): een bondige titel met daaronder een korte inhoudelijke toelichting. Tijdens beide ontwikkelfases spraken we onderling nog over ‘ontwerpcriteria’. Pas bij de definitieve versie hebben we deze term veranderd in het minder afschrikwekkende ‘vuistregels’ (zie ook 2.2).

**Provide adaptive feedback**

The ultimate goal of the approach is self-regulation and therefore the choice of focus, type or strategy of feedback has to be varied depending



on the learner's development. The student's self-evaluation, plan for improvement, whether there is a request for teacher's assistance and any recording of the speaking performance, provide information for the teacher to tailor the feedback.

*Kader 8.2. Ontwerpcriterium volgens De Vrind (2020).*

### 2.1.3 Brainstorm met Android

Om het creatieve denkproces over vuistregels op te starten, hebben we ter vergelijking met regels gewerkt die niet uit het onderwijsveld afkomstig zijn: de *design principles* van het mobiele besturingssysteem *Android*.

**Enchant Me:** Delight me in surprising ways; Real objects are more fun than buttons and menus; Let me make it mine; Get to know me.  
**Simplify My Life:** Keep it brief; Pictures are faster than words; Decide for me but let me have the final say; Only show what I need when I need it; I should always know where I am; Never lose my stuff; If it looks the same, it should act the same; Only interrupt me if it's important.  
**Make Me Amazing:** Give me tricks that work everywhere; It's not my fault; Sprinkle encouragement; Do the heavy lifting for me; Make important things fast.

*Kader 8.3. Design principles van Android.*

De eerste brainstormronde bestond uit het formuleren van 'Android-achtige' vuistregels voor woordenboekgebruik. De instructie hierbij bestond eruit om de didactische methode van CA te vatten in regels die de situatie van de lespraktijk van klassieke talen als uitgangspunt hebben. De vergelijking met de regels van Android had als doel om een aansprekende, inspirerende toon te zoeken als startpunt. Enkele voorbeelden van tussenversies van de vuistregels volgen hieronder.

Doe het 's voor  
 Geef me context  
 Laat het me voelen  
 Stuur me bij als ik vastloop  
 Wat gaat er nou precies fout?!  
 Keep it short and snappy  
 Laat ons samenwerken  
 Ik kan uitleggen wat ik doe  
 Spotlights op het woordenboek  
 Van pootje baden naar springen in het diepe  
 Zichtbare acties, zowel voor ons als voor leerlingen  
 Ruimte voor gesprek over verschillende interpretaties

*Kader 8.4. Voorbeelden van de opbrengst na eerste brainstormronde, overgenomen uit verslag bijeenkomst 1.2.*

#### *2.1.4 Evaluatie van conceptversie*

Na deze brainstormronde werd door de onderzoeker een samenvatting gemaakt van de aangedragen mogelijke vuistregels. Deze versie gold als conceptversie en bestond uit een opsomming van verschillende soorten vuistregels, gecombineerd met de Engelse terminologie van de zes methoden van CA (*modeling, coaching, scaffolding, articulation, reflection en exploration*; zie ook Hoofdstuk 6). Op basis van deze conceptversie volgden twee verkenningsrondes voor het ontwerpen van lesmateriaal: eerst voor de vierde klas en vervolgens voor zowel onderbouw als gevorderde bovenbouw. Tijdens deze voorbereidende ontwerpronde leverden de participanten schriftelijk commentaar op de conceptversie van de vuistregels, waarover tijdens de bijeenkomsten zowel in kleine groepjes als plenair werd gediscussieerd. Op basis van deze besprekingen werden de vuistregels steeds verder aangepast tot een voorlopig definitieve versie, die als uitgangspunt gold voor de volgende ontwerpfase. Hieronder volgen twee voorbeelden van commentaar op de conceptversie.

'Ik vond de [vuistregels] veelvormig en die heb ik wel als inspiratie gebruikt, maar omdat [*het Opzoekcurriculum*] een stuk concreter is, kon ik daar wat meer mee. Maar dat heeft bij mij wel tot een veel te expliciete opdracht geleid. Ik vond mijn les wat overvol. En dat komt denk ik omdat ik wat overzicht mis in de [vuistregels]. Dat komt ook door de vorm waardoor wij ze nu tot ons hebben genomen. Dat moet wel een stuk overzichtelijker en gekaderder.'

*Kader 8.5. Uitspraak van participant over conceptversie vuistregels, overgenomen uit verslag bijeenkomst 1.3.*

'Mooie [vuistregels] vond ik: *modellen* en bewustworden en reflecteren, maar zelf vond ik ook dat 'scaffolding' of 'stapje voor stapje' een goede waar iedereen wat aan heeft. Zelfs al met de selectie aan woorden in deze opdracht zie je al zoveel waar je het over kunt hebben als docent, dat je al snel heel veel dingen tegelijk wilt bespreken in een les. Dat hoeft helemaal niet: je kunt ook een les een klein onderdeelje eruit halen. Ik dacht ook in het kader hiervan dat een subcategorie kan zijn: choose your battles, bedenk van tevoren waar je het vandaag over wilt hebben en maak je voor de rest nog even niet druk.'

