

Werken aan vaktaal bij de talen

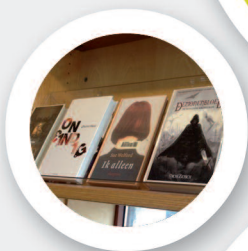
gezegde,
bepaling van
tijd, bepaling
van plaats,
onderwerp

PLATFORM
Taalgericht
Vakonderwijs

vocale
imperfect
timere,
preasens

"In dit
boek is het
perspectief
van de
verteller ..."

We do not have
English on bed
Your mother eats
fruit every day



Werken aan vaktaal bij de talen

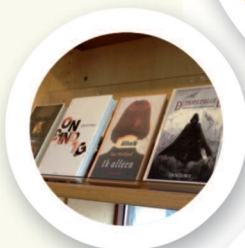
gezegde,
bepaling van
tijd, bepaling
van plaats,
onderwerp

PLATFORM
Taalgericht
Vakonderwijs

vocale,
imperfectur
timere,
preasens

"In dit
boek is het
perspectief
van de
verteller ..."

We do not have
English on bed
Your mother rats
fruit every day



Verantwoording



**2013 Platform Taalgericht Vakonderwijs / SLO
 (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling),
 Enschede**

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs

Laura Punt, Heleen Strating, Maaïke Hajer, Roos Scharren, Bert de Vos

Eindredactie en organisatie

Theun Meestringa

Vormgeving

Queenie Productions, Almelo

Met bijdragen van

Rinus Blik (Buitenhoutcollege, Almere), Eric Boerstal (AOC Oost, Doetinchem), Ellie Devilee (Regius College, Schagen), Eric Jolink (AOC Oost, Doetinchem), Klaas de Jong (AOC Friesland, Heerenveen), Frans Feijen (SG Were Di, Valkenswaard), Remco Groetelaers (Kandinsky College, Nijmegen), Désirée Hofman (Regiuscollege, Schagen), Trudy van Kleef (ISW, Naaldwijk), Sophie Koelemeij (Regiuscollege, Schagen), René Maandag (AOC Oost, Doetinchem), Marijke Peeters (Kadinsky College, Nijmegen), Marinus Pietersen (Dockinga College, Dokkum), Nienke Spieker (AOC Oost, Doetinchem), Arjan Wullink (AOC Oost, Doetinchem), Lucia Fiori (CPS), Judith Richters (CPS), Edith Vissers (KPC Groep)

Een gezamenlijk project van:

APS, Utrecht; CPS, Utrecht; Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen; KPC Groep, 's-Hertogenbosch; SLO, Enschede

Informatie

SLO

Afdeling: vmbo-mbo

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 663

Internet: www.slo.nl

E-mail: vmbo-mbo@slo.nl

AN

5.6212.558

Inhoudsopgave

Inleiding	5
1 Taalgericht werken aan de talen: aan de slag met vakdoelen en taaldoelen	7
1.1 Vakdoelen formuleren	7
1.2 Vakdoelen analyseren op talige componenten: taaldoelen formuleren	7
1.3 Van doelen naar uitvoering	9
1.4 Controleren en beoordelen van de diverse doelen	11
1.5 Taalgericht werken aan de talen in schema	11
2 Van dagelijkse taal naar academische (vak)taal	13
2.1 Een handig begrippenpaar: DAT en CAT	13
2.2 Hoe ondersteun je de overgang van DAT naar CAT?	15
2.3 Hoe plan je activiteiten om van DAT naar CAT te komen?	16
3 De context van de school en de leraar	18
3.1 De context van de school	18
3.2 De context van de leraar	18
3.3 Twee dimensies, vier scenario's	19
4 Lesvoorbeelden	21
4.1 Voorbeeld fictie bij Nederlands	21
4.2 Voorbeeld Engels	22
4.3 Voorbeeld spelling bij Nederlands	23
4.4 De meerwaarde van taalgericht vakonderwijs voor de talen	25
5 Reflectie vanuit de vakdidactiek	26
Literatuur	28

Inleiding

Iedere leraar zal de volgende situatie herkennen. Op de vragen van het proefwerk heeft de leerling naar vermogen geantwoord, maar het antwoord is onbeholpen geformuleerd. Als leraar weet je wel ongeveer wat hij of zij bedoelt, en gelukkig beschik je over een grote dosis goede wil. Maar het is duidelijk dat de leerling de taal van het vak niet goed beheerst. Daardoor is het minder duidelijk of de leerling de lesstof wel voldoende heeft begrepen.

Er is afstand tussen de taalvaardigheid van de leerling en de vakdoelen die je als leraar hebt gesteld. Bij sommige leerlingen is die afstand betrekkelijk klein, bij anderen ogenschijnlijk onoverbrugbaar groot. Maar vaardig worden in het vak en vaardig worden in de taal die daarbij hoort gaan hand in hand. De leraar zal aan beide moeten werken: aan de inhoud van het vak en aan de taal waarmee je die vakinhoud weergeeft.

Maar hoe? Hoe kan de leraar deze vaktaalontwikkeling van de leerlingen stimuleren, uitgaande van het lesmateriaal dat hij heeft? Hoe kan de leraar met zijn vak bezig zijn en tegelijkertijd ook taalgericht werken? En wat is daarbij belangrijk? Deze publicatie geeft antwoord op die vragen.

Deze brochure laat zien hoe de leraar binnen zijn eigen leerbeleid taalgericht kan werken, hoe hij zijn lessen kan herontwerpen en lesmateriaal op een andere manier kan inzetten, en welke stappen hij daarvoor kan zetten. Uiteindelijk gaat het in deze brochure erom dat de leraar scherp in beeld krijgt wat hij eigenlijk van de leerlingen verwacht aan het einde van een bepaalde lessenreeks en zich de vraag stelt: op welke manier maak ik dat doel bereikbaar voor mijn leerlingen, gegeven de mate van beheersing van de (vak)taal die ze nu hebben?

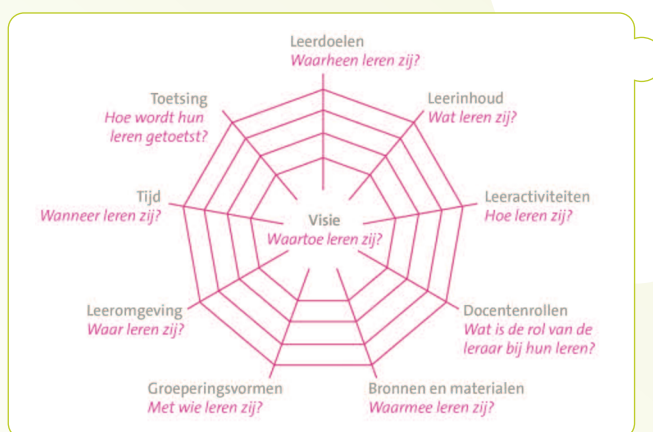
Ook worden lesvoorbeelden beschreven die laten zien hoe kleine stappen soms al flinke gevolgen kunnen hebben.

Aanleiding

Hoe kan de leraar de vaktaalontwikkeling van de leerlingen stimuleren, uitgaande van het lesmateriaal dat hij heeft? Is vakspecifieke ondersteuning te ontwikkelen voor de vele docenten die dagelijks te maken hebben met de spanning tussen gestelde vakdoelen en de taalvaardigheid van leerlingen? Met deze vragen zijn vanuit het Platform Taalgericht Vakonderwijs

ontwikkelaars en experts van APS, CPS, Expertisecentrum Nederlands (EN), KPC Groep en SLO een traject gestart dat heeft geleid tot de brochurereeks zoals die in deze inleiding staat beschreven.

De opdracht van het ministerie van OCW sluit aan bij de behoefte aan meer ondersteuning van de leraar als (her)ontwerper van het onderwijs, waarin de autonomie van de leraar en de school centraler wordt gesteld, in een onderwijswereld die met steeds meer digitale middelen wordt vormgegeven. In deze brochure staat het herontwerpen van het onderwijs door de leraar centraal. De leraar kan zich daarbij diverse vragen stellen en aan verschillende aspecten van het onderwijs aandacht schenken. Het curriculaire spinnenweb (Thijs & Van den Akker, 2003) geeft een overzicht van de vragen en aspecten waar het over kan gaan. In deze brochure gaat het over de leerdoelen, -inhouden en -activiteiten, én de toetsing van de doelen.



Figuur 1: Curriculaire spinnenweb

Geleerde lessen

Deze opdracht van het ministerie ligt in het verlengde van de ervaringen in het project Taalgericht de vakken in! van het Platform Taalgericht Vakonderwijs en van de prototypes van taalgericht lesmateriaal die daarin zijn ontwikkeld voor diverse vakken in de onderbouw en bovenbouw van vmbo, havo en vwo. (Zie onder andere Hajer, Van der Laan & Meestringa, 2010). Dit lesmateriaal is te vinden op www.taalgerichtvakonderwijs.nl. Van die ontwikkeling van de prototypes is het volgende geleerd:

- Er is een onbreukbare relatie tussen taal en leren die maakt dat alle leraren aandacht moeten besteden aan de taalfactor in hun onderwijs.

- Taalleraren hebben een specifieke opdracht, maar het is wenselijk dat ook andere vakdocenten (vakspecifieke) taalvaardigheid van hun leerlingen helpen ontwikkelen.
- Hoe de relatie taal – vak eruit ziet, is niet voor alle vakken gelijk. Sommige aspecten zijn bij alle vakken relevant, andere zijn vakspecifiek. Hoe taalontwikkelen onderwijs vorm kan krijgen, verschilt per vakdidactiek. Voor het ene vak is dit al verder uitgekristalliseerd dan voor het andere. Naast algemeen geldende uitspraken over de wenselijkheid van taalontwikkelen werken in vakken, is er een genuanceerde benadering nodig die recht doet aan verschillen tussen vakken.

Werkwijze

Om die genuanceerde benadering uit te werken, is een uitgebreid traject gestart dat tot deze brochure heeft geleid. Voor de lezer is het volgende van belang:

- Er is gewerkt met groep van vijftien leraren van zeven verschillende scholen voor voortgezet onderwijs: AOC Friesland, locatie Heerenveen; AOC Oost, Doetinchem; Buitenhout College, Almere; Dockinga College, Dokkum; ISW, Naaldwijk; Kandinsky College, Nijmegen; Regius College, Schagen.
- Er is gewerkt in vier werkgroepen op basis van de centrale vragen van de leraren op het gebied van taal, voortkomend uit hun lespraktijk.
- Deze werkgroepen zijn verschillende keren bij elkaar gekomen op zoek naar oplossingen en begeleid door experts van APS (Hella Kroon), CPS (Lucia Fiori), KPC Groep (Laura Punt) en SLO (Maaïke Hajer). De experts maakten verslagen van de bijeenkomsten, waarin de stappen en overwegingen van de leraren werden vastgelegd. Tevens bespraken zij een en ander met andere begeleiders en ontwikkelaars (respectievelijk Bert de Vos (APS), Bart van der Leeuw (SLO), Judith Richters (CPS) en Roos Scharthen (EN)). Voor de leraren leverde dit lesopzetten en lesmaterialen op die zoveel mogelijk zijn ingezet in de klas en zijn besproken in de werkgroepen en met collega's op school.
- Op basis en met gebruikmaking van deze ervaringen is een romptekst van deze brochure gemaakt door Maaïke Hajer, Roos Scharthen en Bert de Vos.
- Vier duo's hebben vervolgens vanaf het najaar van 2012 de brochures vakspecifiek ingevuld, door hoofdstuk 1 tot 3 te bewerken en hoofdstuk 4 te vullen. Naast de reeds genoemde auteurs hebben daaraan meegewerkt: Heleen Strating (EN) en Gerald van Dijk (Instituut Archimedes, Utrecht).

- Tot slot hebben vakdidactici in het voorjaar van 2013 gereageerd op de inhoud van de eerste vier hoofdstukken (hoofdstuk 5 van de brochures).
- Gedurende het hele traject is contact onderhouden met VVVO, de Stichting Platforms VMBO en het Steunpunt Taal en Rekenen, via welke instellingen de leraren gevonden zijn en de resultaten verspreid zullen worden.

Voordeel van deze werkwijze is dat van de expertise van velen - leraren, begeleiders, ontwikkelaars en vakdidactici - gebruik is gemaakt. Dat heeft ertoe geleid dat er vier duidelijk verschillende, maar inhoudelijk coherente brochures zijn samengesteld.

Serie brochures

U heeft nu de brochure 'Werken aan vaktaal bij de talen' voor u. Vergelijkbare brochures zijn gemaakt voor de verschillende vakkenclusters. In dezelfde serie zijn verschenen:

- Werken aan vaktaal bij de groene vakken
- Werken aan vaktaal bij mens- en maatschappijvakken
- Werken aan vaktaal bij de exacte vakken

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 gaat in op de waarde van taalgericht vakonderwijs voor het talenonderwijs. Een scherper beeld van vaktaaldoelen kan de leraar helpen de taalontwikkeling van de leerlingen beter te kunnen ondersteunen.

