

Maaïke Hajer:

## Kringen in de vijver

### *De reikwijdte van taalgericht vakonderwijs*

*De paraplu 'taalgericht vakonderwijs' omvat een variatie aan initiatieven, gericht op een effectievere didactiek in meertalige klassen. Zowel in de didactiek, in de externe ondersteuning van het ontwikkelproces als in de schoolorganisatie blijkt zich de focus op deze kwestie te verruimen. Ging het eerst om een beperkte, overzichtelijke aanpak van enkele didactische aspecten, nu ontvouwt de paraplu zich over ingrijpende veranderingen van het onderwijs. Het is alsof er een steen in de vijver is gegooid waardoor het onderwijswater in steeds wijdere kringen in beweging raakt. In dit artikel schetst Maaïke Hajer die cirkels, zoals ze in de artikelen in dit nummer van Moer naar voren zijn gekomen.*

Het is een lonkend perspectief: effectiever vakonderwijs waarin taalontwikkeling is ingebouwd. Taalgericht vakonderwijs (TVO) is een frequent gebruikt begrip geworden en lijkt de bredere term 'taalbeleid' zelfs te gaan vervangen. De focus mag dan gemeenschappelijk zijn, de in dit themanummer beschreven initiatieven variëren onderling sterk en op meer punten dan alleen de onderwijssector. Om die verschillen aan te duiden zou je etiketten kunnen gebruiken als 'taalbewust vakonderwijs' voor situaties waarin een docent bewust met instructietaal omgaat, terwijl hij taalontwikkeling niet – zoals in taalgericht vakonderwijs – tot expliciet doel verheft (Hajer e.a. 2000). Maar het plakken van zo'n etiket zegt te weinig. Om de blik op een andere manier te scherpen bespreek ik hieronder de verschillen in de beoogde didactische verandering, het gevolgde ontwikkeltraject en de inbedding van initiatieven in de schoolorganisatie. Vanuit die drie invalshoe-

ken bezien is er sprake van initiatieven tot taalgericht vakonderwijs met een steeds bredere uitwerking. En die kringen in de vijver hebben de oever nog niet bereikt, zullen we zien.

## Kringen in de didactiek

### **Van tekstbehandeling tot taalrijke leeromgeving**

Effectiever werken met de bestaande lesmaterialen is een concrete wens die vaak het startpunt voor taalbeleid vormt in scholen. Er zijn praktische suggesties en zelfs stappenplannen om in een klassikale behandeling van schoolboekteksten tot beter tekstbegrip te komen. Aandacht voor de uitleg van lastige woorden ligt direct in het verlengde daarvan. De artikelen van Van der Zanden (p. 168), Bakker (p. 176) en Van der Veer (p. 184) geven voorbeelden van een succesvolle aanpak rond teksten. Het toegankelijk maken van het 'taalaanbod' staat voorop als toegang tot de leerstof. De teksten zelf blijven daarbij buiten discussie: 'het gaat erom de didactiek aan te passen, niet om de methode te vervangen of te herschrijven,' schrijft Bakker. De aanpak blijft daardoor dichtbij de bestaande praktijk, wat de overstap voor docenten wellicht eenvoudiger maakt.

Marianne Verhallen roept de vraag op welke activiteiten tekstbegrip verder kunnen bevorderen en verwijdt de cirkel (p. 125). Zij laat zien hoe, voorafgaand aan het inbrengen van teksten, in de les 'ervaringscontexten' aangebracht worden door kinderen rondom thema's te laten werken, kijken en luisteren. Behandeling van de tekst leidt dan vervolgens sneller tot begrip en wordt bovendien nog gevolgd door toepassingsactiviteiten. Voor taalontwikkeling is dan ook meer nodig dan begrijpelijk taalaanbod: ook taalproductie, praten en schrijven, is daarvoor gewenst. In een hele andere leeftijdscategorie, bij leerders in bedrijfsopleidingen, kan dit vertaald worden in een herziene verhouding van praktijk en theorie zoals Berntsen beschrijft (p. 252).