*Kader 8.6. Uitspraak van participant over conceptversie vuistregels, overgenomen uit verslag bijeenkomst 1.3.*

## 2.2 Validatie tijdens ontwerpfase

Tijdens de ontwerpfase hebben de deelnemers aan de hand van zogenaamde 'illustratiewensen' (hierin konden docenten aangeven welk didactisch aspect ze in hun oefening wilden illustreren, zie verder Hoofdstuk 5) in twee rondes voorbeeldoefeningen ontwikkeld voor woordenboekgebruik in de les. Tijdens dit proces hebben zij gebruik gemaakt van de vuistregels. Bij de informele evaluatie van hun didactische producten met de andere deelnemende vakdocenten, kwam ook steeds weer de formulering van de vuistregels aan bod: konden de docenten er goed mee uit de voeten? Op deze manier was er sprake van een iteratief validatieproces.

Het commentaar in deze fase van het ontwerpproces richtte zich meer op de presentatie van de regels, waarvan het meest concrete voorbeeld de term

zelf betreft: tot nog toe was er steeds sprake geweest van ‘ontwerpcriteria’. Deze term werd door de deelnemende docenten uiteindelijk te technisch bevonden voor de beoogde doelgroep. Een ander voorbeeld van een discussiepunt betrof de organisatie van de vuistregels: is de volgorde juist en is het nodig om de vuistregels in categorieën te verdelen? Het commentaar in deze fase heeft uiteindelijk geleid tot de definitieve versie van de vuistregels (zie paragraaf 1), die we in paragraaf 3 verder uiteen zullen zetten en zullen relateren aan CA.

‘Ik denk dat ontwerpcriteria voor veel mensen een woord is waar ze over vallen. Daar hoef ik niets mee, want ik ga niets ‘ontwerpen’. Terwijl het ook gewoon iets van stelregels zijn.’

*Kader 8.7. Uitspraak van participant over terminologie vuistregels, overgenomen uit verslag bijeenkomst 2.1.*

‘Ik denk dat ze juist in de goede volgorde staan. De eerste twee zijn ‘hoe zet je het proces op’, de volgende twee ‘wat gebeurt er tijdens het proces’ en de laatste ‘hoe kijk je terug op het proces’. Dus ik vind deze volgorde goed en ik weet ook niet of je ze anders moet indelen of scheiden. Voordat je iets voor kan doen moet de leerling weten: het hoort er bij, dus niet een aparte les. Willen ze ermee uit de voeten kunnen, dan moet het behapbaar zijn, en dan krijg je de twee dingen waar je ‘het gaat doen’ – eerst voordoen en dan kijken hoe zij het doen. En aan het einde van het proces kijk je weer terug.’

*Kader 8.8. Uitspraak van participant over volgorde vuistregels, overgenomen uit verslag bijeenkomst 2.1.*

‘Geen systeemdwang. Dat wilde ik ook zeggen: wij hebben dit als groep bottomup bedacht. Daar hoeft niet per se een systeem in, tenzij de docent gebaat is bij een systeem. Ondanks dat het wel zou kunnen.’

*Kader 8.9. Uitspraak van participant over volgorde vuistregels, overgenomen uit verslag bijeenkomst 2.1.*

### 3. Vuistregels in detail

In deze paragraaf staan we uitgebreid stil bij de vijf vuistregels. We lichten elke vuistregel toe, waarbij we ook de relatie met de verschillende methoden van

CA expliciet maken. Verder geven we bij elke vuistregel een of meerdere praktijkvoorbeelden. De oefeningen die hieronder besproken worden, zijn informeel geëvalueerd door vakdocenten onderling en met hun leerlingen. We delen ook enkele voorlopige conclusies die hieruit voort zijn gekomen.

### 3.1 Integreer (Maak het normaal)

Zoals gezegd in paragraaf 1 is deze vuistregel, samen met de volgende, algemeen van toepassing op woordenboekdidactiek. De boodschap van de vuistregel is om oefeningen te integreren met de tekst die centraal staat in de les. Het is af te raden om geïsoleerde woordenboekoefeningen aan te bieden (met als uitzondering de les waarin het woordenboek wordt geïntroduceerd). Elke tekst die in de bovenbouw wordt gelezen biedt veel mogelijkheden om stil te staan bij woordenboekgebruik.

Deze vuistregel sluit aan bij de opvatting vanuit *situated cognition* dat woordenboekexpertise wordt opgebouwd door blootstelling aan verschillende tekstuele situaties; niet door losstaande oefeningen of met behulp van een abstract stappenplan (zie Hoofdstuk 6). Dit is ook een van de belangrijkste uitgangspunten van CA: de meester neemt de gezel aan de hand en geeft hem/haar binnen de praktijksituatie van het te leren vak geleidelijk steeds meer zelfstandigheid. Bovendien kan alleen bij een geïntegreerde aanpak adequaat de werking van de *feedback loop* tussen tekst en woordenboek tot uiting komen

Met de vuistregel willen we ook bereiken dat leerlingen het woordenboek tot een standaardonderdeel van hun vertaalarsenaal beschouwen en er niet bijvoorbeeld alleen mee in aanraking komen tijdens een vertaaltoets. Het doel is dat leerlingen het normaal vinden dat het in de les over het zoekproces gaat, waardoor zij bovendien meer en meer vertrouwd raken met de meta-linguïstische taal die we daarbij gebruiken. Zij leren daardoor ook dat het woordenboekgebruik bij klassieken een andere aanpak vereist dan zij gewend zijn bij moderne vreemde talen of Nederlands.

### 3.1.1 *Praktijkvoorbeelden*

De vuistregel beoogt woordenboekgebruik te normaliseren binnen de lespraktijk. Daarvoor kan het helpen om leerlingen altijd een woordenboek binnen handbereik te geven (per leerling of per groepje). Docenten kunnen leerlingen ook (roulerende) rollen geven tijdens het vertalen, waarbij één leerling verantwoordelijk is voor het opzoeken van woorden en een ander kritische vragen stelt over de opbrengst van de zoekactie: hiermee kan het woordenboek structureel in de vertaalles worden ingebed. Het is belangrijk te beseffen dat aandacht voor woordenboekgebruik in elke les mogelijk is, zonder dat daar al te veel voorbereidingstijd voor nodig is (zie bij de andere vuistregels voorbeelden van eenvoudig in te passen oefeningen).