In hoofdstuk 2 worden de achtergronden van taal, schoolse taal en vaktaal in te ondernemen stappen uitgewerkt. Het is nuttig hiervan op de hoogte te zijn voor de uitvoering van taalgerichte taallessen.

De mogelijkheden die een leraar heeft om een en ander uit te voeren, hangen samen met zijn eigen ervaring als taalgerichte leraar en met de onderwijskundige inrichting van zijn school. Voor verschillende situaties zijn verschillende scenario's denkbaar. Daarover gaat het in hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 4 illustreert aan de hand van lesvoorbeelden hoe stappen van hoofdstuk 2 daarin zijn terug te vinden.

In hoofdstuk 5 wordt de plaats van de brochure binnen ontwikkelingen in de vakdidactiek gewaardeerd.

Hoofdstuk 1

Ontwerpen van taalgericht vakonderwijs bij de talen

Talenleraren denken bij taalgericht werken misschien niet direct aan het talenonderwijs. Vermoedelijk komen er wel beelden bij hen op van leraren geschiedenis die hun leerlingen ondersteunen bij het lezen van de teksten over de Egyptenaren. Of de collega natuurkunde die de interactie in zijn lessen stimuleert over de vaktaalwoorden rondom elektriciteit. Of ze zien de biologiesectie zich buigen over het taalgebruik in de toets over de bloedsomloop: is voor de leerlingen duidelijk wat er gevraagd wordt en kan de sectie duidelijk maken aan de leerlingen wanneer antwoorden perfect, goed, minder goed of zelfs fout zijn? Talenleraren zullen wellicht denken dat het voor deze vakleraren relevanter is onderscheid te maken tussen enerzijds vakdoelen en anderzijds de (vak)taaldoelen die nodig zijn om de vakdoelen te behalen. Het onderscheid is voor talenleraren veel lastiger te maken; ze zijn tenslotte voortdurend bezig met taaldoelen omdat hun vakinhoud bestaat uit elementen en domeinen van taal.

In dit hoofdstuk willen wij echter laten zien dat ook bij de talen de didactische pijlers van taalgericht vakonderwijs (context, interactie en taalsteun) wel degelijk meerwaarde hebben voor het onderwijs. Hoewel lastiger, ook bij het onderwijs in de verschillende talen is het onderscheid tussen vakdoelen en taaldoelen te maken. Wie in staat is de vak- en taaldoelen te formuleren bij een les of een lessenserie, kan beter en gemakkelijker de didactische pijlers van taalgericht vakonderwijs vormgeven. We starten dit hoofdstuk met het formuleren van vakdoelen. Vervolgens beschrijven we hoe je op basis van die vakdoelen taaldoelen kunt formuleren. Daarna maken we de stap naar de uitvoering en besteden we aandacht aan de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs: context, taalsteun en interactie. Tot slot van dit hoofdstuk gaan we in op het controleren van de vak- en taaldoelen en het beoordelen daarvan.

1.1 Vakdoelen formuleren

Onderwijs begint met het stellen van leerdoelen. Het gaat niet alleen om mooie, interessante of uitdagende activiteiten voor de leerlingen, maar om wat de leerling uiteindelijk leert. De volgende vragen kunnen helpen om voor een lessenserie over een bepaald onderwerp, ook bij de talen, de algemene vakdoelen en de daarvan afgeleide subdoelen te formuleren. Wat leer je bij dit vak? Wat is het hoofddoel van dit vak? Wat maakt dat dit een belangrijk vak is op school? Wat is de basis van dit vak? Wat wil je bereiken in dit vak? En: Wat wil je bereiken in deze les of lessencyclus? Welke subdoelen kun je onderscheiden? Waarom zijn deze subdoelen van belang? Wat moeten leerlingen kunnen en kennen na deze les of lessencyclus? En omdat je uiteindelijk ook wilt weten of leerlingen jouw leerdoelen hebben behaald, dien je doelen te formuleren in concreet gedrag van je leerlingen aan het einde van een les of een lessenserie.

Voorbeeld uit het vak Latijn

Algemeen doel:

Leerlingen kunnen met begrip en waardering Latijnse teksten lezen.

Hoofddoel:

Leerlingen leren Latijnse teksten correct te vertalen naar het Nederlands.

Subdoelen voor deze lessencyclus:

- Leerlingen zijn in staat de tijden van Latijnse werkwoordvormen (praesens, imperfectum en perfectum) te herkennen aan de vorm.
- Leerlingen zijn in staat het effect van het gebruik van het imperfectum of perfectum op de betekenis van de tekst te benoemen.

1.2 Vakdoelen analyseren op hun talige component: taaldoelen formuleren

Onderwijs begint zoals gezegd met het stellen van leerdoelen, en omdat taal het belangrijkste voertuig van het onderwijs is, bevatten ook vrijwel alle leerdoelen een talige component. In bijna alle vakdoelen ligt de noodzaak om taal te gebruiken voor het vervullen ervan, impliciet besloten. Want een leerling zal leerstof vaak pas snappen als hij er een talige vorm aan kan geven. Vertellen, in gesprek gaan, beschrijven, discussiëren: allemaal talige activiteiten waarin het leerproces vorm krijgt. En voor dit soort talige activiteiten is begrip nodig:

je moet weten waar het om draait bij een bepaald onderwerp. Alleen een paar woorden kennen is niet voldoende.

De uitdaging bij taalgericht vakonderwijs ligt erin om deze begripsvorming bij leerlingen bewust (gepland) te stimuleren. Je moet ze aanzetten tot het vormen van een netwerk van onderling samenhangende begrippen. Met dat netwerk aan begrippen zijn ze in staat om een complex onderwerp bijvoorbeeld uit te leggen aan iemand die er niets van weet, of een gesprek te voeren met een expert. Het ontwerpen van ‘taalgerichte taallessen’ begint bij het ‘met een taalbril op’ kijken naar de vakdoelen. Daarbij helpt het om een aantal vragen te stellen. Deze vragen zijn gericht op de zogenaamde vaktaalwoorden en schooltaalwoorden, maar ook op de relaties tussen deze woorden en de talige kenmerken van het vak.

Bekijk de vakdoelen en bedenk: Welke taal hebben leerlingen nodig om de vakdoelen te bereiken? Wat wil je dat alle leerlingen in vaktaal kunnen laten zien en horen aan het eind van de les(sencyclus)? Welke vaktaal en vaktaalwoorden (begrippen, redeneringen, bewerkingen, processen) moeten ze kunnen gebruiken? En welke schooltaalwoorden zijn van belang om de vakdoelen te bereiken? Welke woorden gebruiken ze nu al als ze het over dit onderwerp hebben? Hoe is de opbouw en wat zijn de talige kenmerken van taalactiviteiten bij dit vak? Welke toetsvragen worden er vaak over dit onderwerp gesteld? En wanneer zijn de antwoorden van de leerlingen op die vragen correct? Welke relaties moeten leerlingen leggen? En specifiek bij de moderne vreemde en klassieke talen: Hoe is de verhouding met het Nederlands? Deze vragen hoeven niet allemaal beantwoord te worden. Ze zijn bedoeld om u als taalleraar te laten nadenken over de taaldoelen die nodig zijn om vakdoelen te bereiken.

Zoals gezegd, het onderscheid tussen vakdoelen en taaldoelen is bij talenonderwijs lastig te maken. We geven hier eerst een voorbeeld van aardrijkskunde, omdat we hiermee het formuleren van taaldoelen helder kunnen illustreren.

In de activiteit of taaltaak die van de leerling wordt gevraagd (in dit voorbeeld een mondelinge presentatie), komt zijn vermogen tot wat we noemen ‘vakspecifiek redeneren’ tot uiting. Ieder vak kent zijn eigen, karakteristieke vorm van redeneren en spreken. Bij het vak geschiedenis gaat het bijvoorbeeld om het opzetten van een vergelijking tussen tijdvakken: hoe was de sociale situatie in tijdvak 1?

Voorbeeld uit het vak aardrijkskunde

Wat wil ik dat alle leerlingen kunnen laten zien en horen? Welke taaltaken gaan ze uitvoeren?
De leerling kan in een mondelinge presentatie de oorzaken en oplossingen van waterproblematiek in Bangladesh vergelijken met die in Nederland

Welke vaktaalwoorden staan centraal?
Watertekort, wateroverlast, irrigatie, inundatie

Welke schooltaalwoorden zijn van belang?
Koppelen, oplossing, oorzaak, gevolg, vergelijken

Welke logische relaties tussen die woorden leren leerlingen zien en verwoorden?
... waterproblemen koppelen aan oplossingen: “door irrigatiekanalen aan te leggen proberen boeren het watertekort in de landbouw op te lossen”.

En hoe was die 100 jaar later, op dezelfde plek? Wat is er gebeurd dat die ontwikkeling kan verklaren? Bij het vak economie wordt aan de leerlingen gevraagd een advies uit te brengen op basis van economische gegevens. Ieder vak heeft zo zijn eigen specifieke ‘taaltaken’. Bij aardrijkskunde gaat het vaak om verklaringen van sociale en geografische verschijnselen.

Bij het uitvoeren van die taaltaken heeft de leerling begrippen nodig, zowel vaktaal (inhoudswoorden, ‘jargon’) als schooltaal. In het voorbeeld hierboven is het duidelijk dat er vaktaalwoorden nodig zijn: watertekort, wateroverlast, irrigatie, inundatie, waterproblematiek. Maar er zullen ook schooltaalwoorden moeten worden gebruikt: koppelen aan, oplossen, oorzaken, vergelijken. In de voorbereiding van een taalgerichte vakles helpt het om deze begrippen te isoleren en te bekijken: welke begrippen zijn de leerlingen al eerder tegengekomen? Welke nog niet? Welke woorden gebruiken ze al als het over dit onderwerp gaat? Welk beeld hebben ze van de relaties die er bestaan tussen de begrippen?

Ook bij het onderwijs in Nederlands, de moderne vreemde talen en de klassieke talen is het mogelijk op basis van vakdoelen specifieke taaldoelen te formuleren. Dit kan in eerste instantie verwarring scheppen, omdat veel vakdoelen zo duidelijk al een talige component dragen. Maar ook bij de talen moeten leerlingen leren praten en leren schrijven over de specifieke vakdoelen, zoals in dit voorbeeld bij Latijn.

Voorbeeld uit het vak Latijn

Wat wil ik dat alle leerlingen kunnen laten horen en zien? Welke taalkaak gaan zij uitvoeren?

De leerlingen kunnen in een discussie anderen overtuigen van de redenen van het gebruik van de verschillende vormen van de verleden tijd in Latijnse teksten.

Welke vaktaalwoorden staan centraal?

Werkwoord, infinitivus, stam, uitgang, praesens, imperfectum, perfectum, tegenwoordige tijd, verleden tijd

Welke schooltaalwoorden staan centraal?

Betekenis, verschil, vergelijken, interpretatie

Welke logische relatie tussen de begrippen leren leerlingen zien en verwoorden om de vakdoelen te bereiken?

... de verhouding tussen tegenwoordige tijd en verleden tijd en het verschil tussen de vormen van de verleden tijden en de verschillende interpretaties bij de vertaling.

Bij het analyseren van vakdoelen op talige elementen is het zinvol om drie elementen te onderscheiden:

1. In welke talige *activiteit* wil ik dat de leerlingen bepaalde begrippen toepassen?
2. Om welke *begrippen* gaat het precies? Belangrijk onderscheid bij dit element is het verschil tussen vaktaalwoorden en schooltaalwoorden.
3. Wat is de *relatie* tussen de eerder onderscheiden begrippen?

Aan het einde van dit eerste hoofdstuk komen deze elementen in een schema terug als hulpmiddel bij het formuleren van vak- en taaldoelen.

1.3 Van doelen naar uitvoering

De ervaring leert dat leraren die deze doelen voorafgaand aan een les of een lessenserie formuleren, meer dan voorheen aandacht besteden aan de didactische pijlers van taalgericht vakonderwijs: context, interactie en taalsteun. In gesprekken met taalleraren, maar ook met leraren uit andere vaksecties, blijkt dat leraren bij het formuleren van de vak- en taaldoelen scherp krijgen wat ze precies vragen van leerlingen in het onderwijsleerproces. Deze leraren krijgen meer begrip voor de abstractheid van veel begrippen, de moeilijkheid van de relaties tussen de verschillende begrippen en soms ook de hoeveelheid aan nieuwe of onbekende vak- en schooltaalwoorden. Deze inzichten leiden bij veel leraren bijna

automatisch tot ideeën voor de uitvoering van de lessen met behulp van de pijlers van taalgericht vakonderwijs. Zo ontstaat er behoefte om meer context aan te brengen voor de leerlingen in de lessen. Ook bedenken leraren eerder werkvormen die de interactie over lastige begrippen stimuleren. Bovendien zien zij in dat veel leerlingen gebaat zijn bij expliciete taalsteun om de vakdoelen te kunnen behalen.

