

## Simon Verhallen

### Taalbeleid in een v(s)o-school

*Ook aan het Voortgezet Speciaal Onderwijs (vso) nemen steeds meer allochtone leerlingen deel. Dat geldt ook voor de vo-scholen voor leerlingen met taal- spraak en gehoorstoornissen en autistische kinderen. In twee scholen in de regio Arnhem-Nijmegen is een Taalbeleidsproject uitgevoerd in opdracht van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs. Het gaat in dit project om twee didactische verbeteringen: een andere manier van omgaan met (vak)teksten en intensieve, systematische aandacht voor woordenschatuitbreiding. Met behulp van een lesplanformulier en daaraan gekoppelde scholing kregen de docenten een handvat voor praktisch taalbeleid. Het aardige is dat goed taalbeleid op zo'n vso-school geen andere aanpassingen vraagt dan taalbeleid op andere soorten vo-scholen. Docenten in dit type scholen hebben om te beginnen al erg veel aandacht voor goede visuele presentatie en veel afwisseling tussen mondeling en schriftelijk aanbod.*

#### Het proefproject

De laatste jaren zien veel speciale scholen in het Voortgezet Onderwijs hun leerlingenpopulatie langzaam veranderen. Voor een deel hangt dat samen met de Weer Samen naar School (wsns) operatie, waardoor kinderen met een lichte handicap zo veel mogelijk – zij het met extra begeleiding – in het reguliere onderwijs worden geplaatst. Voor een ander deel komt dat door een toenemende instroom van allochtone leerlingen. De rol van de taallessen in de school maar vooral ook de rol van taal in de zaak- en praktijkvakken en in remediale en logopedische ondersteuning is daardoor sterk aan het veranderen. Deze situatie vraagt om taalbeleid. Dat houdt een samenhangend pakket van maatregelen in dat ervoor zorgt dat alle leerlingen, dus ook

leerlingen met een tekortschietende taalvaardigheid, maximaal van het geboden onderwijs kunnen profiteren en in staat gesteld worden de eindtermen van het leerplan te halen.

In de vso-scholen de Stijgbeugel in Arnhem en de Marwindt in Nijmegen is voor de regio Arnhem-Nijmegen een vso-Taalbeleidsproject opgezet onder auspiciën van de scholen en inhoudelijk begeleid door het ITTA<sup>1</sup>. Doel van dit Taalbeleidsproject is om samen met de scholen aan het verbeteren en verbreden van het taalonderwijs te werken. De beide scholen zijn scholen voor leerlingen met taal- en spraakmoeilijkheden en met aan autisme verwante stoornissen. De gekozen aanpak is niet een specifieke speciaal-onderwijs aanpak: wel zijn werkvormen en didactiek door de docenten vertaald naar de werkwijze die eigen is aan onderwijs in klassen met veel slechthorenden: aanvullend gebruik van gebarentaal, gehoorversterking, spraakafzien, veel aandacht voor visuele presentatie (alles op het bord en regelmatig gebruik van de overhead) en veel afwisseling in mondeling en schriftelijk taalaanbod.

#### Het Taalbeleidsproject

Het Taalbeleidsproject wil de scholen en de leerkrachten ondersteunen om in de klas het leren van het Nederlands en het leren in het Nederlands zodanig vorm te geven dat (nog) betere resultaten worden verkregen. Het project wil tevens binnen de scholen de leerkrachten die aan dezelfde innovaties werken met elkaar in contact brengen en expertise laten uitwisselen. In het Taalbeleidsproject krijgen verschillende implementatie-activiteiten, vaardigheidstrainingen en begeleidingsactiviteiten een plaats in een meerjarig traject.

Dit zijn de kenmerken van een Taalbeleidsproject:

- *De schoolbrede aanpak*

Het gehele docententeam van de school – inclusief de logopedisten, de begeleiders en de directieleden – doet mee. Op studiedagen worden achtergrond en doelstellingen van nieuwe aanpakken met alle docenten doorgenomen en geoefend.

- *Praktisch gericht*

De docentactiviteiten zijn gericht op het zoeken naar verbeteringen in de lopende lespraktijk. Docenten proberen volgens een vast stramien verbeterpunten te vinden in de eigen lesopzetten. Voorgestelde veranderingen in didactiek, presentatie van leerstof of nieuwe werkvormen kunnen meteen worden uitgetoetst.