Daarmee komt ook het vakontwikkelingsperspectief beter in beeld. De rol van inter-

actie bij het leren is niet iets specifiek voor taalverwerving, maar is essentieel voor conceptuele ontwikkeling: Vygotski en andere leerpsychologen benadrukken de functie van interactie tussen leerders onderling en leerder en docent voor leren in het algemeen. De functie van de docent is niet alleen zelf heldere uitleg te geven, maar ook leerlingen taal te laten gebruiken als denkinstrument.

Leerlingen aan de praat krijgen over de leerstof, en dan niet alleen die in schoolboekteksten, is een expliciet doel van het Atlasproject (Bots e.a.) waarin taalspellen ingezet worden in vaklessen (p. 214). Samenwerkend leren past goed bij deze aanpak, waarin alle leerlingen geactiveerd worden. Die verwijding van de blik is ook te lezen in de bijdrage van Van Gorp (p. 135). Hij bepleit een overwogen keuze voor taaltaken die leerlingen motiveren, daardoor tot interactie aanzetten en tot taal- en vakontwikkeling leiden. Leren door het opdoen van concrete ervaringen binnen taken en van daaruit academischer inzichten overdragen is het oogmerk van experimentele materialen voor de Vlaamse basisscholen. De leerkrachten die daarmee werken zijn vervolgens spil in verdere verspreiding van de werkwijze. Doordat de leereffecten op vakontwikkeling getoetst worden in een experimentele en niet-experimentele setting is het positieve resultaat aan te tonen, wat nieuwe leerkrachten motiveert. In deze werkwijze zijn vooral interactievaardigheden van de docent cruciaal.

In Nederland raakt het werk van Lemmens aan deze benadering (p. 146). Ook zij zoekt naar taken die leren door de leerlingen bevorderen en een andere rol van de leerkracht bevorderen. Schrijven en spreken over de vakleerstof worden daarin uitgelokt en ook leerstrategieën zijn in experimenteel materiaal ingebouwd. Zij geeft daarbij echter aan hoe lastig het is om losse materialen gericht op vaardigheidsontwikkeling in te passen in het leerplan van de school. Je zou minder aan dat leerplan vast moeten zitten. En daar lijkt in basis- en voortgezet onderwijs de beweging van het water vooralsnog tot stilstand te komen.

## **Docent, leerlingen en leerstof onder de loep**

Het leerplan moet kritisch beschouwd worden en binnen de marges die je hebt, zou je flexibeler moeten zoeken naar een geschikte leerweg, zo betogen ook Diemont en De Jager (p. 224). Diemont probeert in haar biologie- en verzorgingslessen losser te komen van de bestaande teksten en leergangen. Dat impliceert keuzes maken voor die leerstofonderdelen die relevant zijn voor (vmbo-)leerlingen en daarbij passende aantrekkelijke werkvormen zoeken, die per thema sterk kunnen variëren. Samenwerkend leren is een standaardwerkvorm in haar lessen geworden. Ook de toetsing komt in beeld: hoe kunnen leerlingen laten zien wat zij aan vakinhouden hebben verworven, anders dan door het beantwoorden van tien proefwerkvragen? De vakinhoud en vakdidactiek komen nu aan de orde. Vaste lesstramien werken niet meer: de lesopzet varieert naar thema en typen concept: leer je een begrip als 'stroom' nu op dezelfde manier aan als 'graaf' of 'aardoppervlak'? En welke consequenties zou dat moeten hebben voor de didactiek?

Een uniforme aanpak over vakken heen of binnen vakken is in deze cirkel verlaten en vervangen door een variatie aan werkvormen, waarbij ook differentiatie binnen een klas mogelijk is. Individuele behoeftes van leerlingen komen meer in beeld. Binnen de BVE-sector ligt deze invalshoek eerder voor de hand dan in basis- en voortgezet onderwijs bij gebrek aan vastliggende leerplannen. Dat wordt geïllustreerd door de projecten Nederlands op de werkvloer (Berntsen, p. 252).