In de volgende subparagrafen gaan we kort in op deze drie didactische onderwerpen. We volstaan met een korte aanduiding van wat de begrippen inhouden, aan de hand van een aantal voorbeelden.

Op www.taalgerichtvakonderwijs.nl staat veel meer informatie over deze onderwerpen.

Context

In de voorgaande twee planningstappen (doelen en beoordeling) draaide het om de vraag waar je met je onderwijs naartoe wilt; daarmee geef je richting aan de leeractiviteiten. Vervolgens gaat het om het vertrekpunt; over welke kennis beschikken de leerlingen al? Die kennis naar boven halen is essentieel voor het leren. Je kunt dat doen door leerlingen ernaar te vragen, het te laten vertellen, ervaringen te laten delen. Ze maken dan natuurlijk gebruik van hun vak- en schooltaalvaardigheid, voor zover ze die zich eigen hebben gemaakt. In de dagelijkse hectiek van het onderwijs is de verleiding aanwezig om deze stap in het leerproces over te slaan: snel naar de inhoud, dat scheelt tijd. Maar juist het expliciet aanhaken bij de voorkennis en persoonlijke situatie van de leerling en zijn taalgebruik maakt het hem mogelijk succesvol de stap naar de meer abstracte en cognitieve begrippen te maken en de vakdoelen te bereiken. Bovendien heeft het oproepen en actualiseren van de voorkennis ook voor de leraar nuttige effecten. Het geeft hem inzicht in het kennisniveau van leerlingen, maar ook in de taal die ze gebruiken om het onderwerp te beschrijven.

Het volgende voorbeeld uit de lessenserie van Latijn laat zien dat door het goed voorbereiden van de lessen, gericht op het behalen van de vak- en taaldoelen, de aandacht bij de leraar voor het aanbrengen van context sterk toeneemt. Daar waar de betreffende leraar in het verleden meteen met de leerstof begon, heeft hij nu bedacht dat het begrip 'verleden tijd' ook voor tweedeklassers van het gymnasium een heel abstract begrip is.

Voorbeeld uit het vak Latijn



Context aanbrengen bij 'verleden tijd'.

De leraar brengt context aan in de eerste les door het gebruik van een PowerPoint-presentatie over de recente Koninginnedag. De presentatie laat foto's zien, met zinnnetjes, met daarin in het

'rood' de vormen van de verleden tijd in het Nederlands. Vervolgens gaat de presentatie in op de oude Grieken en Romeinen.

De Romeinen en Grieken luisterden elke avond naar spannende verhalen uit lang vervlogen tijden. Zij huurden daarvoor zangers in, zoals de beroemde Assurancetournix of vertelden elkaar zelf verhalen.

Op deze manier maakt de leraar duidelijk waarom de verleden tijd zo'n belangrijke tijd is in het Latijn. Pas na het aanbrengen van deze context vervolgt de leraar de les met de leerstof over de verschillende vormen en uitgangen in het Latijn.

Interactie

Bij het werken aan het behalen van de vak- en vakspecifieke taaldoelen is het organiseren van interactie een van de belangrijkste opgaven waar u als leraar voor staat. Interactie is namelijk van wezenlijk belang bij het leren van taal, of dat nu in een taalles of in een vakles gebeurt.

Bij interactie gericht op het behalen van de vak- en taaldoelen, gaat het er om een setting te creëren waarin leerlingen met elkaar in gesprek gaan over het onderwerp van de les, waarbij ze gebruik moeten maken van vaktaalwoorden en schooltaalwoorden en de juiste relaties tussen die verschillende woorden. Dat 'moeten' kan in de instructie zijn meegegeven. Bijvoorbeeld: bespreek met je groepsgenoten de uitkomst van de oefening. Gebruik daarbij de volgende woorden: perfectum, imperfectum, infinitivus en stam + uitgang. Fraaier is het als de situatie dusdanig is dat het gebruik van de vak- en schooltaal onvermijdelijk is. Er is geen andere manier om de ontstane situatie te beschrijven dan door het gebruik van de juiste taal: er is 'taalnoed' ontstaan.

Er zijn verschillende manieren om interactie in de les te bevorderen. Leerlingen kunnen gestimuleerd worden tot spreken door het stellen van open vragen of door ze te vragen hun eigen ideeën onder woorden te brengen. Dat is iets anders dan een klassieke vraag-antwoorddialoog tussen

leraar en leerling, waarbij de leraar initiatief neemt en de dialoog afrondt. Verder helpen allerlei werkvormen uit de activerende didactiek de interactie tussen leerlingen op gang te brengen. Denk bijvoorbeeld aan het duolezen, de expertwerkvorm, de placematmethode, enzovoorts.

In de les Latijn maakt de leraar gebruik van een bijzondere activerende werkvorm. We hebben hem 'Ren je Rrrrrrot' genoemd.

Voorbeeld uit het vak Latijn

Er worden teams gevormd in de klas van drie personen.

Elk team krijgt een aantal bordjes met daarop praesensstammen, kenletters en uitgangen. De leraar noemt telkens een werkwoord en de gewenste vorm van een tijd, bijvoorbeeld:

VOCARE - IMPERFECTUM - 2E PERSOON - MEERVOUD of

TIMERE - PRAESENS - 1E PERSOON - ENKELVOUD.

De leerlingen die denken het juiste bordje te hebben rennen naar voren.

Daar bespreken de leerlingen, soms met de leraar of met andere leerlingen in de klas, of zij juist staan en of zij de juiste vorm van het werkwoord hebben gevormd.

Taalsteun

Door het formuleren van vak- en taaldoelen ontdekken leraren hoe moeilijk sommige onderdelen van hun vak zijn. Of het nu gaat om de spellingsregels bij Nederlands, de grammatica bij Frans, de literatuuurbegrippen bij CKV of zoals uit de voorbeelden blijkt, de vormen van de verleden tijd bij de klassieke talen. Het wordt leraren duidelijk dat leerlingen ook bij de talen taalsteun nodig hebben.

Onder de noemer 'taalsteun' valt een grote diversiteit aan activiteiten en instrumenten van de leraar, die één ding gemeen hebben: ze hebben als doel de taalontwikkeling van de leerling te ondersteunen. Het doel van de taalontwikkeling is ontleend aan de vakdoelen en bij de keuze en uitvoering van activiteiten in de klas wordt speciale aandacht besteed aan taalsteun.

Primair hierbij is de houding en het handelen (reageren) van de leraar. Zorg er bijvoorbeeld voor dat je zelf goed verstaanbaar bent, dat je op maat zowel dagelijks algemeen taalgebruik als cognitief, abstract taalgebruik gebruikt, en dat je controleert of leerlingen je begrepen hebben. Zorg ervoor dat leerlingen voldoende zelf aan het woord komen, speel vragen door, help hen als ze moeite hebben met formuleren. Doe denkprocessen 'hardop' voor. Kortom, je bent als leraar een van de belangrijkste

instrumenten als het gaat om het geven van taalsteun.

Taalsteun kan ook gegeven worden in de vorm van opdrachten.

Bij het opbouwen van een samenhangend begrippennetwerk van inhoudswoorden en verbindingswoorden is visualiseren heel nuttig: het netwerk in één oogopslag in beeld.

Visualiseren kan op vele manieren, met pen en papier, of met allerlei digitale hulpmiddelen (smartboard met software voor mindmappen). Maar let op: het gaat bij dit visualiseren om het in beeld brengen van een *gestructureerde* eenheid.

Begrippen horen bij elkaar en de aard van dit 'bij elkaar horen', de relatie dus, heeft ook een naam. Al associërend woorden op een blad papier schrijven, is daarbij hooguit een eerste stap.

Taalsteun kan ook worden gevonden in middelen die vaak al door talensecties worden ontwikkeld in het kader van taalbeleid. Denk bijvoorbeeld aan strategiekaarten lezen en/of moeilijke woorden, aan schrijfkaders, aan criteria voor een goede presentatie of een goede tekst.

1.4 Controleren en beoordelen van de vak- en taaldoelen

Bij een taalgerichte les of lessenserie hoort ook aandacht voor toetsing of beoordeling van de leerdoelen. Hoe organiseer je het zo dat de opbrengst van het onderwijs dat gericht was op diepe begripsvorming en het bereiken van de vakdoelen, ook terug te zien of te horen is? Wanneer zijn de doelen bereikt? Het beoordelen van voortgang vindt vaak plaats door het afnemen van toetsen of het laten geven van presentaties.

Bij een taalgerichte aanpak past het om bij de beoordeling van bijvoorbeeld presentaties te letten op het op de juiste wijze gebruiken van vaktaalwoorden en het correct verwoorden van de relaties tussen de aangeleerde vakbegrippen.

Bij schriftelijke toetsing blijkt soms uit onzorgvuldige of onafgemaakte formuleringen dat bij leerlingen nog onvoldoende begripsvorming is bereikt. Niet alleen de taaldoelen, maar ook de vakdoelen lijken dan niet behaald. Het zou beter zijn wanneer de leraar al voorafgaand aan de toets controleert of de vaktaal- en schooltaalwoorden beklijfd zijn. Ook hier zijn werkvormen uit de activerende didactiek goed bruikbaar. Het helpt om bij de lesvoorbereidingen al stil te staan bij de volgende vragen over het controleren en beoordelen van de leerdoelen: Hoe stel ik tijdens de les het begrip vast van vak- en schooltaalwoorden? Hoe beoordeel ik uiteindelijk of de leerlingen de vak- en taaldoelen hebben bereikt? Hoe beoordeel ik of de leerlingen de taalactiviteiten goed hebben uitgevoerd? Welke taal is passend bij de beantwoording van vragen?

1.5 Taalgericht werken aan de talen in schema

De informatie uit bovenstaande paragrafen is in onderstaand scenario samengevat. Het bestaat uit stappen die, ook in het taalonderwijs, leiden naar taalgerichte lessen. Het gaat allereerst om het formuleren van vakdoelen en daaruit voortvloeiende taaldoelen. Om deze doelen met zo veel mogelijk leerlingen te bereiken, zijn context, interactie en taalsteun nodig. Tot slot gaat het om de beoordeling van de vak- en taaldoelen en het controleren of de doelen behaald zijn. De vragen in het schema zijn bedoeld om te helpen bij de voorbereiding van nieuwe lessen en lessencycli.

Taalgericht werken aan talen

Vakdoelen

- Wat leer je bij dit vak?
- Wat is het hoofddoel van dit vak?
- Wat is de basis van dit vak?
- Wat wil je bereiken in dit vak?
- Wat wil je bereiken in deze les of deze lessenserie?
- Welke subdoelen kun je onderscheiden?
- Waarom zijn deze subdoelen van belang?
- Wat moeten leerlingen kunnen en kennen?

Taalactiviteiten

- Welke taalactiviteiten moeten leerlingen uitvoeren om de vakdoelen te bereiken?
- Welke taalactiviteiten zijn geschikt? Heb je gedacht aan discussie, mondelinge presentatie, verslag, werkstuk, brief, instructie etc.?

Taaldoelen

A *Begrippen* vaktalwoorden en schooltaalwoorden

- B *Relaties* tussen de begrippen en de talige kenmerken van het vak
- Welke vaktalwoorden moeten leerlingen leren?
 - Welke begrippen, redeneringen, bewerkingen, processen moeten de leerlingen gebruiken?
 - Welke schooltaalwoorden zijn van belang voor het bereiken van de vakdoelen en de taaltaken?
 - Welke vaktal en woorden gebruiken de leerlingen nu al, als ze het over het onderwerp hebben?
 - Bij een andere taal; hoe is de verhouding met het Nederlands?
 - Welke taal is nodig?
 - Hoe is de opbouw en het woordgebruik bij een typische taaltaak voor dit vak?
 - Aan welke (talige) kenmerken moet de taaltaak voldoen?
 - Welke toetsvragen worden vaak gesteld?
 - Wanneer is het antwoord op die toetsvragen goed? Welke structuur zie je daarin terug?

Controleren en beoordelen van de te behaalde doelen

- Welke taal is goed bij de beantwoording van vragen?
- Wanneer wil je echte vaktal zien? Wanneer neem je genoeg met alledaags taalgebruik?
- Hoe test je het begrip van vak- en schooltaalwoorden tijdens de les?
- Hoe beoordeel je of de leerlingen de vakdoelen hebben bereikt?
- Hoe beoordeel je of de leerlingen de taaldoelen hebben bereikt?
- Hoe beoordeel je of de leerlingen de taaltaken goed hebben uitgevoerd?