In de lesmethodes voor de bovenbouw staan veel begeleidende aantekeningen die het woordenboek overbodig maken. Juist in die omstandigheid is het belangrijk om ook geregeld stil te staan bij het zoekproces van een woord, zelfs als dat in de aantekeningen gegeven staat. Dat kan simpelweg door de leerlingen voor even het lesmateriaal dicht te laten houden en alleen de tekst te projecteren op een digibord, waarbij er ruimte is om in te zoomen op het zoekproces van een van de woorden in de tekst.

Bij het maken van syllabi voor het schoolexamenpensum is het goed mogelijk en raadzaam om in de begeleidende aantekeningen woordenboekopdrachten te verwerken. Op deze manier wordt het woordenboek voor leerlingen een vanzelfsprekend onderdeel van het vertaalproces. Een van de docenten heeft als onderdeel van de ontwerpcyclus lesmateriaal gemaakt bij een aantal fabels. Zijn doel was om in de aantekeningen gerichte zoekopdrachten in het woordenboek op te nemen in plaats van kant-en-klare vertalingen. In onderstaande aantekeningen worden leerlingen in het bijzonder gestimuleerd naar het organisatieprincipe van de lemma's te kijken en de bijbehorende meta-informatie.

## De herder en de leeuw

### Fabel 73

Βουκόλος βόσκων<sup>1</sup> ἀγέλην<sup>2</sup> ταύρων ἀπώλεσε<sup>3</sup> μόσχον<sup>4</sup>.  
Περιελθὼν<sup>5</sup> δὲ καὶ μὴ εὐρὼν ηὔξατο<sup>6</sup> τῷ Δίῳ, ἐάν τὸν κλέπτῃν<sup>7</sup>  
εὕρῃ, ἔριφον<sup>8</sup> αὐτῷ θῦσαι.

<sup>1</sup> Zoek dit woord op. Kies je voor de transitieve (1) of intransitieve (2) betekenis? Tip: kijk ervóór en erachter.

<sup>2</sup> ἡ ἀγέλη = de kudde

<sup>3</sup> Zoek dit woord op. Kies je voor betekenis (1) of (2)? Tip: laat dit afhangen van het object bij dit woord.

<sup>4</sup> ὁ μόσχος = het kalfje

<sup>5</sup> Vertaal het voorvoegsel als bijwoord.

<sup>6</sup> Zoek dit woord op. Voor de correcte vertaling (1, 2 of 3) moet je voorbij de ἐάν-bijzin bekijken hoe de zin (grammaticaal) verder gaat: θῦσαι.

<sup>7</sup> Leid de betekenis van dit (mannelijke) zelfstandig naamwoord (vergelijk: ὁ στρατιώτης, ὁ ναύτης) af van het werkwoord. Dit werkwoord moet je opzoeken. (Of je moet toevallig weten wat kleptomanie is.)

<sup>8</sup> ὁ ἔριφος = het bokje

*Kader 8.10. Voorbeeld van lesmateriaal met woordenboek-aantekeningen.*

### 3.1.2 Ervaringen

Bij de evaluatierondes kwam naar voren dat de leerlingen die de deelnemende docenten in de les hadden tijdens de ontwerpcyclus meer ‘woordenboek-bewust’ zijn geworden. Zij konden dat bijvoorbeeld merken aan het type vragen dat leerlingen stellen over wat ze in het woordenboek tegenkomen. Daarnaast viel het de docenten op dat de meeste leerlingen het niet vervelend vinden om in de les meer met het woordenboek bezig te zijn.

'Ik had zelf ook een ervaring zoals [andere docent] beschreef deze week, toen een leerling vroeg hoe een woord nu zowel 'longen' als 'geest' kon betekenen. Ik merk wel dat, als ik er een paar keer bij stil sta in de les en we bijvoorbeeld met de hele klas wat woorden opzoeken, ze nu ook sneller - met woordenboek geopend - niet vragen 'wat betekent dit' maar: 'hier staat dit, maar ik weet niet wat daarmee wordt bedoeld'.

*Kader 8.11. Uitspraak van participant over bewustwordingsproces bij leerlingen, overgenomen uit verslag bijeenkomst 1.4.*

'Ik heb het gevoel dat er iets veranderd is, en dat merk je vooral aan uitspraken die ze doen tijdens de les: 'oh nog even verder kijken', 'ik doe m'n woordenboek nog even niet dicht'. Ze zijn er veel bewuster mee bezig. En ze waren zich er ook veel bewuster van dat het woordenboekgebruik niet supermakkelijk is en dat ze er anderzijds, als ze het goed doen, wel heel veel aan hebben. Ook dat ze er nu samen heel goed naar gaan kijken, in plaats van dat ze zeggen: 'jij zoekt het op en ik vertaal het wel'. Het is voor de leerlingen nu ook een 'ding' geworden.'

*Kader 8.12. Uitspraak van participant over bewustwordingsproces bij leerlingen, overgenomen uit verslag slotgesprekken.*

'Ik sluit me aan bij wat [andere docent] zegt, dat het heel erg leuk is om in de bovenbouw wat bewuster met woordenboekgebruik bezig te zijn. Leerlingen vinden het ook best wel leuk: er staat zoveel en ik weet nu wat beter wat ik ermee moet. Dat alleen al is heel erg leuk.'