- *Uitbreiding van het didactische repertoire van de docenten*

Met behulp van studiedagen en speciaal daarvoor ontwikkelde lesplanformulieren krijgen docenten extra hulpmiddelen in handen:

- hulpmiddelen en werkvormen die de schooltaal en de schoolboekentaal toegankelijker moeten maken;
- hulpmiddelen, werkvormen en oefeningen die ervoor zorgen dat kernbegrippen van vakstof beter beklijven;
- aanpakken die ertoe leiden dat ook tijdens zaakvakken, praktijklessen, sportlessen en creatieve lessen leerlingen hun mondelinge en schriftelijke vaardigheden kunnen vergroten;
- aanpakken die ertoe leiden dat leerlingen elke les systematisch aan woordenschatuitbreiding kunnen werken,
- aanpakken die ertoe leiden dat ook leerlingen zelf aan hun woordenschatuitbreiding werken.
- *Directe feedback van ondersteuners op ervaringen met nieuwe aanpakken*

Docenten voeren maandelijks in enkele lessen genoemde aanpassingen uit. Op de lesopzetten wordt door ondersteuners per docent en per les gereageerd: plus- en minpunten. Ervaringen van de leerlingen en docenten worden verzameld.

## Achtergrond en aanleiding taalbeleid

Docenten van zaak- en praktijkvakken in voorscholen met veel taalzwakke en allochtone leerlingen kampen steeds vaker met de volgende struikelblokken in leerboeken en vakleerteksten:

- 1 De *complexe inhoud*: schoolboeken voor biologie, wiskunde, aardrijkskunde en dergelijke bieden heel veel leerstof en vakkennis in relatief kort bestek. Zo veel mogelijk vakinhoud wordt erg verdicht aangeboden.

Nogal wat leergangen voor het zaakvak-onderwijs hebben min of meer dezelfde leerstof voor havo/vwo-delen, mavo/vbo-delen en de vbo/ivbo-delen. Soms lijkt het wel of eerst het vwo/havo boek is gemaakt en daarna de (i)vbo-delen daarvan zijn afgeleid. De kern van de leerstof is dan voor het (i)vbo-deel voor een groot deel hetzelfde als voor de andere, alleen zijn de extra opgaven, de extra proefjes, de extra illustratieve voorbeelden, de toepassingen in de praktijk en dergelijke weggelaten en is het geheel in een iets groter lettertype afgedrukt. Door die weglatingen wordt het alleen maar moeilijker voor leerlingen om het te volgen. De kerninformatie wordt alleen maar extra verdicht aangeboden.

- 2 Samenhangend met het vorige punt is de klacht van veel docenten dat er in de teksten *teveel denkstappen ineens* plaats vinden en veel denkstappen ook impliciet gehouden zijn. Als denkstappen niet zichtbaar gemaakt worden in de tekst en ook niet verplaatst worden naar handelingen van de leerlingen, dan zijn die leerlingen geheel afhankelijk van de docent voor het juiste begrip daarvan. Het gevolg is dat docenten het gevoel hebben dat ze ieder onderdeel van een vakles weer apart moeten uitleggen.
- 3 Het gebruik van *vakwoorden en schooltaalwoorden* wordt algemeen gezien als een begripsbarrière voor minder taalvaardige leerlingen. Vakwoorden hoeven geen probleem te zijn als ze goed worden uitgelegd in het boek en de omringende lessen. Bij schooltaalwoorden – zoals *het kenmerk, een aspect, onderscheiden in, beoordelen, verwijzen* – is het probleem dat er vaak geen extra uitleg aan wordt gegeven in teksten, terwijl ze voor het juiste begrip van vakteksten wel heel belangrijk zijn. Zulke woorden vergen ook heel veel tijd voordat ze verworven worden.
- 4 Een *onbekend referentiekader* voor in de schoolboekteksten gepresenteerde gegevens of voorbeelden. Vergelijk het volgende voorbeeld (afbeelding 1) uit een wiskundeboek.

Om deze opgave te kunnen maken is het nodig dat leerlingen zich een beeld vormen van de situatie waarop de opgave betrekking heeft. Om te beginnen moeten ze de woorden *herdenking, kransen leggen, vandalen en vernielen* kennen. Zij moeten zich een beeld vormen van twee situaties waarnaar verwezen

Bij een herdenking worden kransen gelegd en om 19.00 uur kaarsen aangestoken. Vandalen hebben 's nachts alles vernield. De politie vindt resten kaars die 27,6 cm lang zijn. De politie berekent het tijdstip 's nachts met:  $\text{lengte kaars} = 70 - 8 \times \text{aantal branduren}$ .

a. Bereken de lengte na 4 branduren en na 6 branduren.

b. Bepaal het aantal branduren bij 27,6 cm. Gebruik de tabel:

aantal uren	lengte	is de lengte 27,6?	aantal uren tussen
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

c. Hoe laat vond de vernieling plaats?