De uitvoering

Taalsteun

- Welke werkvormen kies je om taalsteun te geven bij het bereiken van de vakdoelen en de taaldoelen?
- Hoe kun je vaktalwoorden en schooltaalwoorden zichtbaar maken?
- Op welke momenten kun je feedback geven en hoe doe je dat?
- Geef je ook inhoudelijke feedback op het behalen van de taaldoelen?
- Wat kun je doen als je tijdens de les bemerkt dat leerlingen de doelen niet bereiken?
- Moet je mogelijk meer bijsturen en stappen herhalen?
- Kun je het niveau van de leerlingen juist inschatten en zo bepalen hoeveel en waar taalsteun nodig is?
- Welke keuze maak je in de werkvormen die leerlingen laten leren wat echt belangrijk is?
- Met welke schema's en categorieën kun je de leerlingen mogelijk ondersteunen?
- Kun je abstracte begrippen visualiseren zodat leerlingen tot beter begrip komen?

De uitvoering

Interactie

- Welke activerende werkvormen lokken interactie uit tussen de leerlingen?
- Hoe oefenen de leerlingen het in eigen woorden formuleren van vaktalwoorden etc.?
- Is er voldoende interactie voor leerlingen om te komen tot echt begrip?
- Hoe en waar breng je interactiemogelijkheden aan in de les?

De uitvoering

Context

- Met welke werkvormen breng je context aan voor de leerlingen? Wanneer doe je dat?
- Hoe kunnen leerlingen zelf context aanbrengen?
- Welke onderdelen van de les zullen (te) abstract zijn voor de leerlingen en hoe ga je daar mee om? Welke werkvormen kies je daarvoor?
- Wat kun je tijdens de les doen als je merkt dat het onderdeel te moeilijk of te abstract is voor de leerlingen?
- Hoe motiveer je de leerlingen voor dit vakonderdeel?
- Hoe activeer je voorkennis?

Figuur 2: Taalgericht werken aan talen

Hoofdstuk 2

Van dagelijkse taal naar academische (vak)taal

Stel, je bent leraar biologie. In het proefwerk voor 2 havo over het thema voeding stel je de vraag: 'Wat is spijsvertering?'

Je krijgt daarop onder andere de volgende twee antwoorden:

Als je dat hapje hebt doorgeslikt gaat je eten via allerlei weggetjes naar je buik en dan na heel veel kronkelweggetjes poep je het uit.

Spijsverteren of digestie betekent het verteren van voedsel (spijs) tot stoffen die door het lichaam kunnen worden opgenomen. Dit gebeurt in het spijsverteringskanaal; buizen en lichaamsholten waarin het spijsverteringsproces plaatsvindt. In het maagdarmkanaal wordt het voedsel (de spijsbrij) voortgestuwd en knedend gemengd met de spijsverteringssappen door beweging van het spierweefsel van de darm (de peristaltiek).

Het eerste antwoord keur je waarschijnlijk af als te kinderlijk, het tweede is een onwaarschijnlijke formulering uit de pen van een leerling; dit lijkt op knippen en plakken van een internetpagina. De meeste antwoorden echter zullen een woordkeuze hebben die zich ergens tussen deze twee uitersten bevindt, ergens tussen huis-tuin- en keukentaal en formele vaktaal. Laten we de twee tekstjes eens wat beter bekijken. Ze gaan over hetzelfde onderwerp (spijsvertering), maar in heel verschillende bewoordingen. Wat zijn opvallende verschillen?

- eten, hapje
- buik, kronkelweggetjes
- gaat langs

- voedsel, spijs
- maagdarmkanaal, lichaamsholten, organen
- proces, gebeurt in..., waarin plaatsvindt
- omzetten van voedsel zodat voedingsstoffen kunnen worden opgenomen in het bloed

Ten opzichte van het eenvoudige repertoire links worden de woorden in de rechter kolom abstracter en krijgen meer een schrijftaalkarakter. Er komen meer woorden bij, ook woorden voor dingen die je niet direct kunt zien. Niet alleen de woorden veranderen, ook het perspectief wordt abstracter: er worden functies genoemd, het proces wordt in aspecten ontleed en steeds preciezer geanalyseerd. Hoe wordt dat eten voortbewogen? Het begrip peristaltiek komt erbij. Verschillende organen worden onderscheiden die elk een eigen functie hebben in het proces. Kortom, met de woorden en zinnen in de rechterkolom worden we ingevoerd in de manier waarop biologen de werking van het lichaam beschrijven.

Dit voorbeeld komt toevallig uit de biologieles, maar elk vak kent dergelijke voorbeelden, op alle onderwijsniveaus. In het onderwijs, en in het bijzonder in het vakonderwijs, streven we ernaar dat leerlingen vanuit hun dagelijkse taal langzamerhand ook een schoolse en vaktaalvaardigheid ontwikkelen. Dat gaat niet vanzelf; het vergt inspanning van de leerling en deskundige instructie en begeleiding door de leraar.

2.1 Een handig begrippenpaar: DAT en CAT

Het ontwikkelen van vaktaal gaat samen met het langzamerhand verkennen van de wereld. Vanuit de taal en het begrip van dat moment zetten kinderen samen met hun ouders of leraren stapjes in de richting van een meer abstracte, schoolse manier van denken en praten. In de taalwetenschap zegt men: hun taal ontwikkelt zich van Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) naar Cognitieve Academische Taalvaardigheid (CAT). Dit is een geleidelijk proces dat jaren vergt. Tijdens dat proces leert een leerling veel meer woorden dan die strikt nodig zijn in het dagelijks sociale verkeer. Met deze nieuwe CAT-woorden ontwikkelt hij het vermogen om op een meer academische manier over de wereld te kunnen denken en praten. Dat is noodzakelijk om later in studie, beroep en in een steeds complexer wordende werkelijkheid goed uit de voeten te kunnen. Het onderscheid DAT - CAT is een handig begrippenpaar om richting te geven aan het taalleerproces van leerlingen en het daarmee samenhangende onderwijsproces op school. We zetten de verschillen tussen DAT en CAT nog eens schematisch op een rijtje.

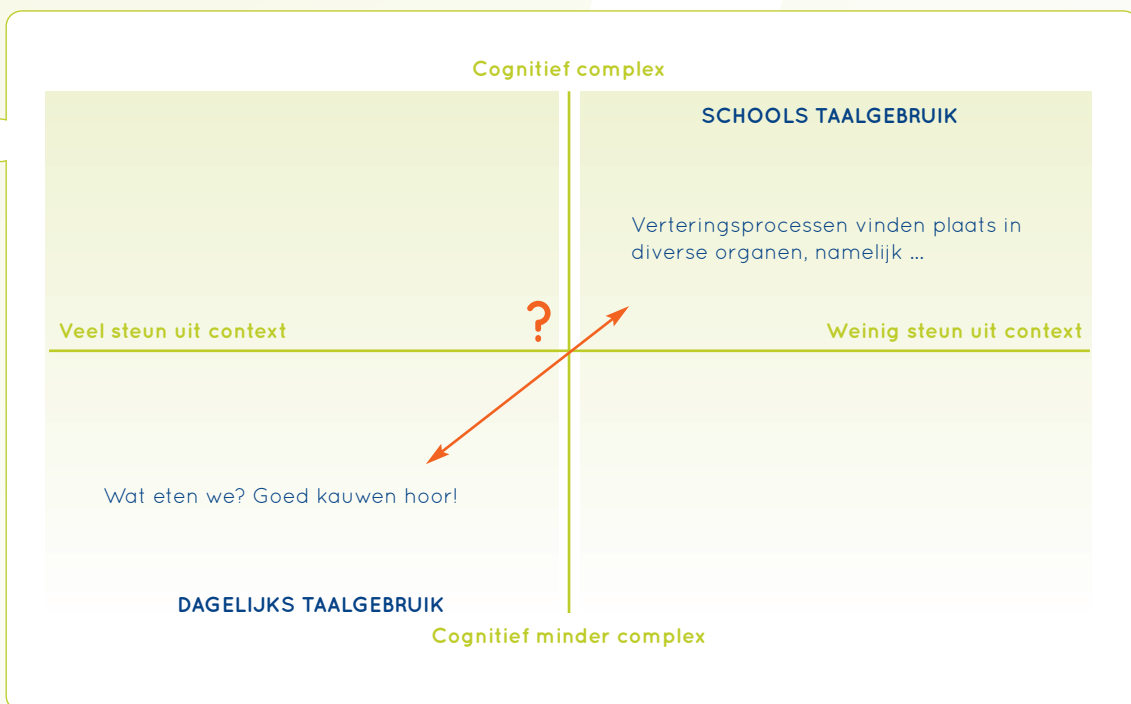
Dagelijkse Algemene Taal	Cognitieve Academische Taal
<ul style="list-style-type: none"> • Concreet • Over nu • Over hier • “Uh, dinget” • Eenvoudige verbanden (omdat, maar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Abstract • Over verleden en toekomst • Over daar • Nauwkeurig, specifiek • Complexere verbanden (ten gevolge van, ondanks, nochtans) • Gedachteconstructies: als..., hoe zou het zijn..., oorzaak - gevolg, doel - middel etc.

Figuur 3: Karakteristiek van Dagelijkse Algemene Taal en Cognitief Academische Taal

De wijze waarop en de snelheid waarmee leerlingen op school hun taal ontwikkelen vanuit DAT naar CAT kan erg verschillen. Die verschillen hangen sterk samen met de thuissituatie van leerlingen. Sommige kinderen zijn van huis uit gewend om ‘stel je voor’- gesprekken te voeren en gesprekken over ‘als dit zou gebeuren’, ‘wat zou je zelf doen’, ‘leg het eens uit’, ‘wat vind je ervan’. De ‘stel je voor’-vraag wordt door natuurwetenschappers een gedachtenexperiment genoemd. Het gebruik van gedachtenexperimenten om tot inzicht te komen is een belangrijke vorm van natuurwetenschappelijk redeneren. Galileo gebruikte het bijvoorbeeld om tot inzichten over de zwaartekracht en valversnelling te komen. Thuissituaties waarin deze ‘stel je voor’-gesprekken worden gevoerd, leggen als het ware bij de kinderen al een bodem voor het natuurwetenschappelijk redenerend gebruik van taal. De oriëntatie

op een schoolse manier van redeneren en de oriëntatie op geletterdheid (lezen en schrijven) geeft deze kinderen een voorsprong op leeftijdgenoten bij wie de thuistaal een minder academisch karakter heeft. Voor deze laatste groep kinderen is de stap van DAT naar CAT een veel grotere. Het is een extra opgave voor de school om juist ook deze leerlingen vertrouwd te maken met CAT en daarmee met de taal van de schoolvakken.

De Canadese psycholoog Jim Cummins (onder andere 1979) verrijkte het begrippenpaar DAT - CAT door er twee dimensies in te onderscheiden: de mate van abstractie (veel of weinig steun uit de context) en de cognitieve complexiteit. Deze dimensies zijn in onderstaand model met vier kwadranten weergegeven.



Figuur 4: Model van Jim Cummins

De *cognitieve complexiteit* kunnen we omschrijven in termen van steeds moeilijker wordende (leer)activiteiten, waarbij 'beschrijven' relatief eenvoudig is en 'evalueren' relatief ingewikkeld.

Beschrijven → Classificeren →
Oorzakelijke verbanden → Evalueren

De *steun uit de context* kan bestaan uit daadwerkelijk waarneembare zaken. In het voorbeeld van de 'spijsvertering' uit het begin van dit hoofdstuk kan er sprake zijn van veel steun uit de context als het onderwerp besproken wordt tijdens het eten, met z'n allen aan tafel. Uitingen als 'Wat eten we?' en 'Goed kauwen hoor!' zijn eenvoudige en niet heel precieze formuleringen, maar worden begrepen door alle aanwezigen vanwege de context.

Een dergelijke contextsteun kan ook volledig afwezig zijn. We hebben het dan over een fenomeen als 'spijsvertering', zonder verwijzingen naar een concrete context. De gebruikte taal moet dan heel precies zijn en op zichzelf te begrijpen, zoals 'Verteringsprocessen vinden plaats in diverse organen, namelijk...'.
Dagelijks taalgebruik, DAT, kenmerkt zich dus vooral door veel contextsteun en cognitief eenvoudige boodschappen. Schoolse taal, CAT, kan veel minder beroep doen op contextsteun en refereert vaak een cognitief complexere handelingen of functies.

Wat hebben DAT en CAT te maken met vaktaal en taalgericht vakonderwijs? Je zou vaktaal een specifieke vorm van schoolse taal kunnen noemen, de taalontwikkeling van DAT naar CAT binnen een bepaald vak of domein.