*Kader 8.13. Uitspraak van participant over bewustwordingsproces bij leerlingen, overgenomen uit verslag bijeenkomst 1.4.*

Anderzijds gaven de docenten ook aan dat het implementeren van woordenboekdidactiek tijd vraagt en dat die investering – hoe waardevol ook – een drempel is om tot een gedragsverandering te komen.

'Door de waan van de dag vergeet je dan [vuistregels]. Niet zo ontzettend bij stilgestaan. De eerste reflex is toch het aanpakken op de didactische manier die je kent.'

*Kader 8.14. Uitspraak van participant over gebruiken vuistregels, overgenomen uit verslag slotgesprekken.*



'Ja, je moet het zien als een investering. Met name in klas 4: als je er dan wat meer tijd aan besteedt, dan hoop ik dat je er in klas 5 winst mee behaalt. Ik wil geen les die volledig aan het woordenboek gewijd is. Het moet een stukje zijn dat een onderdeel is van de les. En ik denk dat het dan al makkelijker wordt.'

*Kader 8.15. Uitspraak van participant over de tijdsinvestering van woordenboekdidactiek, overgenomen uit verslag bijeenkomst 1.4.*

### 3.2 Limiteer (Houd het behapbaar)

De overkoepelende tweede vuistregel is erop gericht om de leerlingen geleidelijk verder in te voeren in woordenboekexpertise. Om hiervoor te zorgen is het belangrijk dat docenten hun woordenboekdidactiek zo ontwerpen dat het behapbaar blijft. Dat geldt overigens niet alleen voor de leerling, maar ook voor de docent. Zoals we in het vorige hoofdstuk hebben gezien, kan het *Opzoekcurriculum* een overweldigend effect hebben.

Deze vuistregel hoort in termen van CA bij *scaffolding*: het aanbrengen van 'opstapjes' voor de leerling om bij te kunnen blijven. Dat betekent dat docenten met hun oefeningen goed het niveau van de leerlingen moeten kunnen inschatten en moeten kunnen bijstellen waar nodig. Zij kunnen hun didactiek begrenzen: bijvoorbeeld door zich te beperken tot een specifieke zoekfase, leerdoel of vaardigheid. Het is hierbij belangrijk te beseffen dat de moeilijkheid vaak niet in een bepaalde vaardigheid zelf besloten ligt, maar eerder in de wisselwerking tussen de kenmerken van de tekst en het woordenboek.

#### 3.2.1 Praktijkvoorbeelden

Omdat dit een overkoepelende vuistregel is, geven we hier geen voorbeelden van oefeningen die de vuistregel illustreren, maar bespreken we manieren waarop participanten hun oefeningen hebben begrensd in moeilijkheid en aangepast op het niveau van de leerlingen.

Bij een aantal oefeningen hebben de ontwerpers ervoor gekozen om niet het woordenboek te gebruiken, maar zelf verkorte versies van de betrokken lemma's te maken (al dan niet digitaal). Op deze manier hoefden de leerlingen de vormen niet terug te voeren op de juiste lemmavorm. Bovendien kon de

aandacht van de leerlingen uitgaan naar het beoogde leerdoel: navigeren naar het relevante deel van het lemma met behulp van de meta-informatie. Een ander eenvoudig voorbeeld van limitering is om in een tekst van tevoren een selectie te maken van op te zoeken vormen waarvan duidelijk is dat zij een vergelijkbare moeilijkheidsgraad hebben (om ze terug te voeren op de lemmavorm bijvoorbeeld).

Tijdens de eerste fase van het ontwerpproces hebben we een verkennende ontwerpronde gedaan waarbij we ons richtten op vierdeklassers die recent voor het eerst met het woordenboek te maken hebben gekregen bij het lezen van authentiek Grieks. Hieronder volgt een deel van het gesprek dat naar aanleiding hiervan binnen het ontwerpteam is gevoerd. Docenten vertellen over de manier waarop hun woordenboekdidactiek ‘typisch voor vierdeklassers’ was.

- Docent 1: ik heb daarom mijn les in twee helften gesplitst om sneller te controleren of iedereen bij de juiste lemmata was aangekomen. Dat zou ik in de tweede helft van klas vier niet meer doen.
- Docent 2: ik had daarom een meerkeuzeaspect ingebouwd.
- Docent 3: en je had een vertaling ingebouwd. Ze kregen een vertaling waar fouten inzaten maar hoefden niet vanuit niets tot een vertaling te komen van een tekst die gewoon hondsmoeilijk is. Dat vond ik heel vierdeklasservriendelijk.
- Onderzoeker: was er een onderdeel te benoemen als te moeilijk voor vierdeklassers? Bijvoorbeeld dat *pollon*, dat is best lastig. In het lemma komt dat pas bij de specifieke gebruikswijze. Wat vinden jullie daarvan?
- Docent 2: ik vond dat de moeilijkste. Ik heb geprobeerd bij die heel bewust te helpen. Ik had ze gevraagd wat er fout was gegaan en bij die opgenomen ‘niet ver genoeg naar beneden in het lemma gekeken’, omdat ik die zo moeilijk vond.
- Docent 4: voor mij zat er wel iets minder die ‘betekenisvoorspelling’ in. Omdat ze nog niet met de tekst begonnen zijn en nog niet zo heel erg een beeld hebben bij wat het allemaal moet worden. Dus dat zou ik eerder later doen, als je al wat meer in de tekst zit.