*Afbeelding 1: Een wiskunde-opdracht uit: Netwerk, dl 3, hfdst 8: Oplossen door proberen.*

wordt: soms vinden er herdenkingen van 'dramatische' gebeurtenissen plaats waarbij hoogwaardigheidsbekleders en anderen kransen leggen op de plek waar ooit iets gebeurd is (een moord, een executie, of iets dergelijks) en bij zulke gelegenheden zijn wij in Nederland gewoon kransen te leggen en soms ook om kaarsen aan te steken. De tweede situatie die zij moeten kennen is dat er vandalen zijn die er een genoeg in scheppen om vernielingen aan te richten op kerkhoven, bij monumenten, enzovoort. Zonder meer neemt de auteur van het wiskundeboek aan dat de leerlingen hetzelfde referentiekader hebben en deze twee situaties onmiddellijk herkennen. Zo niet, dan rest de leerlingen niets anders dan 'mechanisch' de berekening te maken.

### Reacties van vakdocenten

Wat zijn de reacties van vakdocenten als zij met zulke struikelblokken worden geconfronteerd? Docenten willen de leerstof toegankelijk maken voor hun leerlingen. De docent gaat *compenseren* en maakt dan gebruik van bijvoorbeeld de volgende middelen:

- De vakdocent gaat steeds meer de plaats van het boek innemen. Hij gaat dan mondeling de stof behandelen in de klas. Soms ook besluiten docenten om dictaten te geven die (deels) het boek moeten vervangen. Soms ook besluit de vakdocent om van de methode alleen maar het werkboek te gebruiken en het tekstboek weg te laten omdat het te moeilijk wordt geacht voor de leerlingen. Met het gevolg dat leerlingen steeds minder vakleertekst te lezen krijgen.
- Vaak gaan vakdocenten steeds meer doceren: een lezing geven. Ze stellen zichzelf in plaats

van het boek. In veel vakonderwijs is de docent het grootste deel van de tijd zelf aan het woord. Hij dirigeert het leerproces.

- De docent gaat steeds vaker vragen stellen aan de klas om de leerstof bespreekbaar te maken. Zulke klassengesprekken bestaan voor een groot deel uit reeksen open vragen of uit een 'halve-zinnen-quiz' van het type: 'Zulke cirkelvormige ringen die je dan ziet in een doorgesneden stam van een boom noemen we de ...?' 'Wat kun je daar aan zien?' Enzovoort.

De leerlingen, op hun beurt raken gewoon aan die situatie en wachten af; ze vallen terug op mechanische handelingen; ze gaan de taal van dat vak niet gebruiken en leren weinig taal bij. Kortom: ze ontwikkelen hun taal nauwelijks.

Wat zijn de mogelijke oplossingen voor deze situaties? In hoofdzaak zal het moeten gaan om zowel 'Extraatjes toevoegen', als 'Taalgebruikstaken geven':

- 1 Voorbewerken (hierop ga ik later in)
  - context/referentiekader bieden;
  - voorkennis oproepen/aanbrengen;
  - visueel/materieel/handelingen tonen;
  - de taal erbij geven (bepaalde woorden heel vaak laten vallen);
  - enkele kernwoorden (mondeling/schriftelijk): op het bord en hardop geven.
- 2 Interactie:
  - leerlingen onder elkaar over het onderwerp laten praten; dat wil zeggen over een opdracht/taak laten praten;
  - leerlingen over een opdracht/taak laten rapporteren, vooraf en/of achteraf.
- 3 Over het onderwerp laten schrijven:
  - dit naar aanleiding van een tekening, een

foto, een plaatje of afdruk met weggelakte tekst; een schema of tabel.

#### 4 Woordenschat uitbreiden (zie kader c)

### De voorberekking

De voorberekking – wat aan de behandeling van het leerstofonderdeel voorafgaat en waarover tekst gelezen moet worden – is vooral het oproepen en aanbrengen van voorkennis en het bieden van een context voor de tekst. Het is bedoeld om de plek in het hoofd gereed te maken voor ontvangst van de concepten, het kennisschema achter de tekst. Het is gericht op het vinden van de juiste aanhakingspunten.