2.2 Hoe ondersteun je de overgang van DAT naar CAT?

Veel leerlingen hebben moeite met de taal in schoolboeken en leraren hebben daardoor moeite om complexe leerstof op niveau over te brengen. Soms maken leraren of auteurs van lesmateriaal, met de beste bedoelingen, de leesteksten - en daarmee de leerstof - dan maar simpeler. Op termijn wordt het onvermogen van leerlingen om cognitieve abstracte taal te gebruiken dan alleen maar groter. Je kunt je hierbij neerleggen en stellen dat sommige kinderen een taalachterstand hebben en 'de stap naar de schooltaal gewoonweg niet kunnen zetten. Maar als de school kinderen wil laten leren, is er geen keus; de overgang van DAT naar CAT is nu eenmaal inherent aan het leren op school. Voor sommige kinderen moet die overgang

nadrukkelijker en bewuster worden gepland. Hoe doe je dat? Het werk van de Australische onderzoeker Pauline Gibbons levert ons didactische gereedschap voor de overgang van DAT naar CAT. Zij laat zien hoe leerlingen via een reeks bewust ontworpen lesactiviteiten aantoonbaar de stap van DAT naar CAT kunnen zetten en welke steun de leraar daarbij kan bieden. In een lessenreeks experimenteren twaalfjarige leerlingen met magneten en allerlei kleine voorwerpen. Ze moeten nagaan welke van die voorwerpen door de magneet worden aange trokken en welke niet. Van hun bevindingen doen ze verslag, eerst mondeling en dan schriftelijk. De activiteit kent de volgende stappen:

- *Concrete contexten*: in groepjes doen leerlingen een proef met magneten en kleine voorwerpen.

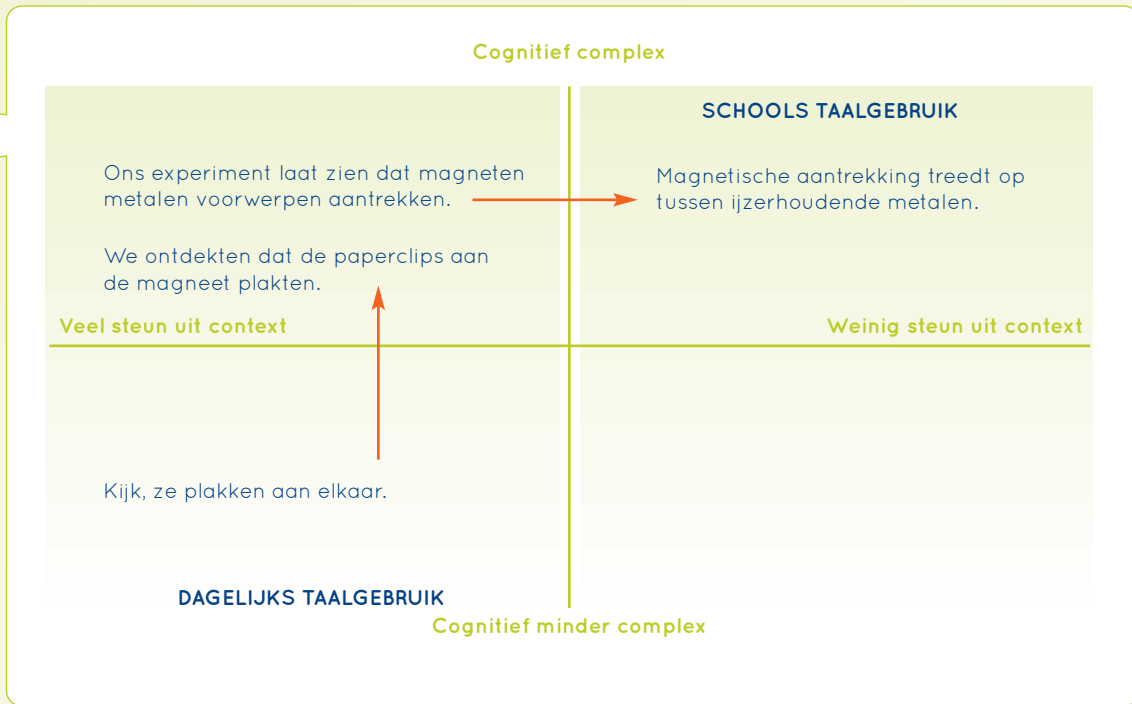
In deze fase praten leerlingen over wat ze waarnemen: 'Kijk, ze bewegen, die plakken aan elkaar, maar die duwen elkaar weg'. De formuleringen zijn vrij vaag (ze, die). Dat is begrijpelijk want de context is direct waarneembaar en de groepsgegoten snappen meteen wat er bedoeld wordt.

- *Afstand nemen*: de groepjes doen verslag aan elkaar. In de mondelinge verslaglegging zijn leerlingen gedwongen preciezer en explicieter te formuleren: 'Bij ons plakten die staaftjes zomaar aan elkaar.' Er kan immers niet met 'ze' en 'die' verwezen worden naar de context van het proefje.
- *Gezamenlijke conclusies*: een gezamenlijk gesprek over de algemenere observaties.

Op basis van de proefjes uit alle groepjes formuleren de leerlingen algemene bevindingen, zoals 'Als je staaftjes hebt van metaal dan'

- *Nieuw taalgebruik*: de leraar ondersteunt het gesprek met nieuwe begrippen.

Door over de uitgevoerde experimentjes te praten helpt de leerkracht de kinderen nog preciezer te formuleren en ook te concluderen wat ze nu hadden uitgezocht: 'Ons experiment laat zien dat magneten metalen voorwerpen aantrekken'. Het woord aantrekken is hen door de leraar aangeboden als alternatief voor plakken, net als het woord afstoten voor het fenomeen wegduwen. Op het moment dat de leerlingen dat fenomeen zagen (tijdens het experiment in de groep), was er een soort 'taalnoed', een urgente behoefte die vreemde wegduwbeweging van de staaftjes te benoemen. In dit leergesprek komt de leraar tegemoet aan die behoefte en biedt hij een nieuw passend woord aan: afstoten.



Figuur 5: Didactische stappen van Pauline Gibbons

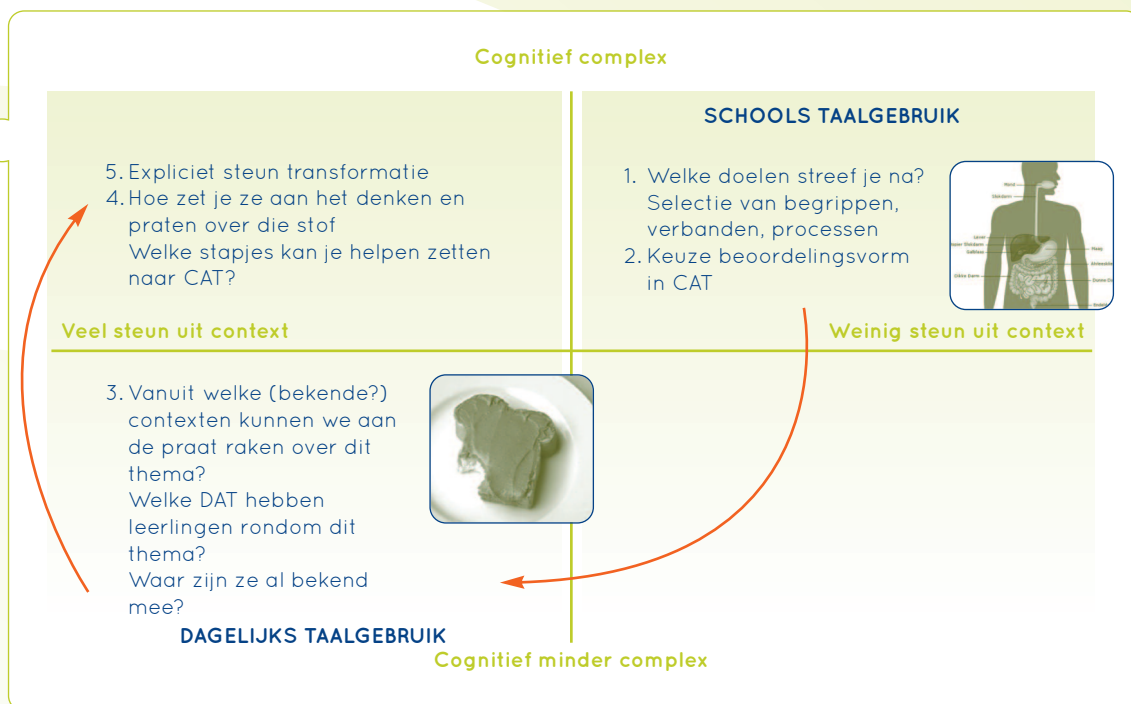
- **Lezen:** de leerlingen verrijken de kennismaking met vaktaal. De leerlingen hebben nu kennis gemaakt met nieuwe vaktaal. Die taal is echter alleen nog mondeling gebruikt. Schriftelijke taal is vaak abstracter en preciezer. Ook die schriftelijke vaktaal moeten de leerlingen begrijpen en kunnen produceren. Veel leerlingen hebben moeite met het lezen van teksten voor de exacte vakken, maar omdat de vaktaal nu mondeling is geïntroduceerd, zal de tekst beter toegankelijk zijn. Tijdens het lezen kan de leraar nog meer taalsteun bieden door lastige passages te bespreken en te laten zien hoe de tekst is opgebouwd. Op deze manier is het lezen een voorbereiding op het schrijven, omdat de leerlingen een voorbeeld van schriftelijke tekst over het betreffende onderwerp uitpluizen. En na het lezen kan de leraar bijvoorbeeld vragen om in duo's een korte samenvatting te geven in eigen woorden.
- **Opschrijven:** de algemene conclusies worden formeel vastgelegd in academische taal. Door samen te ervaren dat niet alle metalen voorwerpen datzelfde gedrag vertonen, krijgt uiteindelijk de formulering 'Magnetische aantrekking treedt op tussen ijzerhoudende metalen' de status van eindconclusie; deze wordt opgeschreven. Algemeneren naamwoorden als 'magnetische aantrekking' maken het ons mogelijk om over grote ideeën te praten, over abstracties die het concrete proefjesniveau overstijgen. Academisch taalgebruik heeft immers een andere functie dan het dagelijkse, contextgebonden taalgebruik.

De didactische stappen in de magnetenles en het daarin uitgelokte taalgebruik van de leerlingen laten zien hoe een leraar de overgang van DAT naar CAT kan ondersteunen. In figuur 5 plaatsen we de taaluitingen van de leerlingen in het DAT-CAT-model van Cummins.

2.3 Hoe plan je activiteiten om van DAT naar CAT te komen?

In de afgelopen jaren is op veel scholen en opleidingen gewerkt aan taalgericht vakonderwijs vanuit drie didactische principes: het geven van context, het organiseren van interactie (mondeling en ook in schrijfactiviteiten) en het bieden van taalsteun. Die drie principes zijn voor elk taalontwikkelingsproces belangrijk. In verband met vakonderwijs op school gaat het echter om meer dan zomaar taalontwikkeling. Het gaat om het verwerven van specifieke vakkennis, waarbij de leerling binnen het specifieke vak de stap moet zetten van DAT naar CAT.

Een (vak)taalbewuste leraar die dit proces wil ondersteunen en daartoe de juiste stappen wil zetten, moet de didactische hulpmiddelen die hij heeft op de juiste manier plannen. De begrippenkaders van Cummins en Gibbons zijn hierbij behulpzaam. We kunnen de didactische stappen van Gibbons onderbrengen in het kwadrantenmodel van Cummins. Dat ziet er als volgt uit (figuur 6):



Figuur 6: Planningsvragen voor het herontwerpen van lessen

De planning is:

1. Je begint met het vaststellen van je doel: waar wil je naartoe? Wat wil je dat je leerlingen gaan leren? Dit zijn altijd inhoudelijke doelen van het vak. Maar die doelen vragen ook altijd om de cognitieve abstracte taal van het vak, de begrippen, de verbanden. Dit begin van de planning zit dus in het kwadrant van CAT, rechtsboven. Je wilt dat de leerlingen uiteindelijk de cognitief abstracte taal kunnen gebruiken bij het denken en communiceren over concrete en contextrijke situaties.
2. Stel vast op welke manier je beheersing gaat beoordelen. Het kan gaan om proefwerkvragen of om andere methoden als portfolio, of een mondeling gesprek. De keuze voor de beoordelingsvorm staat ook in het kwadrant rechtsboven: dat betekent dat manier van meten of toetsen de leerling de gelegenheid moet geven om te laten zien dat hij de leerstof op CAT-niveau begrijpt.
3. In je planning beweeg je nu naar het DAT-kwadrant, links-onder. Neem de beginsituatie van de leerlingen onder de loep; welke taal (dus welke kennis) hebben leerlingen tot hun beschikking om over het onderwerp te praten? Het is aan jou, de leraar, om activiteiten te selecteren en te plannen die deze beginsituatie in beeld brengen.
4. Je weet waar je naar toe wilt en je kent de beginsituatie. Nu is het tijd om de activiteiten te plannen waarmee leerlingen kennis opbouwen, kennis verwerken en de taal van het vak gaan beheersen, kortom, het eigenlijke leren. Je plant deze activiteiten in het kwadrant linksboven; de activiteiten

worden cognitief complexer maar er is nog altijd veel steun van de context.