*Kader 8.16. Gesprek over ‘vierdeklas-kenmerken’ van woordenboekdidactiek, overgenomen uit verslag bijeenkomst 1.3.*

### 3.2.2 Ervaringen

Veel docenten hebben tijdens het ontwikkelproces aangegeven dat deze vuistregel een belangrijke steun is geweest om oefeningen te ontwerpen. De aanmoediging te beperken gold daarbij als geruststelling bij de confrontatie met het veelomvattende zoekproces. Tegelijkertijd bleek het ook een moeilijke opdracht, juist omdat de denkstappen bij het zoekproces vaak in elkaar grijpen (zie ook Hoofdstuk 7).

‘Ik vond het fijn om dit keer meer vanuit een concretere situatie erover na te denken. Om gewoon te denken: ik lees in de vijfde een stukje Ilias, dus ik dacht: Ilias. Ik heb het boek erbij gepakt en gedacht: stel ik geef een les en ik ga een stukje nabespreken, hoe zou ik het er dan in verwerken? Daarmee werd het ook wat kleiner. Dat ik niet alle leerdoelen wilde doen, maar naar de tekst keek en dacht: hier kan ik wel wat mee. Dan blijft het klein, maar kun je het wel vaak terug laten komen.’

*Kader 8.17. Uitspraak van participant over beperken van aantal leerdoelen, overgenomen uit verslag bijeenkomst 1.4.*

Het verkenningsproces van limiterende mogelijkheden bij woordenboekdidactiek voor de onderbouw droeg ook bij aan het bewustwordingsproces onder docenten. Ook in de onderbouw, waar vooral met woordenlijsten gewerkt wordt, is het al mogelijk om denkprocessen te stimuleren die belangrijk zijn voor woordenboekgebruik.

- Docent: Wat voor mijzelf de grootste eyeopener was, is dat veel van de onderbouwmethodes al impliciet iets doen met opzoeken. ‘Zoek deze imperfectumvormpjes op’, en volgens mij laten wij als docenten dat altijd impliciet. Wij zouden ook in de onderbouw al veel explicieter kunnen maken dat het opzoeken niet één stap is, maar bestaat uit meerdere stappen. Dat is een best lastig te leren vaardigheid. Ik realiseerde me dat daar echt winst te behalen valt als we dat meer expliciteren.
- Onderzoeker: dus je zegt eigenlijk: ook zonder een woordenboek is er in de onderbouw al allerlei opzoekwerk.

- Docent: ja, ik denk dat wij uitstralen dat het opzoeken van een woord in de onderbouw een éénstapsproces is, terwijl het dat helemaal niet is.

*Kader 8.18. Gesprek over voorbereidende woordenboekdidactiek voor de onderbouw, overgenomen uit verslag bijeenkomst 2.2.*

### 3.3 Demonstreer (Doe het voor)

Bij deze vuistregel draait het erom de woordenboekexpertise waarover elke docent beschikt, zichtbaar te maken op leerlingniveau. Dat is nog niet zo eenvoudig, omdat er bij docenten vaak sprake is van *impliciete kennis* (zie Hoofdstuk 6): zij zijn zich lang niet altijd bewust van de vaardigheden waarover zij beschikken. Daarom is het cruciaal om zoveel mogelijk denkstappen die betrokken zijn bij de expertise zo expliciet mogelijk te maken, waarbij docenten zich verplaatsen in de leerlingen. Deze vuistregel sluit in CA aan bij de methode *modeling*.

#### 3.3.1 Praktijkvoorbeelden

Tijdens het ontwerpproces werd al duidelijk dat docenten zich meer bewust worden van de inhoud van hun eigen woordenboekexpertise wanneer zij hardop denkend een woord uit de te vertalen tekst opzoeken. Deze oefening is door veel deelnemende docenten in hun eigen lespraktijk toegepast. Het implementeren in de les kan zonder al te veel voorbereiding. Het is cruciaal dat leerlingen tijdens deze demonstratie zelf ook een woordenboek in hun hand hebben en al bladerend precies alle denkstappen van de docent kunnen volgen.

Bij deze oefening is het in het bijzonder raadzaam om expliciet aandacht te besteden aan de werking van de *feedback loop* tussen tekst en woordenboek: de vaardigheid om heen en weer te bewegen tussen de Griekse vorm en het lemma, waarbij er een metacognitief toetsingsproces op gang komt. Het uitspreken van hypothesen speelt daarbij een belangrijke rol. Bij de navigatiefase is het van belang om de werking van meta-informatie en affordances te benoemen. Tijdens het gehele zoekproces kunnen docenten wijzen op het fysieke hanteren van het woordenboek: het gebruik van het

leeslint, het alfabet op de kaft, een behulpzame vinger om makkelijk tussen het woord in de tekst en het lemma te wisselen.

Een alternatieve manier om bovenstaande oefening uit te voeren is door de ondersteuning van een visuele weergave van het lemma. Dat is vooral nuttig om het navigatieproces te behandelen. Door een digitale versie van het woordenboek te gebruiken, of door een foto van een lemma te nemen, kan de docent het zoekproces becommentariëren terwijl z/hij naar relevante kenmerken van het lemma wijst.

De vuistregel is in eerste instantie gericht op het demonstreren van de denkprocessen door de docent zelf, maar het is ook effectief om leerlingen deze rol te geven. Wanneer een succesvolle *leerling* het zoekproces voordoet, is de kans groter dat z/hij in taalgebruik aansluit bij zijn medeleerlingen, waardoor het voor hen aansprekender is.