Tegelijk heeft zich de kring van afzonderlijke lessen verwijd tot lessenseries, vakken en zelfs tot leerplanreconstructie. De eenheid van verandering is dus vergroot. Er wordt gezocht naar andere vormen van afstemming van taal en vakonderwijs, naar trajecten die passen bij specifieke groepen leerders zoals Van Meelis en Den Hollander (p. 247) beschrijven.

## De kringen van de ondersteuning

### Van tips aanbieden tot coaching

De ondersteuning van taalbeleidsontwikkeling, zowel intern binnen scholen als door externe begeleiders en nascholers, is eveneens gevarieerder geworden. Voor de ondersteuning vormen lastige vakteksten een concreet aangrijpingspunt. Het is een terrein waarop redelijk veel onderzoek is verricht met resultaten die in nascholingsvorm zijn door te geven. Je kunt docenten immers inzicht geven in de rol van voorkennis en woordenschat bij tekstbegrip, je kunt hen oefenen in het uiteenrafelen van teksten in lastige zinsconstructies en hen stappen aanleren waarlangs ze de teksten te lijf kunnen gaan bij hun klassikale behandeling ervan. Voor docenten die talige struikelblokken in schoolboekteksten willen wegnemen, zijn tipboekjes ontwikkeld, evenals stappenplannen bij tekstbehandeling en bewerkte lessenreeksen of lesstramien als extra steun in de rug bij het werken met bestaande lesmaterialen (S. Verhallen, Van der Veer).

In een aantal ondersteuningsprojecten (beschreven in dit themanummer) is ervoor gekozen tevens een ontwikkelpoot op te nemen waarin nieuwe, experimentele lesmaterialen worden gemaakt met leerstofselectie en didactiek volgens nieuwe principes. Die principes verschillen in de benaderingen van bijvoorbeeld M. Verhallen, Van Gorp, Lemmens en Janssen-van Dielen (p.232). Gemeenschappelijk is hun streven naar een vernieuwde vakles-opzet waarin taalverwerving vervlochten is in vakontwikkeling. De ondersteuning zou de vernieuwde lesmaterialen moeten aanbieden om de beoogde werkwijze zichtbaar te maken en docenten te ontlasten en ook om daarmee het effect van een experimentele opzet te kunnen toetsen.

In de bredere aanpak, waarin naast tekstbegrip ook productieve vaardigheden van leerlingen beoogd worden, krijgt de ondersteuning bredere taken, zoals de ontwikkeling van interactievaardigheden van de docent. Eigenlijk gaat het erom een repertoire aan vaardigheden bij het uitleggen van nieuwe stof, behandelen van teksten, etcetera te ont-

wikkelen en op basis van observatie van de eigen leerlingen een keuze daaruit te leren maken. De bijdrage van Berntsen en Van de Ven bevat voorbeelden van een benadering waarin behoeftenbepaling van leerders uitgangspunt vormt voor de verbetering in aanpak door docenten (p. 269).

Voor opleiders en begeleiders van buiten de school en ook voor interne begeleiders binnen de school wordt het steeds belangrijker te weten hoe docenten gewend zijn te werken en waar veranderingen wenselijk zijn. Als er immers in theorie zoveel zou moeten veranderen, is een selectie en prioritering op z'n plaats en het observeren van de gangbare werkwijze is dan een startpunt. Observeren als onderdeel van begeleidingstrajecten wordt ook ingegeven door teleurstellende effecten van traditionele nascholingsvormen op de dagelijks lespraktijk (zie ook Meestringa e.a. 2000). Voor een fase van bewustwording werkt een cursus wellicht, maar voor het doorvoeren van veranderingen in lesroutines is andere steun nodig. Nieuwe vragen zijn dan: waarop moet gelet worden bij observeren, wie observeert (een taalcoördinator, een collega, een externe ondersteuner?), hoe bespreek je observaties na? Ook de ondersteuner moet hierbij een ruimer repertoire aan vaardigheden opbouwen om scholen te kunnen helpen. Trajecten zullen langer moeten worden om zo'n inzicht in de school en zo'n band met docenten te kunnen opbouwen, dat adviezen zinvol en bruikbaar worden en coaching functioneert.