5. In dit kwadrant, linksboven, plan je ook hoe je als leraar het leren (dus... het praten, lezen en schrijven) expliciet kunt ondersteunen.

We resumeren nog even. Je hebt kennis kunnen maken met het begrippenpaar DAT en CAT om grip te krijgen op het verschil tussen alledaagse en schoolse taal. We hebben laten zien op welke manier Jim Cummins dit model verrijkte met twee dimensies: de mate van cognitieve complexiteit en contextsteun. Dat leverde een figuur met vier kwadranten op. In deze figuur hebben we de didactische stappen ondergebracht die Pauline Gibbons aanreikt om leerlingen van DAT naar CAT te brengen. Dit model kunnen we goed gebruiken om de didactische planning met betrekking tot taalgericht vakonderwijs aan op te hangen. In de volgende hoofdstukken werken we dat verder uit.

Hoofdstuk 3

De context van de school en de leraar

Elke leraar van elk vak kan taalgericht vakonderwijs ontwerpen en realiseren. Daarbij kunnen de planningsvragen uit het vorige hoofdstuk behulpzaam zijn. We zetten ze hier nog even op een rijtje:

1. CAT: Wat zijn je doelen?
Dat zijn altijd inhoudelijke doelen van het vak.
2. CAT: Hoe ga je beoordelen?
3. DAT: Wat is de beginsituatie van de leerling?
4. Van DAT naar CAT:
Welke activiteiten doe je om kennis op te bouwen?
5. Van DAT naar CAT: Hoe ondersteun je het leren?

De context van de school en de ervaring van de leraar bepalen mede de mate waarin deze planningsvragen een stempel op de vaklessen drukken. Als je als leraar gericht wilt werken aan taalgericht vakonderwijs door aandacht te besteden aan de overgang van DAT naar CAT, is het goed om na te gaan welke mogelijkheden je hebt binnen de context van de school en waar je zelf staat.

3.1 De context van de school

Scholen zijn vaak zo georganiseerd, dat er maar weinig ruimte is om lessen heel anders te geven dan collega's. Als een school met een vast rooster werkt, met vaste afspraken over het verdelen van lesstof die toewerken naar een toetsperiode, is de mogelijkheid beperkt om een keer meer tijd te besteden en een andere verwerkingsvorm te kiezen of een grotere contextrijke taak te doen. Als een school goede ICT-voorzieningen heeft en secties spreken wel doelen af,

maar geen vaste werkwijze, is de ruimte om taalontwikkelen te geven groter. Voor het werken van DAT naar CAT met duidelijke vakdoelen en daarbij horende taaltaken, biedt de laatstgenoemde school meer mogelijkheden.

We kunnen de school plaatsen op een lijn van regulier georganiseerd naar flexibel georganiseerd. De plaats op de lijn zegt in principe niets over de kwaliteit. Zowel links als rechts op de lijn kunnen goede en minder goede scholen staan. Ook kunnen leraren in beide uitersten kwaliteitsvol werken aan taalgericht vakonderwijs. Maar het ziet er wel anders uit.

Weinig scholen zitten aan de uitersten. Wel zijn veel scholen meer regulier of meer flexibel georganiseerd. Voor het werken aan taalrijk onderwijs zoals we dat in de vorige hoofdstukken beschreven, betekent dat iets voor de mogelijkheden.

3.2 De ervaring van de leraar

Een andere factor die de mogelijkheden bepaalt om te werken aan de DAT/CAT-sprong ben je zelf: de leraar. De leraar die net begint om 'met een taalbril' naar het onderwijs van zijn vak te kijken, doet andere dingen dan de leraar die overtuigd is van het belang van de talige kant van zijn vak en die met die distantie naar zijn lessen kan kijken. De startende leraar op dit gebied zal 'dichter bij huis' blijven en volgens vaste routines werken en misschien gericht zijn op klassikale overdracht, terwijl de gevorderde leraar een rijk repertoire kan inzetten en meer in staat is naar behoeften van leerlingen te variëren.

Regulier georganiseerd	Flexibel georganiseerd
Ieder vak apart	Mogelijkheid tot samenwerking tussen vakken
Rooster van 50 min	Gevarieerde tijdblokken
Methode is de basis	Ook modulair werken, projecten, werken in taken
Studiewijzers per sectie	Leerstofverdeling door leraar, eventueel samen met leerling
Gemeenschappelijke proefwerken	Toetsing per leraar, sectie.
Beoordeling via cijfers	Beoordeling ook met leerlijnen, rubrics, portfolio's
Klassikale instructie, dan zelfstandig werken	Groepswerk, keuze

Figuur 7: Context van de school

Beginnen met 'een taalbril'	Taal en leren zijn onlosmakelijk verbonden
Kijkt welke struikelblokken leerlingen kunnen tegenkomen	Ordent zijn lesstof met rijke taaltaken en daagt leerlingen uit vaktaal in te zetten
Behandelt de woorden van het vak	Laat leerlingen spreken en schrijven in de taal van het vak
Behandelt de tekst met de leerlingen	Laat leerlingen veel vakteksten lezen en monitort de leesvaardigheid
Laat leerlingen presenteren voor de klas	Laat leerlingen presenteren in groepen. Houdt discussies en debatten
Kijkt naar zijn eigen taalgebruik in de toets	Toetst gevarieerd, zowel in proefwerken als assessments

Figuur 8: Context van de leraar

3.3 Twee dimensies, vier scenario's

Het maakt dus nogal verschil op wat voor een soort school de leraar werkt en hoeveel ervaring hij heeft met taalgericht vakonderwijs. Als we beide dimensies verbinden, ontstaan er grofweg vier mogelijkheden. In de praktijk zijn deze vier mogelijkheden nergens zo te vinden, het zijn de uitersten die het denkkader bieden om te beoordelen met welk scenario de school of de leraar het beste kan werken.

Door op deze manier de ontwikkeling van de leraar te verbinden met de situatie van de school, ontstaan er vier scenario's voor leraren om aan taalgericht vakonderwijs te werken.

Leraar: beginnen met een taalbril	
1. Bewerk eens één hoofdstuk vanuit analyse woordenschat, laat teksten in groepjes bespreken.	2. Ga samen met taalcollega zitten; ontwerp samen een serie lessen.
Regulier georganiseerde school	Felxibel georganiseerde school
3. Vervang je proefwerkvragen door schrijf- en presentatieopdrachten.	4. Zet samen contextrijke en taalrijke projecten op zoals open onderzoeken met verslaglegging, of taalrijke stageopdrachten in het beroepsonderwijs.
Leraar: taal is voertuig van het leren	

Figuur 9: Verschillende scenario's voor verschillende situaties

Scenario 1

De leraar staat aan het begin en de school is een regulier georganiseerde school.

In dit scenario zoekt de leraar de grenzen van de methode op of legt meer nadruk op de taalontwikkende opdrachten die in iedere methode staan. De leraar stelt zich vragen als:

- Waar lopen mijn leerlingen tegenaan bij deze leerstof?
- Welke kernkennis van mijn vak kan ik schematisch of beeldend weergeven?
- Hoe kan ik ervoor zorgen dat de leerlingen actief met de leerstof aan de slag gaan?

De leraar kan bij de planning rekening houden met de vragen en tips die aan het begin van dit hoofdstuk zijn beschreven.

Scenario 2

De leraar staat aan het begin en de school geeft veel ruimte om de leerstof naar eigen inzicht te organiseren.

Naast de vragen uit het eerste scenario, heeft deze leraar meer mogelijkheden om de talige kant van de lessen aan te zetten. Nieuwe kansen in dit scenario zijn:

- Kan ik bij de doelen differentiëren op niveau?
- Kan ik leerlingen gericht laten reflecteren op de te behalen doelen en hun resultaten?
- Kan ik een actuele tekst over het onderwerp van mijn les inzetten?
- Kan ik onderdelen uit de leerstof samenvoegen om meer verband te krijgen?
- Kan ik met een collega samenwerken?

Scenario 3

De leraar werkt taalontwikkend en werkt in een regulier georganiseerde school.

In dit scenario komen weer alle vragen uit het begin van het hoofdstuk terug. Daarnaast kan de leraar zichzelf afvragen:

- Kan ik samenwerkend leren opdrachten inbouwen?
Werken in duo's kan al snel veel interactiewinst op leveren.
- Kan ik leerlingen laten bepalen hoe ze beoordeeld willen worden?
- Kan ik met leerlingen samen criteria formuleren voor taalvaardigheden (schrijven, spreken e.d.).
- Kan ik de rubrics van het schoolvak Nederlands in mijn lessen gebruiken?
- Welke schrijfkaders kan ik inzetten om leerlingen gericht te laten schrijven in CAT?

- Is er in dit hoofdstuk een mogelijkheid om te verdiepen op interesse?
- Kan ik leerlingen gevarieerd laten presenteren, praten, schrijven over de leerstof?
- Hoe kan ik de te leren begrippen in de klas zichtbaar maken met woord, beeld en voorwerp?
- Kan ik actuele teksten van dit onderwerp laten verzamelen en werken met een tekstenmuur of tekstenmap?
- Kan ik echte schrijfsituaties inbouwen?
Bijvoorbeeld schrijven naar de krant.

Scenario 4

De leraar werkt taalontwikkend en werkt in een flexibel georganiseerde school.

Hier komen in principe alle mogelijkheden terug uit scenario 1, 2 en 3. De leraar kan daarbij ook nog denken aan:

- Kan ik leerlingen persoonlijke doelen laten kiezen?
- Is er een project mogelijk, waarbij de buitenwereld betrokken wordt?
- Kan ik gastoptredens van inhoudelijke experts organiseren?
- Is het mogelijk om leerlingen aan een extern publiek te laten presenteren of daarvoor te schrijven?
- Kan ik mijn leerstof organiseren rond kernconcepten en leerlingen hun eigen route laten kiezen?
- Kan ik met keuzeworkshops leerlingen op maat bedienen?

Hoofdstuk 4

Lesvoorbeelden van taalgericht werken bij de talen

In dit hoofdstuk laten we een aantal lesvoorbeelden zien van taalgericht werken bij de verschillende talen.

De leraren van wie deze voorbeelden zijn, zijn ingevoerd in het taalgericht werken in de klas en op school. Het zijn leraren die op meer of minder bewuste manier aandacht hebben voor de pijlers van taalgericht vakonderwijs.

Opvallend is dat deze leraren de pijlers context, interactie en taalsteun bij verschillende domeinen verschillend inzetten. Bij het spelling- en grammaticaonderwijs bijvoorbeeld werd door sommige leraren weinig gedaan aan context aanbrengen of interactie stimuleren, terwijl zij goed bekend zijn met deze pijlers. Maar bij het domein lezen of schrijven besteden ze dan wel weer aandacht aan de taalgerichte didactiek. Het bleek dat dit vooral te maken had met een zekere handelingsonzekerheid. Het werken vanuit vaktaaldoelen was nieuw voor de meesten. Voor de leraren vormt de methode normaliter de leidraad voor de planning van de lessen.

De scholen uit de voorbeelden zijn zogenaamde reguliere scholen, al maakt één school de beweging op een aantal punten naar een flexibel georganiseerde school (zie hoofdstuk 3).

4.1 Lesvoorbeeld fictie bij Nederlands

De context: Nederlands in 3 havo

Dit eerste lesvoorbeeld komt van een ervaren leraar Nederlands die aan 3 havo les geeft op een school voor havo-vwo. Deze school voert een breed gedragen taalbeleid uit, wat onder andere inhoudt dat alle leraren door de taalcoördinator gestuurd en ondersteund worden op het gebied van taalgericht vakonderwijs. Deze leraar Nederlands heeft met name voor het uitbreiden van de woordenschat van zijn leerlingen al veel aan de pijlers van taalgericht vakonderwijs gehad.

Uit ervaring wist hij dat leerlingen bij het onderdeel 'lezen van fictie' moeite hadden met het begrip 'perspectief' bij het bespreken van teksten. Daarom besluit hij meer aandacht te besteden aan het activeren van voorkennis en het bieden van context. Hij gaat ervan uit dat deze taalgerichte aandacht zal helpen om de lastige vakdoelen van deze les beter te laten beklijven.

Doelen

Algemeen vakdoel

- De leerlingen begrijpen en interpreteren fictieve Nederlandse teksten.

Subdoel van het vak

- De leerlingen begrijpen de functie en invloed van het perspectiefgebruik in een fictieve tekst.

Lesdoelen

- De leerling kan de termen perspectief, ik-verteller en onzichtbare verteller correct gebruiken in een bespreking van een gedeelte van een fictieve tekst.
- De leerling kan zelfstandig het perspectief en de verteller in de tekst manipuleren.