### 3.3.2 Ervaringen

De docenten geven te kennen dat de oefening laagdrempelig is om uit te voeren en dat ze daardoor bijvoorbeeld vaker midden in de les zeggen: ‘ga nu allemaal maar eens naar pagina x van je woordenboek’. Vervolgens kunnen ze samen met de leerlingen hardop bespreken hoe je efficiënt door het lemma kunt navigeren.

Bij de evaluatiegesprekken kwam naar voren dat er sprake was van het dubbele effect van demonstratie-oefeningen: niet alleen de leerlingen werden zich bewust van de complexiteit van het zoekproces, maar ook de docenten werden erdoor gedwongen stil te staan bij wat zij zelf aan vaardigheden inzetten. Zo merkte een docent op dat zij het concept van de *feedback loop* nooit expliciet gekoppeld had aan de manier waarop zij zelf te werk gaat. Ook ging zij op een andere manier kijken naar leerlingen die bezig waren een vertaaltoets te maken.

‘De feedback loop was wel een eyeopener. Het was voor mij eigenlijk vanzelfsprekend dat ik het zelf wel hanteer, maar voor de leerlingen niet. Had me nooit gerealiseerd dat leerlingen dat *niet* uit zichzelf doen. Verklaart heel goed wat er gebeurt en ook als docent dat je door hebt

wat er eigenlijk misgaat. Bij een toets ging ik er nu ook meer op letten: wat doen ze nu eigenlijk? Bladeren ze ook terug bijvoorbeeld? Ook het lintje hoort hier bij.'

*Kader 8.19. Terugblik van participant over de feedback loop, overgenomen uit verslag slotgesprekken.*

### 3.4 Observeer (Kijk met ze mee)

Deze vuistregel draait om het blootleggen van de denkprocessen van de leerlingen zelf, op het moment dat zij bezig zijn met het zoekproces. Oefeningen kunnen zo ontworpen worden dat inzichtelijk wordt welke redeneringen, overwegingen, aannames, etc. een rol hebben gespeeld bij het keuzeproces van de leerlingen. Dat is een voorwaarde om als docent op kritieke momenten in te kunnen grijpen. Zo kunnen de metacognitieve vaardigheden van leerlingen worden gestimuleerd en bijgestuurd: hoe toetsen zij hun aannames en monitoren zij de voortgang van hun zoekproces? Bovendien kan op deze manier de 'woordenboekmetaal' van leerlingen worden ontwikkeld.

De CA-methoden *coaching* en *articulation* sluiten aan bij deze vuistregel. De methode *coaching* stuurt aan op een nauwe interactie tussen docent en leerling tijdens het leerproces. De docent neemt de leerling aan de hand terwijl z/hij bezig is met het uitvoeren van de taak en geeft daarbij feedback op het proces. Dit kan alleen effectief gebeuren door *articulation*: de leerling moet de eigen gedachtegang kunnen formuleren. Dat is een leerproces op zich: leerlingen zijn niet uit zichzelf in staat op een betekenisvolle manier verslag uit te brengen van hun eigen denken.

#### 3.4.1 Praktijkvoorbeelden

Er zijn meerdere oefeningen ontwikkeld waarin deze vuistregel centraal stond. Een creatief voorbeeld betreft de oefening die gebaseerd is op het bordspel *Wie is het?* In deze oefening heeft de docent post-its geplakt over de gezichten van het bordspel (zie Figuur 8.1). Op deze post-its staan verschillende vertaal-mogelijkheden van een lemma van een woord dat in de te vertalen tekst voorkomt. De oefening draait om de vaardigheid om op basis van meta-informatie delen van het lemma uit te sluiten. Leerlingen werken in groepjes

en moeten hardop discussiëren over welke vertaalmogelijkheden ze willen omklappen. De docent kan meeluisteren naar het gesprek tussen de leerlingen. Het omklappen van een vertaalmogelijkheid is zichtbaar én hoorbaar, waardoor de docent meteen kan inspringen op de beweegreden van leerlingen om een vertaalmogelijkheid uit te sluiten.



Figuur 8.1 Het bordspel *Wie is het?* met de vertaalmogelijkheden van lemma's (met dank aan Iris Teuns).

Een ander, veel minder arbeidsintensief voorbeeld komt van een andere vakdocent: door simpelweg een aantal vormen uit de tekst te selecteren en bij elke vorm drie korte vragen te stellen (zie hieronder). Hierbij geeft de docent de instructie om de laatste vraag zo concreet mogelijk te beantwoorden. Door de oefening digitaal in een gedeeld document te laten maken, kan de docent meteen meekijken met de overwegingen van de leerlingen. Leerlingen werken bij deze oefening samen en worden gevraagd om hardop te overleggen over de antwoorden.

vers 322 χράα  
 Onder welk lemma heb je dit woord gevonden?  
 Welke betekenis heb je gekozen?  
 Waarom?

Kader 8.20. Voorbeeldoefening bij 'Observeer'.

Het derde voorbeeld betreft een oefening die als doel heeft om leerlingen te laten inzien hoe zij de meta-informatie in een lemma kunnen gebruiken om goed te navigeren. De oefening is ontworpen bij de lectuur van *Ilias*, boek 24, verzen 563-571 en bestaat uit een vijftal woordenboekgerelateerde vragen bij geselecteerde Griekse vormen. De vragen sturen er steeds op aan de keuze toe te lichten aan de hand van de koppeling tussen de informatie in het lemma en de tekst. Door de instructie toe te voegen dat leerlingen in hun antwoorden moeten verwijzen naar de Griekse tekst, stimuleert de oefening het mechanisme van de *feedback loop*.