In de BVE-sector is het gebruikelijker dat ondersteuners langerlopende, brede onderwijsvernieuwingstrajecten begeleiden, terwijl de ondersteuning in basis- en voortgezet onderwijs van beperktere omvang en reikwijdte is. Nascholers en begeleiders zullen zich in dat zich-ontwikkende veld steviger moeten gaan opstellen als mensen die bredere vernieuwingen kunnen en willen ondersteunen dan de beperkte tekstbegripstrajecten.

## De kringen binnen de schoolorganisatie

### Individuele en schoolbrede acties

Aanvankelijk hoeft een project 'taalgericht vakonderwijs' voor de organisatie in de school geen ingrijpende gevolgen te hebben. Veranderingen starten vaak bij een klein aantal gemotiveerde docenten die de noodzaak van verandering ziet en bereid is het eigen lesgeven onder de loep te nemen. Al dan niet gefaciliteerd met extra taakuren voeren zij aangereikte nieuwe materialen in en didactische suggesties uit. Het is dan ook niet verwonderlijk dat in een aantal artikelen geen aandacht aan schoolbrede aanpak wordt besteed. Samenwerken in werkgroepjes binnen de school (S. Verhallen, p. 194) is dan wellicht inspirerend, maar niet voorwaardelijk voor de beoogde aanpak. Na het eerste enthousiasme komt dan de behoefte aan verspreiding van de ervaringen onder collega's. Individuele docenten kunnen met hun werk geen echte zoden aan de dijk zetten. Eenmansacties bij het aanleren van leesstrategieën of schoolse woordenschat hebben geen rendement voor leerlingen. Bij een aantal taalbeleidsactiviteiten wordt de benodigde verbreding wel heel concreet voorgesteld: alle docenten hangen posters met leesstappen of schooltaalwoorden in de klas en besteden daar in hun lessen aandacht aan. Veel scholen hebben dat geprobeerd. Problematisch lijkt daarbij dat deze taalelementen vaak los blijven staan van de eigenlijke vakles. Vijf minuten aandacht voor schooltaalwoorden en dan overgaan tot de orde van de les is misschien niet de bedoeling geweest van de ontwerpers van die suggesties, maar zo pakte het in de praktijk op z'n best uit. En wanneer moet je leerlingen nu aangeven dat ze 'globaal' of juist 'zoekend' moeten gaan lezen? Is dat eigenlijk wel een aanwijzing die voor alle leerlingen generaal gegeven kan worden? Ook bij docenten die individueel pogen leerlingen te activeren door de klassikale lesstructuur te doorbreken is afstemming met de aanpak van collega's op een gegeven moment onontbeerlijk. Het is onmogelijk om binnen de eigen vakles van leerlingen zo'n actieve, coöperatieve opstelling te vragen, wanneer ze

het volgend lesuur weer vrij passief en individueel in een ander vak kunnen functioneren (zie Diemont en De Jager, p. 224).

Gelukkig sporen de beoogde veranderingen met bredere vernieuwingen die de school verplicht is door te voeren (Miedema e.a. 1998). Maar deze aansluiting van taalgericht vakonderwijs bij bredere, dwingendere veranderingen in de school, zoals de basisvorming of vmbo-invoering in het voortgezet onderwijs, blijkt lastig. Ook als de grote stroom van landelijke onderwijsvernieuwing goed lijkt aan te sluiten, kunnen taalbeleidsactiviteiten gemarginaliseerd raken. De ontwikkeling van 'onderwijskundig leiderschap' dat voor een betere aansluiting nodig is, is nog pril. Schoolleiders die consequent discussies over didactiek in de school stimuleren en levend houden, lijken witte raven. Ook hier zien we echter beweging: er zijn scholen waar 'omgaan met verschillen tussen leerlingen' en 'vaardigheden onderwijzen' thema's zijn waarover docenten ervaringen uitwisselen en een gezamenlijke aanpak zoeken. De experimenterende TVO-docenten hebben in zo'n discussie een duidelijke inbreng. De gewenste didactische verandering zet dan ook de ontwikkeling binnen de schoolorganisatie in beweging: vernieuwing van de didactische aanpak in alle vakken moet op de agenda komen. Niet alleen projectgroepjes, maar hele vakgroepen of klassenteams buigen zich over de vraag welke aanpak voor deze leerlingen werkt. Discussies over lesinhouden, didactische aanpak, differentiatie tussen leerlingen zijn in het voortgezet onderwijs bijzonder. Er is daar jarenlang veel aandacht naar organisatorische veranderingen uitgegaan, zonder dat die tegelijkertijd aangegrepen werden om de inhoud van het onderwijs tot een gezamenlijke zaak te maken.