Om de doelen te bereiken moeten de leerlingen met elkaar en met de leraar kunnen praten over de vakbegrippen. De leerlingen moeten met taal óver taal van gedachten te wisselen; dat vraagt om een vaktaal of 'metataal'.

Taaldoelen

- De volgende vaktaalwoorden zijn van belang: verteller, perspectief, gezichtspunt, alwetend.

Van doelen naar uitvoering

Bij de start van de les laat de leraar een aantal varianten zien van tekeningen en plaatjes met interessant perspectief: een duikplank van onderaf gezien, waar je tien tenen ziet uitsteken; een cirkel met een kleine cirkel in het midden (een sombrero van bovenaf gezien), sterk vergrote afbeeldingen van een onderdeel van alledaagse voorwerpen, en de bekende visuele illusies: zie je een vaas of twee gezichten, een jonge of een oude vrouw in het plaatje? In de bespreking met de groep komt al snel naar boven dat je iets soms pas 'ziet' omdat je er 'op een bepaalde manier tegenaan kijkt' - letterlijk! Gaandeweg voert het gesprek naar het besef dat het uitmaakt wat je van een voorwerp ziet. Het maakt verschil of je het geheel of maar een klein stukje ziet, en dat je, als je eenmaal weet waar je naar kijkt, je dat moment van verwarring niet meer kunt herhalen. Je kunt wat je nu weet over het plaatje eigenlijk niet meer uitschakelen, die kennis dringt zich op de voorgrond, en iedereen kan bij de illusies uiteindelijk kiezen welk plaatje hij wil zien.

Vervolgens gaan de leerlingen in groepjes van vier aan de slag met vier beschrijvingen van eenzelfde situatie, maar gezien door de ogen van vier personages. Ieder leest het eigen fragment voor zichzelf en in het groepje wisselen ze zoveel mogelijk informatie over de situatie uit en zoeken ze

naar wat objectief gebeurd zou kunnen zijn. Ze mogen daarna uit een enveloppe vier kaartjes halen. Daarop staan de namen van vier personages, met een beschrijving van de situatie vanuit het perspectief van de alwetende verteller. Die laatste beschrijft een situatie waarin twee mensen een hond en een kat een rol spelen. Nu valt bij iedereen het kwartje. Vanuit wiens perspectief was jouw fragment geschreven? Wat is dus het verschil in de tekst nu er een verteller is die in ieders hoofd kan kijken, een verteller die alles weet en ziet? Deze kennismaking met het onderwerp ‘perspectief’ sluiten de leerlingen af met het herschrijven van twee korte nieuwe tekstfragmenten; een tekst met een ik-verteller moet een tekst met een alwetende verteller worden en vice versa. Ze wisselen hun ervaringen in tweetallen uit, en de leraar vraagt een aantal reacties terug. Ter afsluiting geeft hij de leerlingen op papier een schema over het onderwerp ‘perspectief van de verteller’, met daarop ook een paar van de gebruikte afbeeldingen. In dat schema komt door gezamenlijke bespreking een samenvatting van de les- en taaldoelen te staan. Dit schema komt in de leerlingmap terecht, net als de eigen geschreven tekstfragmenten.

In deze uitvoering heeft de leraar elementen gebruikt van de pijlers van taalgericht vakonderwijs, met name van de eerste twee:

Context: de leraar introduceert het onderwerp ‘perspectief’ op een interactieve manier met beeld en niet met tekst. Dat zorgt voor grote betrokkenheid en blijkt een prima opstapje naar het onderwerp: de rol van perspectief bij een tekst.

Interactie: de les is qua interactie heel levendig. Veel mondeling uitwisselen in groepjes en klassikale gesprekken om die uitwisseling samen te vatten en naar een hoger CAT-plan te tillen. Daarnaast worden de leerlingen aan het schrijven gezet om zelf te ervaren hoe een wisseling van perspectief in een tekst verwerkt wordt.

Taalsteun: door de start van de les heeft de abstracte inhoud van het vakdoel een DAT-talige kapstok gekregen, waar iedereen gedurende de hele les aan refereert. Door de gezamenlijke afsluiting met het invullen van het schema wordt de inhoud van de les op CAT-niveau vastgelegd.

Controleren

Voortdurend houdt de leraar door meeluisteren, meelesen en klassikaal terugkoppelen de vinger aan de pols en stelt indien nodig de begripsvorming bij. Door aan het einde van de les materiaal in de leerlingmap op te laten nemen, kan hij op een



later moment aan de output van de leerlingen nagaan of ze in hun geschreven tekst het perspectief correct hebben gemanipuleerd.

4.2 Lesvoorbeeld grammatica bij Engels

De context: Engels in de brugklas vmbo

Dit lesvoorbeeld is van een leraar en taalcoördinator met ervaring in de taalgerichte didactiek. Zij werkt op een vmbo-school. Zij merkte al een tijd dat haar leerlingen in de brugklas moeite hebben met de woordvolgorde van Engelse zinnen. Vaak gebruiken leerlingen de Nederlandse volgorde, waarbij met name bepalingen van tijd en plaats op een foute positie in de zin komen te staan. Zij besluit daarom om, los van de methode, een les te besteden aan deze woordvolgordeproblematiek.

Doelen

Algemeen vakdoel

- De leerlingen verbeteren hun schriftelijke vaardigheid van het Engels.

Subdoelen van het vak

- De leerlingen kunnen een eenvoudige Engelse e-mail schrijven.
- De leerlingen herkennen de juiste woordvolgorde van het Engels.
- De leerlingen kunnen in hun eigen schrijfproducten de correcte woordvolgorde van het Engels hanteren.

Lesdoelen

- De leerlingen kunnen de Engelse en Nederlandse woordvolgorde met elkaar vergelijken.
- De leerlingen kunnen eenvoudige Engelse zinnen maken met de correcte woordvolgorde.

Taaldoelen

Om de lesdoelen te bereiken hebben de leerlingen kennis nodig van een aantal ‘vakwoorden’. Eigenlijk leren ze een meta-taal om over de Engelse taal in het algemeen en de woordvolgorde in het bijzonder te praten. In deze les staan de volgende vaktaalwoorden centraal: gezegde, bepaling van tijd, bepaling van plaats, onderwerp, werkwoord, persoonsvorm. Wellicht dat ook de woorden woordvolgorde en zinsvolgorde onbekend zijn bij de leerlingen en tot een taaldoel benoemd dienen te worden.

Van doelen naar uitvoering

De les start met het uiteindelijke doel: het schrijven van een eenvoudige, maar goede e-mail in het Engels zonder fouten in de woordvolgorde. De lerares geeft op het bord een aantal voorbeelden van Nederlandse en Engelse zinnen waarin de woordvolgorde onjuist is. De leerlingen wordt gevraagd of deze zinnen fout zijn en waarom. De lerares probeert vervolgens met de leerlingen de stap te maken naar enkele onderdelen van de vaktaal. Ze controleert of alle leerlingen nog weten wat het onderwerp is en wat werkwoorden zijn. Samen wordt bekeken of die onderdelen in de zinnen op de goede plek staan. Vervolgens blijkt dat het juist de bepalingen van tijd en plaats zijn die niet in de juiste volgorde staan. De leerlingen kennen deze begrippen echter nog niet. Daarom laat de lerares leerlingen klassikaal zinnen verzinnen met 'iets' van tijd erin of 'iets' van plaats. Vervolgens krijgen alle leerlingen een aantal zinsdelen. De lerares leest een Nederlandse zin voor die de leerlingen naar het Engels moeten vertalen. Zij mogen wanneer zij denken een juist zinsdeel te hebben daarmee naar voren lopen. Met een aantal klasgenoten moeten zij daar samen de juiste Engelse zin vormen. De verschillende zinsdelen, zoals onderwerp, persoonsvorm of bepaling van tijd of bepaling van plaats hebben verschillende kleuren. Zo wordt voor de leerlingen in de klas inzichtelijk gemaakt wat de verschillende zinsdelen zijn en waar ze horen in een Engelse zin.

Bijvoorbeeld:

Nederlands: We hebben geen Engels op woensdag

Engels: **We do** not **have** **English** on **Wednesday**.

Nederlands: Je moeder eet elke dag fruit.

Engels: **Your mother** **eats** **fruit** **every** **day**.

De leerlingen discussiëren volop met elkaar voor de klas. Ook leerlingen die achter hun tafels zitten geven bij deze oefening aanwijzingen en stellen vragen die over zinsvolgorde gaan. Na deze oefening gaan de leerlingen in tweetallen Engelse zinsdelen in de juiste volgorde zetten.

Bijvoorbeeld:

Works - my father - in London.

Don't - do- we- on Friday - our homework.

De zinnen worden klassikaal besproken waarbij de lerares in de nabespreking de leerlingen steeds vraagt naar het benoemen van de grammaticale termen, de zogenaamde vaktaal. Als feedback krijgen leerlingen die een zin fout hebben gedaan de vraag of de woordvolgorde hetzelfde moet zijn als in het Nederlands.

In deze uitvoering zijn elementen aan te wijzen van de pijlers van taalgericht vakonderwijs:

Context: leerlingen maken eigen zinnen met onderdelen van 'tijd' en 'plaats'.

Interactie: de discussie voor en met de klas over de zinnen die daar 'uitgebeeld' werden.

Taalsteun: de uitleg over het onderwerp, het werkwoord en de bepalingen in termen die voor leerlingen begrijpelijk zijn; het cognitieve abstracte taalgebruik werd verduidelijkt door meer algemeen taalgebruik.

Verder hanteerde de lerares bij de nabespreking van de schriftelijke opdracht de zogenaamde 'shit-regel' over het gebruik van 'do' bij 'she, he or it'.

Controleren

Aan het einde van de les laat de lerares de leerlingen reflecteren op het geleerde. Zij vullen samen een schema in met de juiste volgorde van de Engelse zinnen. Ook wordt de leerlingen nogmaals gevraagd aan elkaar uit te leggen wat bepalingen van tijd en plaats zijn, met behulp van een voorbeeldzin uit het Engels.

De meerwaarde van het taalgericht lesgeven zit voor deze lerares in de lesvoorbereiding die is gericht op het aanbrenge van context en het stimuleren van de interactie. Uit ervaring weet zij dat haar vmbo-leerlingen graag dingen doen dus kiest ze specifieke werkvormen om de interactie op gang te brengen. Door van tevoren na te denken over de taaldoelen, in dit voorbeeld de vaktaalwoorden, realiseert de lerares zich wat zij vraagt van leerlingen. Zij weet dat ze meer context moet aanbrenge om het begrijpelijk te maken. De lerares geeft verder aan dat ze, ondanks haar voorbereiding, toch weer overvallen werd door het feit dat leerlingen moeite hebben met de abstractheid van begrippen als 'onderwerp' en 'werkwoord'. Daar veel 'uitleg' aan geven helpt onvoldoende. Ze moet de dingen visualiseren, en laten ervaren.

4.3 Lesvoorbeeld grammatica en spelling Nederlands

De context: Nederlands in een brugklas havo/vwo

Dit lesvoorbeeld is van een lerares en taalcoördinator die al jaren werkt aan taalgericht vakonderwijs. Zij werkt op een havo-vwo-school.

Haar persoonlijke motivatie om taalgericht te willen werken, ligt vooral bij de domeinen 'spelling' en 'grammatica'. Voor deze onderdelen zijn de leerlingen maar moeilijk te

motiveren, vindt ze. Door in deze lessen meer taalgerichte didactiek toe te passen, hoopt ze haar leerlingen meer te motiveren voor het domein taalverzorging.

Doelen

Algemeen vakdoel

- De leerlingen verbeteren de schriftelijke taalvaardigheid van het Nederlands.

Subdoel van het vak

- De leerlingen leren foutloos te spellen.

Lesdoelen

- De leerling kent de regels voor de spelling van drie verschillende vormen van het bijvoeglijk naamwoord.
- De leerling kan in diverse oefeningen laten zien dat hij de regels correct kan toepassen.

Om de vakdoelen te bereiken moeten de leerlingen met elkaar en met de lerares kunnen praten over de regels. Dat vraagt om een vaktaal of een metataal.

Taaldoelen

- De volgende vaktaalwoorden zijn van belang: bijvoeglijk naamwoord, stoffelijk bijvoeglijk naamwoord en voltooid deelwoord. Van belang is verder dat de leerlingen de verschillende regels voor de verschillende bijvoeglijke naamwoorden in eigen woorden kunnen omschrijven.

Van doelen naar uitvoering

De les begint met het laten zien van twee teksten op het smartboard. De eerste tekst bevat geen bijvoeglijke naamwoorden, de tweede wel. De lerares vraagt aan de leerlingen welke tekst zij mooier of leuker vinden om te lezen. Ze vraagt een bijvoeglijk naamwoord doet met het woord waar het bij hoort. Vervolgens legt zij uit wat een bijvoeglijk naamwoord is en geeft ze voorbeelden. Een mail over je vakantie, een reclametekst of een kinderboek wordt mooier of spannender als je veel bijvoeglijke naamwoorden gebruikt. Deze les gaan de leerlingen leren hoe zij die bijvoeglijke naamwoorden goed kunnen leren schrijven.