De voorberekking is dus het onderdeel aan het begin van de les (enkele minuten) waarin context wordt gegeven voor de leerstof van die les. Bij voorkeur met behulp van plaatjes, tekeningen, foto's, dia's, video, materialen, hulpmiddelen en een beeldend verhaaltje. In de voorberekking komt naar voren wat leerlingen al weten, herkennen. In de voorberekking vallen de woorden die 'aanhakingspunten' zijn; in de voorberekking kunnen ook al enkele kernbegrippen worden genoemd. Zulke woorden zouden niet alleen mondeling vaak moeten vallen; ze worden ook op het bord geschreven. Nog beter is het als de leerlingen zelf iets doen (handelen); een proef (natuurkunde) of een paar dingen uitzoeken, of samen bespreken wat ze zien op de foto, de tekening, etcetera. Ook kan de docent zelf iets voordoen en aan de leerlingen vragen na te vertellen wat ze gezien hebben.

Bijvoorbeeld: Een les gaat over de (werking van) de thermometer. In de voorberekking begint de docent met een paar vragen aan de klas: Stel je voor, het is november en Jos komt de klas binnen met zijn jas aan over zijn trui, hij heeft ook zijn muts op en zijn handschoenen aan en hij zegt: 'Wat is het hier warm.' Freeke komt de klas binnen in een T-shirt en een dunne rok en ze zegt: 'Jeetje, wat is het hier koud'. De leraar maakt duidelijk dat de temperatuur in de klas gelijk is, maar het voelen van de temperatuur verschillend.

Dan gaat hij enkele demonstraties geven. Hij houdt een thermometer in een bakje gekookt water en laat de thermometerstand

zien; hij houdt vervolgens de thermometer in een bakje ijsklontjes en laat de temperatuur zien. Ondertussen gebruikt hij woorden (kernbegrippen) als: *temperatuur, thermometer, stijgen, dalen*. (Als er een schaalverdeling is noemt hij ook de corresponderende cijfers). Aan de hand van het voorbeeld van Jos en Freeke laat hij zien dat er vaste 'maten' voor koud en warm moeten zijn.

Op die manier zijn de leerlingen al een 'pakketje' aan het opbouwen: ze leggen een referentiekader aan van koud, warm, heet; het peilen van warmte en van kou; de sleutelrol van de thermometer, etcetera.

Vervolgens gaat de les verder over de schaalverdeling van Celsius. Liefst met proefjes die de leerlingen zelf uitvoeren, of anders de docent voor de klas, of enkele leerlingen voor de klas. Ondertussen vallen de (kern-)woorden vaak, staan op het bord en worden dan ook steeds meer door de leerlingen gebruikt. In deze fase stelt de docent ook veel vragen aan leerlingen: niet zozeer vragen naar 'hoe het zit', maar vragen over 'wat ze zien' (beschrijvingen).

Hoofdpunt is dat de leerlingen beelden (interne 'video-fragmenten') opslaan waaraan de kennis en de woorden worden verbonden. Pas daarna lezen de leerlingen over het onderwerp (een tekst uit het boek). Bij het lezen maken ze gebruik van het referentiekader dat ze langzaam hebben opgebouwd. En daarna komen de schriftelijke taken.

### Het Lesplanformulier

De oplossingen (voorbewerken, interactie en schrijven) zijn vertaald naar een Lesplanformulier. Het grootste deel van de leerstof wordt direct en indirect door boeken en teksten aangedragen. Docenten plannen daarom rondom de leerstof van het boek manieren van voorberekking en extraatjes om ervoor te zorgen dat leerlingen vooraf goed weten waar de les over gaat, om ervoor te zorgen dat ze de leerstof kunnen verbinden met bestaande kennis en om ervoor te zorgen dat ze na afloop ook de taal beheersen om over die leerstof te schrijven en te praten. De woordenschat is daarbij het belangrijkste medium.

Het Lesplanformulier (zie afbeelding 2) is het belangrijkste hulpmiddel om het taal-

Lesplanformulier.	Vak : .....	Naam leerkracht: .....	Datum: .....
<b>1 Leerstofonderdeel:</b>			
.....			
.....			
.....			
<b>2 Wat leerlingen na afloop in elk geval moeten weten / kunnen:</b>			
.....			
.....			
.....			
<b>3 Kernbegrippen van het leerstofonderdeel / tekst / les:</b>			
.....			
.....			
.....			
<b>4 Wijze waarop het leerstofonderdeel / de tekst / de les zal worden 'voorbewerkt' (demonstratie / beeldend verhaal / voorwerpen / situatieschets / etc.):</b>			
.....			
.....			
.....			
<b>5 Eventuele extra aan te leren of te oefenen woorden:</b>			
.....			
.....			
.....			
<b>6 Wijze waarop de leerling de inhoud zal moeten reproduceren / presenteren /demonstreren:</b>			
.....			
.....			
.....			