Waar samenwerking over vakgrenzen heen wel beschreven wordt, gaat het om specifieke duo's of ervaringen uit de BVE waar sowieso flexibeler geprogrammeerd kan worden. Samenwerking tussen taal- en vakdocent wordt beschreven door Van Meelis en Den Hollander met als doel de uitwerking van specifieke geïntegreerde trajecten voor volwassen leiders. Ook in het leerwerkplaatzenproject in Hardenberg (Janssen-Van Dieën, p. 260) is samenwerking over vakgrenzen

heen gestructureerd. Niet verwonderlijk is dat de meeste voorbeelden uit de BVE-sector komen.

## **De toekomst: keien of kiezelstenen gooien?**

### **Nieuwe kringen in de vijver**

Er zit beweging in het onderwijs aan meertalige leerders. Toch zullen er nog meer stenen in de vijver gegooid moeten worden om die beweging erin te houden. Welke ontwikkeling zou je willen zien?

Wat betreft de didactiek en de leerinhouden zou er een betere balans moeten komen in materiaal, leerlingen en docenten. Nu worden vooral acties ondernomen om leerlingen aan te passen aan de schoolse werkwijze (zeg: docent en leerplan/lesmateriaal) en leerlingen zoveel mogelijk homogeen naar achtergrond te groeperen. Maar leerplan en lesmateriaal kunnen omgekeerd ook meer aan de leerlingen en hun behoeftes aangepast worden. De maatschappij is multicultureel geworden, het onderwijs zou dat meer mogen weerspiegelen dan nu het geval is. Lesmaterialen kunnen beter geschikt worden voor gebruik in heterogene groepen waarin referentiekader, leerervaringen en taalvaardigheid uiteenlopen. Dat vraagt ook om het vaarwel zeggen tegen het 'theezakjesmodel' waarin de vakleerstof een aftreksel is van academische disciplines dat naargelang het schooltype steeds slapper wordt. Voor het vmbo kunnen in plaats daarvan wel eens heel andere leerinhouden en andere didactische werkvormen gekozen worden dan voor het vwo.

De ondersteuning kan zich verder ontwikkelen door meer samen met docenten te zoeken naar wenselijke veranderingen in lesinhoud en didactiek. Vanuit inzichten in effectieve aanpak van taalgericht vakonderwijs kan samen met docenten toegewerkt worden naar een situatie waarin zij leren behoeftes van leerders in te schatten, te reflecteren op de eigen werkwijze en systematisch aan kwaliteitsverbetering van het eigen onderwijs te werken. 'Actieonderzoek' kun je zo'n werkwijze noemen. De rol van ondersteuners verandert daarmee naar een procesbegeleiding en selectief inbrengen van

vakinhoudelijke inzichten. Ook is een betere integratie van taalkundig geïnspireerde ondersteuning en vakondersteuning gewenst. Ook daar is het een en ander te verbeteren.

De school als 'lerende organisatie' is een term die past bij de bovengeschetste werkwijze. Ook daar is voortgaande verandering wenselijk. Een professionele cultuur waarin docenten creatief en serieus aan kwaliteitsverbetering werken, zal veel aansturing door de schoolleiding vragen. Het is duidelijk dat bij dit alles de ene vijver de andere niet is: het basisonderwijs is kleinschalig en vakgrenzen zouden er niet hoeven bestaan, bij het voortgezet onderwijs zijn die vakgrenzen en leerplannen sterk beperkend, in de BVE-sector liggen meer mogelijkheden om trajecten op leerders af te stemmen.