Daarna lezen de leerlingen zelfstandig de theorie over de drie vormen van het bijvoeglijk naamwoord in de methode en vullen zij het onderstaande schema verder in.

Vervolgens moeten de leerlingen aan hun buurman of buurvrouw aan de hand van het ingevulde schema de drie regels voor de drie verschillende bijvoeglijke naamwoorden mondeling uitleggen.

Daarna gaan de leerlingen aan de slag met zelf meegebrachte tijdschriften. In tweetallen gaan zij uit een tijdschrift twaalf bijvoeglijke naamwoorden zoeken:

- 4 gewone
- 4 stoffelijke
- 4 bijvoeglijke naamwoorden afgeleid van een voltooid deelwoord.

Grammatica			
Grammatica	Een bijvoeglijk naamwoord is een woord dat:		
Spelling	Drie soorten bijvoeglijke naamwoorden:		
	1. Gewoon bijvoeglijk naamwoord	2. _____ = _____	3. _____ _____
Hoe schrijf je de uitgang?	Eindigt op een -e	Eindigt meestal op:	1. _____ 2. _____
Behalve:	_____	_____	_____
Voorbeeld:	_____	_____	_____

Figuur 10: (Gedeeltelijke weergave van een) schema over het bijvoeglijk naamwoord

Zij noteren deze op een apart vel, door elkaar heen en zonder uitgang. Een ander tweetal krijgt vervolgens het blad met bijvoeglijke naamwoorden en vult de correcte uitgangen in. De leerlingen controleren tot slot bij elkaar of de juiste uitgangen genoteerd zijn.

Ook in deze uitvoering zijn de didactische onderdelen van taalgericht vakonderwijs te herkennen.

Context: door te starten met tekst op het smartboard, krijgen leerlingen gevoel bij de functie van bijvoeglijke naamwoorden. Het zelf laten meebrengen van tijdschriften helpt om het leren betekenisvol en in de eigen context van leerlingen te plaatsen. *Interactie:* de leerlingen leggen aan de hand van het ingevulde schema de regels aan elkaar uit. Ook zoeken zij samen naar de verschillende vormen van het bijvoeglijk naamwoord in de tijdschriften. Beide gaan vergezeld van interactie.

Taalsteun: het werken met het deels ingevulde schema. De feedback van de lerares, ook op het gebruik van de vaktaalwoorden.

Controleren

Tot slot van deze les wordt een aantal leerlingen gevraagd om nogmaals voor de klas het schema met regels en uitzonderingen toe te lichten, aan de hand van de voorbeelden uit de tijdschriften. De feedback van de lerares richt zich daarbij ook op het gebruik van de vaktaal.

Voor deze lerares bestaat de meerwaarde van het taalgericht lesgeven voor deze lerares bestaat erin dat leerlingen met veel meer plezier en interesse aan het werk zijn gegaan met dit onderdeel uit de spelling van het Nederlands. De lesstof kwam los van de oefeningen uit de methode en werd betekenisvoller voor de meeste leerlingen. De les 'ontsteeg' het niveau van oefeningen maken met woordjes erin. Door het invullen en aan elkaar uitleggen van het schema werd de les interactief en gingen leerlingen in eigen woorden de regels toelichten. Dat leidde niet alleen tot een sterkere motivatie, maar ook tot beter begrip bij de leerlingen.

4.4 De meerwaarde van taalgericht vakonderwijs voor de talen

Uit de voorbeelden en de verhalen van de betrokken leraren blijkt dat ook voor taalleraren de pijlers van taalgericht vakonderwijs: context, interactie en taalsteun, meerwaarde hebben voor de onderwijspraktijk. De crux zit hem in het doelgericht werken. Een goede voorbereiding loont. Vooraf

nadenken over de vakdoelen en de bijbehorende taaldoelen die nodig zijn om die vakdoelen te behalen, heeft een sterk effect. Het zorgt ervoor dat je als leraar meer en makkelijker ideeën genereert over hoe je context kunt aanbrengen, welke werkvormen interactie uitlokken en stimuleren, en wanneer en hoe taalsteun gewenst is. Het bepalen van de doelen maakt dat je je meer bewust bent van wat je precies vraagt van leerlingen. En vaak is dat heel wat. Het formuleren van vak- en taaldoelen voorkomt dat met behulp van allerlei interactieve werkvormen er 'slechts' leuke activiteiten uitgevoerd worden in de les. Door doelgericht te werken weten leerlingen beter wat er van hen verwacht wordt. Dat maakt dat ze taakgerichter en gemotiveerder aan de slag gaan.

Een bijkomend gevolg van het werken volgens dit scenario (van doelen, naar pijlers, naar controleren van doelen) is ook dat lessen minder worden gevuld met 'losse' oefeningen voor bijvoorbeeld spelling of grammatica. De les wordt meer toepassingsgericht en betekenisvoller met aandacht voor het grotere geheel en de betekenis van het vak. Het wordt door leraren overigens als heel prettig ervaren wanneer leraren van verschillende talen samen lessen kunnen ontwerpen en voorbereiden met behulp van taalgerichte vakdidactiek. Dan ontstaan nieuwe ideeën en verbreedt een ieder zijn of haar didactisch repertoire.

We hebben tot slot gezien dat het bewust nadenken over de vaktaalwoorden en de schooltaalwoorden leraren helpt in het beter begeleiden van het leerproces van leerlingen, hoe talig de vakdoelen ook zijn. Het kunnen verwoorden van de relaties tussen de verschillende begrippen blijft voor veel leerlingen ook bij de talen heel lastig. Reden om daarop gericht actie te ondernemen. Dat kan door het activeren van voorkennis, door het betekenisvol maken van de leerstof voor leerlingen, door het uitlokken van interactie in de klas en door taalsteun te geven met behulp van schrijfkaders, stappenplannen, enzovoorts. Zonder zicht op de vak- en taaldoelen stappen leraren makkelijk over moeilijke vak- of schooltaalwoorden voor leerlingen heen. Daar ligt de meerwaarde van taalgericht vakonderwijs voor de talen.

Of zoals een leraar Latijn het zelf aangaf tijdens een bijeenkomst: 'Zelfs voor een leerling uit twee gymnasium is 'verleden tijd' een abstract begrip. Laat ik eens beginnen met dat te concretiseren, voordat ik begin over bindvocalen, perfectum en imperfectum!'

Hoofdstuk 5

Reflectie vanuit de vakdidactiek

In hoeverre sluit het voorgaande aan op de huidige inzichten vanuit de vakdidactiek?

Liz Dale is als hoofddocent moderne vreemde talen en tweetalig onderwijs (TTO) verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam, domein Onderwijs en Opvoeding. Tevens is ze als adviseur verbonden aan het Europees Platform en was ze actief bij het Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen dat bij de Universiteit Leiden gesitueerd is. Ze schreef samen met Wibo van der Es en Rosie Tanner 'Het didactisch handboek voor tweetalig onderwijs' of 'content and language integrated learning' (CLIL), dat een opbrengst is van dit Expertisecentrum MVT (Dale, Van der Es & Tanner, 2011). Verder schreef ze samen met Rosie Tanner een bronnenboek voor CLIL (Dale & Tanner, 2012).

Dale vindt het belangrijk dat er aandacht is voor talendocenten vanuit taalgericht vakonderwijs. Deze brochure maakt duidelijk dat de taal waarmee in taallessen over taal en taalgebruik gesproken wordt, vaak heel abstract is en daardoor heel moeilijk kan zijn voor leerlingen, en dat taaldocenten zich daarvan vaak niet erg bewust zijn. Kennis over taal ontwikkelt zich - net als taal bij andere vakken - ook vanuit alledaagse opmerkingen over taal en ervaringen met talen en taalleren naar meer academische indelingen en systematieken. Het is goed om daarbij stil te staan bij het (her)ontwerpen van lessen.

Vanuit de vakdidactiek van het taalonderwijs zijn er bovendien aanvullingen te maken. Maak bijvoorbeeld meer gebruik van de kennis van de meertalige leerlingen in de klas. Door hun metalinguïstische vaardigheden aan te spreken, maak je leerlingen meer betrokken en benut je de voordelen van het feit dat zij ervaren taalleerders zijn. Hoe is de woordvolgorde in het dialect, in het Duits, het Turks of het Arabisch? Hoe drukken andere talen eigenschappen bij begrippen uit? Hoe worden bijvoeglijk naamwoorden vervoegd in het dialect of in andere talen?

Vanuit de vakdidactiek is nog een belangrijke opmerking te maken, namelijk over het uitgangspunt van 'doeltaal is voertaal'. Voor Latijn, in de voorbeelden in het eerste hoofdstuk,

ligt dat iets anders, daar is kennis over taal het doel en onderwerp van de les. Maar bij Nederlands en in het vreemde-talenonderwijs staat de ontwikkeling van taalvaardigheid voorop, en die is sterk gediend met het gebruik van de doeltaal als voertaal. Voor Engels zou dat in een 'voorbeeldles' toch wel het uitgangspunt moeten zijn. Dale weet dat de praktijk weerbarstig is op dit gebied, maar dat er bij het praten over de Engelse taal ook Engelse begrippen worden gebruikt, is wel belangrijk: voor sommige onderdelen van de grammatica is dat zelfs noodzakelijk (present tense, enz.). En, merkt ze op, voor meertalige leerlingen is het gebruik van de doeltaal ook een voordeel, omdat zij gewend zijn om meerdere talen als communicatiemiddel te gebruiken. Zij hebben een breder talig referentiekader, waaraan je vanuit een vreemde taal gemakkelijker kunt refereren: voor hen is het Nederlands niet het enige referentiekader om over taal te denken en praten.

Bij het lesvoorbeeld Engels wordt het schrijven van een e-mail benoemd als subdoel van een grammaticales. Er is discussie over de al dan niet geringe bijdrage van geïsoleerd grammatica-onderwijs aan schrijfvaardigheid, ook al druipt dit in tegen opvattingen en ervaringen van talendocenten zelf. Doen alsof schrijfonderwijs grammatica-onderwijs is, lijkt een uiting van een beperkte opvatting van schrijfonderwijs. In de vakdidactiek van mvt en Nederlands is schrijfonderwijs procesgericht, strategisch en communicatief. Sommige lesvoorbeelden zouden verrijkt kunnen worden met deze functies.

Meer algemeen roept deze brochure bij Dale een discussie op over de inhoud van taalonderwijs: het kan daarbij gaan om vaardigheden, letterkunde of literatuur, kennis van land en volk, grammatica, taalleerstrategieën. Waaruit bestaat de 'stof' bij een les spreekvaardigheid, bij het lezen van een gedicht, bij het vergelijken van de onderwijssystemen van verschillende landen, of bij het aanleren van woordraadstrategieën of woordleerstrategieën? Bij elk van deze inhouden passen andere soorten taaldoelen dan bij het leren van grammatica. Grammaticale begrippen als perspectief en woordvolgorde, zijn niet de enige abstracte concepten die leerlingen kunnen ontwikkelen in een taalles. De rol van grammaticale en andere concepten in het taalonderwijs zou in een vervolg verhelderd en uitgediept kunnen worden.

Zo zou daarnaast ook ingegaan kunnen worden op de rol van taalleerstrategieën en literaire concepten in de doorgaande leerlijn vanaf het primair onderwijs. In hoeverre moeten deze begrippen in het onderwijs moderne talen voor en na niveau B1 van het Europees referentiekader een rol spelen, en welke dan? Hoe zit dat bij Nederlands voor niveau 2F, 3F en 4F van het Referentiekader taal?

Deze brochure, merkt Dale op, is een mooie aanzet om het moeilijke onderwijs in de vaak zeer abstracte begrippen bij het talenonderwijs opnieuw te heroverwegen. Het zou goed zijn als dit niet blijft bij afzonderlijke lessen, maar ook leidt tot bezinning op de rol van kennis over taal, taalleerstrategieën, letterkunde of andere inhouds door de jaren heen.

Literatuur

Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.

Dale, L., Es, W. van der, Tanner, R. (2011). *CLIL Skills*. European Platform: Haarlem.

Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities; A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking*. Portsmouth (NH): Heinemann.

Hajer, M., Laan, E. van der, & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in!* Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Thijs, A., & Akker, J. van den (Red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

In het **Platform Taalgericht Vakonderwijs** werken lerarenopleidingen, begeleidingsinstellingen en ontwikkelinstituten samen aan de ontwikkeling en implementatie van taalgericht vakonderwijs.

Zie www.taalgerichtvakonderwijs.nl.

Deze publicatie is tot stand gekomen in een samenwerking van scholen met APS, Utrecht; CPS, Amersfoort; Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen; KPC, 's-Hertogenbosch en SLO, Enschede.