Vragen bij de vertaaltekst

Als je een dikgedrukt woord ziet, ga dan eerst naar de vragen hieronder!  
**Let op:** verwijs bij je antwoorden terug naar de Griekse tekst. Citeer de Griekse woorden die relevant zijn voor jouw antwoord op de vraag.

Regel 563 **φρεσίν**. In het woordenboek vind je drie vertaalopties.

1. Noteer welke van de drie het beste is en waarom je voor deze optie kiest. Doe dit aan de hand van de tips die het woordenboek geeft!

Regel 563 **λήθει**. Dit werkwoord is afkomstig van **λανθάνω/ληθώ**. Ook hier zijn er drie vertaalopties.

2. Leg uit aan de hand van de grammaticale tips die het woordenboek bij de opties geeft welke optie je hier moet kiezen.

Regel 564 **τις**. Het woordenboek geeft je vijf opties om uit te kiezen.

3. Leg uit aan welke informatie in het woordenboek je kan zien dat je optie 1 moet hebben.

Regel 565 **τλαίη**. Het woordenboek geeft twee opties voor een vertaling.

4. Welke kies je en waarom?

Regel 568 en 569 **μή**. In het woordenboek zie je bij **μή** 5 opties.

5. Licht bij beide regels toe voor welke optie je kiest en waarom.

*Kader 8.21. Voorbeeldoefening bij 'Observer'.*



### 3.4.2 Ervaringen

Hieronder doen de drie docenten verslag van hun ervaringen met het uitvoeren van de hierboven beschreven oefeningen.

‘Bij de overgebleven opties zijn er leerlingen die heel snel een keuze willen maken ‘ik denk gewoon dat dit het beste is’ en dat een andere leerling dan zegt ‘maar dit is toch niet onmogelijk’. Zo wordt de impuls onderdrukt. Ik gebruikte ook een rolverdeling in het groepje: iemand die noteert waarom iets afvalt. Deze persoon gaat dan ook vragen: ‘leg dan uit waarom dit het wel/niet is’. Zo word je ook gedwongen beter na te denken. Dat doet het ene groepje wel beter dan het andere. Als docent kon je goed live meekijken. En als je rondloopt hoor je al snel waar het over gaat. Zo kom je er als docent ook achter bij welke woorden het goed ging en welke niet. Het blijft het moeilijkst te bedenken hoe je moet omgaan met opties die je niet helemaal kan uitsluiten.’

*Kader 8.22. Evaluatie van participant over de ‘Wie-is-het-oefening’.*

‘Doordat het opzoekproces heel zichtbaar (en hoorbaar) is, kun je makkelijk bijsturen. Deze opdracht start voor leerlingen ook echt het gesprek over het opzoekproces. Enerzijds over de op te zoeken woorden in het bijzonder (ik heb hele verhandelingen gehoord over wat er met de ziel gebeurt bij het sterven). Maar ook over het woordenboekgebruik in het algemeen:

- ‘ik neem altijd extra pennen mee zodat ik die (naast het lintje) er tussen kan doen’
- ‘ik was vergeten bij de toets dat ik dat lintje kon gebruiken!’
- ‘ooh nee niet iets met het woordenboek... Maar ja, dat ik dat zo stom vind betekent waarschijnlijk dat het wel een goed idee is om ermee te oefenen’

*Kader 8.23. Evaluatie van participant over de ‘korte-vragenoefening’.*

‘In de evaluatie gaven veel leerlingen aan dat ze ‘op een andere manier gingen redeneren’ gedurende de oefening, omdat ze voorheen bij het vertalen kozen ‘op gevoel’ en dat ze nu ‘steeds bewuster naar de opties

gingen kijken'. Daarnaast gaven ze aan dat de oefening ze ook bewust maakte van het feit dat ze naar de grammaticale tips in het lemma kunnen kijken, waar ze 'normaal keken als ze niet echt een idee hadden welke vertaling het best in de zin past'.

Andere reacties van de leerlingen:

- 'Ik zou normaal dezelfde keuzes hebben gemaakt, maar ik weet nu waarom'
- 'Ik sta normaal nooit zo stil bij de verschillende opties'
- 'Normaal koos ik gewoon wat het leukst klonk, nu dacht ik er beter over na'

*Kader 8.24. Evaluatie van participant over de 'Gebruik-meta-informatie-oefening'.*

### 3.5 Reflecteer (Laat ze terugdenken)

Bij deze vuistregel gaat het om het stimuleren van het reflectieproces bij leerlingen: achteraf terugblikken op hun woordenboekgebruik, bijvoorbeeld na het maken van een proefvertaling. Door hen op een systematische manier te laten reflecteren op hun denk- en handelwijze krijgen de leerlingen meer inzicht in hun eigen leerproces. Hierbij ontwikkelen leerlingen hun begrip van de algemene stappen die gemeend zijn bij een succesvol zoekproces.

Deze vuistregel komt overeen met de methode *reflection* van CA. Bij deze methode stimuleren docenten de leerlingen om hun eigen handelen te spiegelen aan een succesvol proces. Voor woordenboekdidactiek betekent dat de leerlingen een model nodig hebben van het ideale zoekproces. Dat kan door hun eigen zoekproces te vergelijken dat van een docent of medeleerling die een demonstratie geeft. Daarnaast kan een 'leerlingvriendelijke' versie van het *Opzoekcurriculum* gebruikt worden als reflectiemodel. Zoals bij de vorige vuistregel zijn ook hier metacognitieve vaardigheden en de beheersing van zowel een algemene metalinguïstische taal als een metawoordenboektaal een belangrijke succesfactor.