*Afbeelding 2: Het lesplanformulier.*

beleid te vertalen naar alledaagse activiteiten in de klas. Het bevat de hoofdpunten van de scholing en maakt het mogelijk een vaste leidraad te hanteren bij lesvoorbereidingen, maar ook bij opslag van gegevens bij een bepaald vak of een bepaald boek. Alle leerkrachten gebruiken hetzelfde lesplanformulier; dat maakt het gemakkelijker om over taalbeleid te overleggen en uit te wisselen, omdat men steeds van dezelfde hoofdpunten uit gaat. De volgende punten zijn de zes onderdelen van het lesplanformulier:

**1 Leerstofonderdeel:**

Waar gaat de les over? Wat is het onderwerp van de les? Welk stuk van het boek gaan we vandaag in deze les doen?

Bijvoorbeeld: 'omtrek uitrekenen'; 'de werking van magneten'; 'verkleinwoordjes maken'; 'letten op de spelregels van volleybal'; 'bouillon maken'.

**2 Wat leerlingen in elk geval moeten weten of kunnen:**

Wat wil ik minimaal bereiken met de klas? Wat zouden ze na afloop moeten kunnen? Wat zouden ze na afloop moeten weten?

Bijvoorbeeld: 'de eenvoudige omtrekberekeningen van het rekenboek zelfstandig kunnen uitvoeren en dat mondeling kunnen toelichten'; 'de formule kunnen noemen voor het berekenen van omtrek'; 'kunnen vertellen welke ingrediënten (en hoeveel) ze nodig hebben voor een liter kippenbouillon, en de

verschillende stappen voor bereiding kunnen noemen'.

### 3 Kernbegrippen van het leerstofonderdeel / tekst / les:

De kernbegrippen zijn de woorden die nodig zijn om het tekstfragment te kunnen begrijpen, om het leerstofonderdeel te kunnen herhalen, om erover te kunnen praten. De kernbegrippen zijn de woorden die hier in deze les nieuw zijn. Kernbegrippen voor de 'bouillon-les' zijn bijvoorbeeld: *kippenbouten, aan de kook brengen, laten trekken, op een laag pitje, kippenvel*.

### 4 Wijze waarop het leerstofonderdeel / de tekst / de les zal worden 'voorbewerkt' (demonstratie / beeldend verhaal / voorwerpen / situatieschets / etcetera):

De voorbereiding is het onderdeel aan het begin van de les (enkele minuten) waarin context wordt gegeven voor de leerstof van die les. Dit gebeurt bij voorkeur met behulp van plaatjes, tekeningen, foto's, materialen, hulpmiddelen en een beeldend verhaaltje. In de voorbereiding komt naar voren wat leerlingen al weten, herkennen. In de voorbereiding vallen de woorden die 'aanhaakpunten' zijn; in de voorbereiding kunnen ook al enkele kernbegrippen worden genoemd. Zulke woorden zouden niet alleen mondeling vaak moeten vallen; ze worden ook op het bord geschreven. Nog beter is het als de leerlingen zelf iets doen (handelen).

### 5 Eventueel extra aan te leren of te oefenen woorden:

Bijvoorbeeld: woorden die voorkomen in de woordenlijsten die voor een bepaalde groep bestemd zijn en ook hier in deze les voorkomen. Of woorden uit de lijst schooltaalwoorden die juist in deze les aan de orde zijn. Met deze woorden wordt geoefend; er wordt extra aandacht aan besteed. In sommige gevallen zullen woorden nog eens opnieuw moeten worden uitgelegd.

### 6 Wijze waarop de leerling de inhoud zal moeten reproduceren/presenteren/demonstreren:

Hoe moeten leerlingen demonstreren wat ze geleerd hebben, wat ze nu kunnen doen of wat ze hebben begrepen van die les? Welke taalactiviteit moeten ze uitvoeren: op papier,

mondeling, in een volgende les, in hun schrift als huiswerk, in een presentatie aan de groep, in een gesprek met een klasgenoot, etcetera.

### Kennisdoelen en taaldoelen

Van enorm groot belang is dat we er aan wennen om bij punt 2 niet alleen antwoord te zoeken op de vraag: Wat leerlingen in ieder geval moeten *weten*? Bijna alle docenten blijken geneigd te zijn om meteen op die vraag antwoord te geven. Dat is nou juist het probleem. Docenten zouden ook moeten zoeken naar antwoord op de vraag: Wat leerlingen moeten *kunnen*? In dat geval gaan we immers nadenken over vaardigheidsdoelen en dan zijn we eerder geneigd om taalvaardigheidsdoelen te noemen.