### **Voortschrijdende inzichten?**

Weten we genoeg van effectieve werkwijzen om de TVO-ontwikkeling te sturen? Zijn er geschikte keien en kiezelstenen om het water in de vijver in beweging te houden? Dat is maar ten dele het geval. De vraag waarom onderwijs aan meertalige leerlingen teleurstellende resultaten oplevert, is nog niet beantwoord. Effectieve veranderingen zijn wellicht nog breder dan wat nu onder de noemer taalgericht vakonderwijs wordt nagestreefd.

Wat gebeurt er precies in de interactie in de klas en hoe wordt aan leerders al dan niet toegang geboden tot de leerstof? Met andere woorden: welke processen van in- en uitsluiting spelen zich daar af waarin taalgebruik maar ook etnische factoren een rol spelen? Het toegankelijk maken van teksten is in dat verband maar een van de relevante aspecten; hele andere zaken zoals interetnische verhoudingen in een klas spelen bijvoorbeeld ook een rol. Een deelvraag daarbij luidt: vanuit welke visie werken docenten? Berntsens en Van de Ven lichten een tipje van de sluier als ze beschrijven hoe taaltrainers de taalvaardigheid van leerders beoordelen. De overtuigingen, veronderstellingen en kennis van docenten en het effect daarvan op hun lesgeven vormen inderdaad nog een zwarte doos. Binnen een NWO-project onder de titel *Interactie in de multiculturele klas. Processen van in- en uitsluiting* onderzoekt een multidisciplinair

onderzoeksteam van onder andere antropologen, sociologen, taalkundigen en wiskundigen momenteel die samenhang bij meertalige brugklassen in het voortgezet onderwijs (Koole 2000, Hajer 2000). Daarbij zijn ook de verhoudingen in de klas of cursusgroep en de invloed op het leerproces relevant. Door Berntsen is die factor al zijdelings genoemd. Over een jaar levert het genoemde onderzoeksproject wellicht meer kiezels op om in de vijver te gooien.

Dit themanummer maakt duidelijk hoe diverse initiatieven streven naar effectiever en zinvoller onderwijs in meertalige groepen. Ook de inspiratiebron voor taalgericht vakonderwijs, de Angelsaksische *content-based approach* in tweede-taalonderwijs, is een grote range aan praktijken gaan omvatten. Daardoor werd het moeilijk te ontwaren welke vorm van taal-vakintegratie nu voor welke leerders vruchtbaar was (zie Sheppard 1997 en Hajer 1998). Om de komende jaren te kunnen leren van ervaringen met specifieke invullingen van het geïntegreerde taal-vakonderwijs is het daarom wenselijk goed bij te houden onder welke condities TVO vruchten afwerpt voor bepaalde leerlingen: welke didactische aanpak, welke vormen van ondersteuning binnen welke schoolorganisatorische context. Laten we af en toe op het bankje naast de vijver gaan zitten om de bewegingen in het water te zien en om te proberen het soms troebele water van het huidige onderwijs verder te doorgronden.

## Literatuur

- Hajer, M., 'De bruikbaarheid van de content-based approach in de Nederlandse context' in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1998, nummer 1, blz. 201-210.
- Hajer, M., *Content teachers' interaction strategies in multilingual classes*. Paper gepresenteerd op de AAAL-conferentie, Vancouver 2000. Verschijnt als working paper in de reeks *Interactie in de multiculturele klas*, Utrecht/Groningen, 2000.
- Koole, T., '«Interactie in de multiculturele klas»: een multidisciplinair NWO project, Kwalon' in: *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, jaargang 5, nummer 1, blz. 32-35.

- Meestringa, T., e.a. 'Over de invoering van taalgericht vakonderwijs' in: *Levende Talen Tijdschrift*, najaar 2000 (te verschijnen)
- Miedema, M., M. Hajer & T. Meestringa, *Taalgericht Vakonderwijs. Een nieuwe invulling van taalbeleid naar lessen voor alle leerlingen*. Enschede, SLO, HVU, APS, Projectbureau, 1999.
- Sheppard, K., 'Integrating Content-ESL: a report from the front' in: Snow, M.A. & D.M. Brinton (eds.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains N.Y., Longman, 1997, blz. 22-34.