#### 3.5.1 Praktijkvoorbeelden

Tijdens het ontwerpproces zijn er door meerdere docenten rubrics ontwikkeld om leerlingen op hun woordenboekgebruik te laten reflecteren. Hierbij is

vooral gebruik gemaakt van rubrics waarbij leerlingen ‘bewijs’ moeten leveren voor hun inschatting van hun voortgang. Zowel bij de onderdelen die ze al beheersen als bij hun verbeterpunten wordt de leerlingen gevraagd voorbeelden te geven aan de hand van de Griekse tekst. Op pagina 230 is (een deel van) een van deze rubrics afgedrukt. Hierin heeft de ontwerper het *Opzoekcurriculum* als basis gebruikt en ik-boodschappen geformuleerd. Om het reflectieproces op gang te brengen staan er ook enkele voorbeelden van vaardigheden en kennis die bij het onderdeel gemoeid zijn.

Ook zonder een rubric is het goed mogelijk leerlingen zinvol te laten reflecteren. Zo vertelde een van de deelnemende docenten dat zij bij het bespreken van een stuk tekst steeds een leerling de beurt geeft om een zin te behandelen. Op momenten dat de leerling de plank missloeg, of juist wanneer z/hij een moeilijk op te zoeken woord correct had behandeld, vroeg de docent: ‘zoek hem maar eens op in het woordenboek en lees voor wat je ziet. Benoem eens wat je nu gebruikt hebt in het woordenboek en wat je eruit hebt afgeleid.’ Op deze manier kan een leerling, samen met de groep als geheel, terugkijken op het eigen denkproces. Door hierbij een onderwijs-leergesprek aan te gaan, kan de docent de reflectie op een systematische manier laten verlopen en expliciet koppelen aan de stappen die een succesvol zoekproces behelzen.

### 3.5.2 Ervaringen

De twee voorbeeldoefeningen die hierboven staan beschreven zijn door de betrokken docenten geëvalueerd. Hieronder volgt een kort verslag van hun bevindingen.

‘Toen heb ik hen de rubric laten invullen Dat was heel moeilijk, vooral aan de hand van voorbeelden: concreet maken dat je iets kunt. Ze komen vaak niet verder dan ‘Ik denk wel dat ik dit kan’. Ze moeten dus nog duidelijk bewust bekwaam worden. Ik hoor vaak van die dingen als ‘Ja dit is gewoon een aoristus’, zonder te koppelen aan concrete informatie in het lemma bijvoorbeeld. Ze kunnen niet onder woorden brengen wat er goed gaat. Wat ik wel van hen terugkreeg is dat ze het overzicht van de rubric fijn vonden: dit moeten we allemaal kunnen – want dat staat nergens. Eigenlijk geldt dit ook voor de eindtermen van het vak in het

algemeen. Ze zeggen: 'We doen dit nooit bij een ander vak'. Self-assessment zit niet in het systeem. Door de rubric heb ik nu wel het gesprek kunnen voeren.'

*Kader 8.25. Ervaring van participant over gebruik van rubric.*

Als het misging: 'oh wacht, er staat dit'. Dat ze er dan achterkomen. Dat het woordenboek ze dus rechtstreeks hielp maar dat ze dat over het hoofd hadden gezien. Heel vaak komen ze er al op door ze gewoon te vragen terug te gaan, hardop. Soms als het niet zo was kon iemand anders ze erop wijzen. Bijzonder dat door alleen dit te doen al een bewustzijn teweeg werd gebracht. 'Dat staat er gewoon!', zeiden ze dan.

*Kader 8.26. Evaluatie van participant over laagdrempelige reflectie-oefening.*

## 4. Conclusie

Met de vijf vuistregels hebben we in gezamenlijkheid met het ontwerpteam een *gesitueerde* vertaalslag gemaakt van de didactische methode *Cognitive Apprenticeship* die ingebed is in de context van klassieketalenonderwijs. In combinatie met het *Opzoekcurriculum* geven de vuistregels richting aan hoe docenten woordenboekdidactiek kunnen integreren in hun dagelijkse lespraktijk. Uit de ervaringen van leden van het ontwerpteam blijkt dat de vuistregels de grootste gedragsverandering vragen van docenten. Hierbij is het belangrijk te beseffen dat niet alle vuistregels tegelijk hoeven te worden nagevolgd: ook hier mag gerust het principe van *scaffolding* ter harte genomen worden.

Wat moet er nog verbeterd worden?	Hoe weet je dit? (concreet voorbeeld a.d.h.v. Gr. tekst)	leerdoelen / criteria	Wat gaat al heel goed?	Hoe weet je dit? (concreet voorbeeld a.d.h.v. Gr. tekst)
		Ik kan een <b>voorspelling</b> doen over <b>wat</b> ik <b>verwacht</b> te vinden, bijvoorbeeld doordat ik: - de inhoud en context van de tekst ken		
		Ik kan een <b>voorspelling</b> doen over <b>waar</b> ik een vorm <b>verwacht</b> te vinden, bijvoorbeeld doordat ik: - het alfabet ken - het grammaticakatern goed kan gebruiken - snap hoe een woordenboeklemma in elkaar zit		
		Ik kan <b>daadwerkelijk</b> bij <b>precies de juiste plek in het woordenboek</b> uitkomen, bijvoorbeeld doordat ik: - snap hoe een woordenboeklemma in elkaar zit (opmaak, afkortingen etc.) - kan controleren of vertaalmogelijkheden passen in de zin - keuzes durf te maken		

*Kader 8.27. Voorbeeld van een deel van een rubric ter reflectie op woordenboekgebruik.*