Nog vaak denken docenten aan doelen als:

- Enig inzicht hebben in...;
- De hoofdkenmerken kennen van ...;
- Weten waaruit ... bestaat;
- Weten dat er een verschil is tussen ... en ...;
- Zich bewust zijn van ...;
- Begrip hebben van ...

Dat zijn kennisdoelen (cognitieve doelen). Daarnaast moeten we ook taaldoelen zoeken. Dan pas kunnen we terugzien of leerlingen ook de kernbegrippen hebben geleerd, de gekozen woorden kunnen hanteren, etcetera. Dan pas weten we ook precies wat we in een les moeten doen om ervoor te zorgen dat die taaldoelen zullen worden gehaald.

Bij punt 2 moeten we dus ook altijd op zoek naar formuleringen als bijvoorbeeld:

- Kunnen uitleggen aan anderen wat we verstaan onder ...;
- Kunnen noteren, wat de verschillen zijn tussen ... en ...;
- De oorzaken kunnen benoemen van het verschijnsel ... en kunnen uitleggen wat de gevolgen ervan zijn;
- Een mondelinge / schriftelijke toelichting kunnen geven over ...;
- Kunnen rapporteren over het waargenomen verschijnsel of de opbrengsten van de proef.

Punt 6 is dus de controle op punt 2. Bij punt 6 integreren we de vakdoelen (inhoudelijke doelen) en de taaldoelen. Dan wordt ons ook duidelijk waarom er bij punt 2 staat 'in ieder geval'. In de les zal/kan er van alles gedaan

worden. Maar enkele onderdelen of punten moeten dan na afloop (of in een volgende les) in ieder geval in taal kunnen worden gerepresenteerd.

### Welke woorden kiest de docent?

In dit Taalbeleidsproject gaat het steeds om twee didactische verbeteringen: een andere manier van omgaan met (vak)teksten en intensieve, systematische aandacht voor woordenschatuitbreiding. Voor woordenschatuitbreiding, die in elke les moet plaats vinden, staan altijd de volgende vragen centraal:

- Welke woorden kiest de docent?
- Welke betekenis van dat woord geeft de docent?
- Op welke manier wordt die betekenis het beste aangeboden?
- Hoe worden de woorden ingeoefend?

Voor de dagelijkse lespraktijk geldt de volgende vuistregel voor selectie van woorden en betekenis en voor betekenisoverdracht: *Koppelen aan de Les en de Leerstof!*

Het belangrijkste is dat de gekozen woorden voor woordenschatuitbreiding ingebed zijn in een les, een omgeving waar de betekenis van de gekozen woorden goed tot zijn recht komt. Het gaat daarbij om een omgeving waar de gekozen woorden bijvoorbeeld verschillende keren terug komen. Die omgevingsfactoren helpen enorm bij de betekenis-toekenning maar ook bij het onthouden.

Er is dan sprake van *Context*: de rest van de les, de voorbewerking van het onderwerp van die les, de platen/tekeningen/foto's van het boek of ander lesmateriaal, de oefeningen van die les, de concrete hulpmaterialen van die les, enzovoort.

Er is dus ook sprake van *Co-text*: de woorden hebben omringende tekst (mondeling en schriftelijk) die bijdragen aan begrip van de betekenis van de gekozen woorden.

Het aanbieden, het leren en het oefenen met losse woorden is met name bij het vak Nederlands nog vaak de gewoonte. Leraren Nederlands werken ook vaak met losse rijtjes woorden in alfabetische volgorde. Leerlingen onthouden los aangeboden woorden slecht omdat de betekenisvolle contexten en dergelijke ontbreken. Zelfs als de docent de leerlin-

gen een zin ermee laat maken heeft dat toch nog steeds weinig effect. Woordenlijsten kunnen alleen een functie vervullen bij het herhalen en achteraf – voortgaand – oefenen met de eenmaal in context geleerde woorden.

Het Lesplanformulier vraagt de docent ten behoeve van de betreffende les of het leerstofonderdeel eerst aan te geven 'Wat de leerling na afloop moet weten en moet kunnen' en 'Welke de kernbegrippen van het leerstofonderdeel/deze les zijn'.

In de eerste plaats selecteert de docent daarom de kernbegrippen van de les en bedenkt op welke wijze hij de leerstof zal 'toetsen' of 'terugvragen' of 'laten toepassen'.

Bijvoorbeeld: de docent stelt vast dat de leerlingen na afloop de vragen van het werkboek bij de tekst van de les moeten kunnen beantwoorden. In de vragen bij de tekst staan enkele kernbegrippen van die les; bij andere vragen moeten leerlingen om die vragen goed te beantwoorden kernbegrippen uit de les kunnen gebruiken. Daaruit volgt dus dat die woorden als eerste geselecteerd moeten worden voor de woordenschatuitbreiding.

Eventueel aanvullende woordenschatuitbreiding vindt plaats via deze selectie: woorden die in de tekst of in de les voorkomen, er een belangrijke rol spelen en er goed uit de verf komen. Dit kunnen woorden zijn die voorkomen in bestaande woordenlijsten (bijvoorbeeld woorden uit een posterproject).

Uitgangspunt is dat de woordenschat van leerlingen op jaarbasis met enkele honderden kan toenemen, wanneer elke docent elke les enkele woorden extra selecteert en die aanbiedt, uitlegt en ook later aandacht geeft. Voor docenten is het belangrijk om vast te houden aan het principe dat niet vooral 'exotische' of 'heel moeilijke' woorden worden gekozen. Kies vooral woorden waarvan je denkt: 'Dat woord moet eigenlijk elke leerling zeker kennen' of woorden waarvan je denkt: 'Dat is een zeer nuttig woord, daar heb je ook in andere situaties op school wat aan.'

Vaak blijkt dat de docent in deze categorie woorden kiest die enkele leerlingen wel kennen en enkele andere niet. Dan zit je goed. Op deze manier kan de docent achter-

standen wegwerken. Vaak ook blijkt dat sommige leerlingen van zo'n woord maar ten dele – voor een beperkt betekenisaspect – kennen. Ook in dat geval was het een goede keuze: leerlingen breiden hun woordkennis uit en verdiepen hun woordkennis. Er komen dan immers nieuwe verbindingen tot stand met andere woorden, andere concepten.

## Woordenschat als medium

Op zoek naar concepten/kennisschema's achter teksten en woorden in schoolboeken kunnen we woordenschat als medium gebruiken:

Uitgangspunten zijn:

- 1 Nieuwe woorden en teksten (afgeronde delen van teksten) zijn verbonden met concepten en kennisschema's;
- 2 Ze worden pas begrepen en opgenomen als ze in verband gebracht worden met kennis / woorden die je al in je hoofd hebt;
- 3 De plek in je hoofd waar dat naar toe moet, moet dan vooraf worden gereed gemaakt.

Deze uitgangspunten gelden voor nieuwe leerstof in het algemeen; nieuwe woorden worden in het mentale lexicon aangehaakt aan andere woorden en begrippen die de leerlingen al kennen. Zonder dat aanhaken kunnen de woorden niet goed worden onthouden. Als er onvoldoende aanhaakpunten zijn of onvoldoende aanhaakpunten zijn geactiveerd, dan onthouden leerlingen de woorden ook niet of nauwelijks.

Dat aanhaken is ook begrijpen. Een woord heeft een betekenis, achter het woord zit een concept en dat moet verbindingen krijgen met andere woorden en concepten.

Als een leerling het woord *vossenhol* hoort, dan worden er allerlei andere woorden (concepten) opgerakeld in het hoofd: *vos*, *hol*, maar ook *onder de grond*, *gat in de aarde*, *in het bos*, *snel wegluchtend dier* etcetera. Die bijkomende concepten, beelden, foto's, filmpjes, en dergelijke zijn nodig om het woord te begrijpen, of als de leerling het woord al weet: om het zich te herinneren. Dit proces gaat op als er speciale aandacht aan wordt besteed; door stil te staan bij dat woord, door vragen te stellen, door leerlingen te 'prikken' die andere woorden (concepten) te acti-

veren, door zulke extra activiteiten wordt de plek in het hoofd – bestemd voor opname van het woord *vossenhol*, of bedoeld voor het herinneren van het woord *vossenhol* – gereed gemaakt.

Een tekstfragment over een *vossenhol* doet hetzelfde; de woorden in dat tekstfragment gedragen zich ook zo. Samen vormen die verschillende woorden (met hun achterliggende concepten) tijdens het lezen een pakketje kennis dat de leerling daarna weer nodig heeft om over dat tekstfragment iets te kunnen zeggen.

## 'Pakketjes maken' en herhalen

Het onthouden is voor leerlingen vooral het bijhouden van de verbindingen tussen losse woorden, losse concepten, losse kennis-elementen. Dat vasthouden, bijhouden, lukt niet in één keer. Daarom moet er in de les een aantal dingen gedaan worden om het verbinden te herhalen.

Bij wijze van voorbeeld: de docent begint met iets over een onderwerp te vertellen, rakelt bekende woorden op en geeft nieuwe woorden die de kern van het onderwerp betreffen. Vervolgens laat hij de leerlingen het tekstfragment lezen, geeft hun de opdracht om de vragen bij dat tekstfragment te beantwoorden, deelt een tekening of foto uit waarop dat onderwerp (of de gebeurtenis, of de handelingen) is afgebeeld. Dan vraagt hij leerlingen te benoemen wat ze zien of geeft opdrachten aan tweetallen om elkaar over de tekening/foto vragen te stellen. Tenslotte geeft hij een kleine huiswerkopdracht bij hetzelfde onderwerp.

Zo komt het onderwerp met de betrokken kernbegrippen een aantal keren langs, de leerlingen handelen enkele keren met het 'pakketje', gebruiken de nieuwe en de oude woorden (passief en actief) en bouwen een mini-netwerkje kennis en woorden/begrippen rond het onderwerp op dat ze op die manier ook beter kunnen onthouden en dus reproduceren.

Het is zowel voor de docent als voor de leerling heel belangrijk dat zo'n 'pakketje' als geheel bij elkaar blijft en dat binnen de les veel herhaling zorgt voor de verankering van



de concepten die dat geheel vormen. Voor de dagelijkse lespraktijk heeft dat de volgende consequenties:

- de docent zorgt ervoor dat het om een afgerond gedeelte van de leerstof gaat dat in één les te behandelen is (we spreken vanaf nu steeds over een leerstofonderdeel);
- de docent bedenkt welke kernbegrippen in dat leerstofonderdeel centraal staan;
- de docent begint met het oproepen van voorkennis en het aanbrengen van voorkennis bij dat onderwerp;
- de docent probeert vooraf en ook tijdens de behandeling van het onderwerp en de erbij behorende kernbegrippen zo veel mogelijk context te bieden.

Soms ontdekken docenten in een leerstofonderdeel wel tien tot twintig kernbegrippen. Dat is te veel. Dat kunnen leerlingen niet aan. Het probleem ligt hier misschien wel in de eerste plaats bij het tekstboek; de auteur wist geen maat te houden.

De oplossing kan worden gezocht in:

- het kiezen van een kleiner tekstdeel;
- het uitzoeken van welke 6 tot 10 kernbegrippen in ieder geval hier moeten worden behandeld, de rest komt dan later wel;
- het zoeken van een tekst die hetzelfde onderwerp behandelt maar minder kernbegrippen huisvest;
- alleen de woorden kiezen die nodig zijn om over het betreffende leerstofonderdeel te kunnen lezen en te kunnen praten.

### Opbrengsten van het proefproject

De gekozen aanpak is in dit proefproject schoolbreed ingevoerd. Dat wil dus zeggen dat alle docenten meedoen: alle docenten hebben dezelfde scholing gevolgd, lesplanformulieren ingevuld (de een meer dan de ander), de nieuwe lessen ook uitgevoerd en een aantal docenten is ook betrokken bij overdracht aan collega's van andere scholen. Het taalbeleidsteam op elke school houdt ook na het eerste projectjaar de vinger aan de pols: zoekt naar manieren om de aanpak verder te implementeren (minstens één werkmiddag per kwartaal voor alle docenten waarbij men aan elkaar demonstraties geeft van nieuwe lessen). Ook wordt er gewerkt aan de samenstelling van woordenlijsten bij de vakken.

Resultaten op leerlingniveau zijn niet apart gemeten. Voorlopig zijn er alleen de bevindingen van de docenten zelf. Een van hen vertelde onlangs op een conferentie: 'Sommige collega's zullen wel opzien tegen het extra werk. Toch is dat er niet. Alle extraatjes die ik doe, leveren op den duur alleen maar extra tijd op. Het is nu maart en ik ben al klaar met het boek: andere jaren kon ik het maar met moeite in juli afsluiten. Ik kan nu al met boek 2 beginnen.'

### Noten

- 1 Het Taalbeleidsproject vindt plaats in het kader van de Landelijke Ondersteuning Taalbeleid VO/VSO van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs. Het project wordt inhoudelijk begeleid door het ITTA van de Universiteit van Amsterdam. Voor meer informatie: tel. 020: 525 23 844.
- 2 Het posterproject is een serie van een aantal posters met daarop telkens 15 woorden en hun uitleg. Het is een selectie van met name school- en instructietaal. Het posterproject, Regine Bots, Het Projectbureau, Centrum Educatieve Dienstverlening, Rotterdam.