

- 3 'Directe instructie is een docentgestuurde manier van lesgeven waarin docenten hun lessen zo structureren dat leerlingen actief worden ingeschakeld, en de kans groot is dat alle leerlingen na afloop de gewenste informatie van de les beheersen' (Ebbens e.a. 1996).
- 4 Het draaiboek is te bestellen bij CED: afdeling Verkoop, postbus 8639, 3009 AP Rotterdam, tel: 010 4071599.

Bakker, A., m.m.v. A. van der Zanden & M. Zweekhorst, *Naar een taalgerichte vakles. Draaiboek voor de invoering van taalgericht vakonderwijs in leernegondersteunend onderwijs*. Rotterdam, Het Projectbureau, 2000.

Ebbens, S., S. Ettehoven & J. van Rooijen, *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996.

Zanden, A. van der, m.m.v. A. de Blauw, *Taal in vakonderwijs aan nieuwkomers. Handreiking voor vakdocenten in de eerste opvang vo*. Rotterdam, Partners Training en Innovatie, 1999.

Els van der Veer:

Monocultuur en klimaatbeheersing

Op een aantal scholen voor het voortgezet onderwijs in Rotterdam, leren vakdocenten in een aantal scholings- c.q. intervisiebijeenkomsten werken met een taalbewuste aanpak in hun eigen vak. In het project bekijken docenten welke taalvaardigheden nodig zijn om de vakinhoud voor leerlingen toegankelijk te maken. Dit gebeurt in eerste instantie aan de hand van het programma Lezen in alle vakken of het programma Woordbreker die docenten in een snelcursus geven (iedere vakdocent geeft een aantal lessen uit de methode). Hierdoor ervaren docenten hoe zij door middel van lees- en woordraadstrategieën teksten voor leerlingen begrijpelijker kunnen maken.

In het vervolg van het project wisselen docenten ervaringen uit over de talige aspecten van hun vakteksten en zoeken naar effectieve lesideeën. Els van der Veer beschrijft ervaringen van docenten wiskunde, geschiedenis, biologie en Frans die meer aandacht geven aan het Nederlands (als tweede taal) in hun eigen vak. Zij verwijst hierbij met name naar het project Lezen in alle vakken. Een enkele keer wordt het project Woordbreker naar voren gehaald.

Uit gesprekken met docenten in het voortgezet onderwijs blijkt, dat zij op dit moment vaak vastlopen in hun manier van lesgeven aan leerlingen met hun grote diversiteit aan achtergronden op het gebied van taalvaardigheden, cultuur en voorkennis. Zij krijgen het gevoel dat leerlingen 'vandaag de dag' geen tekst meer kunnen lezen. Veel docenten proberen van alles uit om leerlingen de tekst te laten begrijpen. Deze aandacht richt zich vooral op het uitleggen van vakbegrippen en andere moeilijke woorden in de tekst. Veel docenten proberen ook te werken met een Stappenplan Lezen. En dat is nog niet eenvoudig. Daar sta je dan met je Stappenplan

Lezen waarmee leerlingen zich kunnen oriënteren op het onderwerp van de tekst door bijvoorbeeld de titel van de tekst te lezen. Maar als de titel luidt: 'Monocultuur en klimaatbeheersing', dan zinkt de moed veel docenten in de schoenen.

Hoe zou u leerlingen laten voorspellen aan de hand van de titel van dit artikel 'Monocultuur en klimaatbeheersing'?

Nieuw repertoire

Docenten zijn vaak zelf niet zo tevreden over het tekstbegrip en vakbegrip van hun leerlingen en zien weinig mogelijkheden om daar iets aan te doen.

In twee projecten die dit en vorig schooljaar zijn uitgevoerd op scholen in Rotterdam, was het de bedoeling om het repertoire van manieren waarop docenten en leerlingen met een tekst om kunnen gaan uit te breiden. Docenten van verschillende vakken werken samen aan het aanleren van lees- of woordraadstrategieën, zoals in de programma's van *Lezen in alle vakken* (Van der Veer & Kamp 1998) en *Woordbreker* (Kaatee e.a. 1997) zijn opgenomen, ze laten vervolgens in hun eigen vaklessen de strategieën door leerlingen gebruiken en leerlingen veel met elkaar uitwisselen over vakinhouden. Hierdoor kunnen leerlingen en docenten weer successen boeken bij het lezen van teksten, zodat een tekst voor leerlingen weer een bron van inspiratie en informatie wordt.

Het vertrekpunt van beide projecten was dus niet de docent Nederlands, Remedial Teacher of mentor die in hun lessen proberen te redden wat er te redden valt aan taalvaardigheden, maar een vakoverstijgende inspanning van zoveel mogelijk vakdocenten. Het overbrengen van de vakinhoud stond in beide projecten centraal.

Taal als instrument

Lezen in alle vakken en *Woordbreker* zijn programma's die leerlingen strategieën leren om een tekst beter te begrijpen. *Lezen in alle vakken* leert leerlingen te letten op gedeeltes in een tekst die belangrijke informatie bevat-

ten (titel, plaatjes, opvallende woorden, tussenkopjes). *Woordbreker* biedt leerlingen een aanpak om achter de betekenis van moeilijke woorden in een tekst te komen. Kijk bijvoorbeeld naar het woord 'klimaatbeheersing'. Dit woord bestaat uit twee andere woorden: 'klimaat' en 'beheersing'. Als je nu weet wat 'klimaat' is en/of wat 'beheersing' betekent, dan heb je waarschijnlijk al een idee wat klimaatbeheersing zou kunnen betekenen.

In de projecten gaat het niet om expliciete taaldoelen; de vakbegrippen staan centraal, maar taal speelt wel een belangrijke rol om deze vakbegrippen uit te kunnen leggen. Vergelijk taal maar met een blikopener: het eigen vak is de soep, maar je hebt een blikopener nodig om de soep te eten. Hoe weet je bijvoorbeeld wanneer leerlingen een onvoldoende op een repetitie hebben of dit komt door een gebrek aan vakkennis of door een gebrekkige woordenschat?

Lezen in alle vakken is een programma voor leerlingen in de basisvorming. Met dit programma leren leerlingen - aan de hand van een stappenplan lezen - strategieën om moeilijke schoolboekteksten aan te pakken en beter te begrijpen. Het stappenplan lezen bestaat uit 5 stappen, namelijk:

1. Kijk naar de buitenkant van de tekst;
2. Kijk naar de indeling van de tekst;
3. Voorspel het onderwerp;
4. Kies je leesdoel en je leesmanier;
5. Ga na wat je hebt geleerd.

Op een van de scholen is een lwoo-versie (lwoo = leerwegondersteunend onderwijs) van *Lezen in alle vakken* ontwikkeld (Van der Veer, interne publicatie). Een van de verschillen met de 'gewone' versie is, dat stap 4 gewijzigd is in de volgende stap: 'Lees de tekst en zoek de betekenis op van de moeilijke woorden.'

Hierbij is aangesloten bij de aanpak van *Woordbreker*.

Met *Woordbreker* leren leerlingen in ongeveer twintig lessen strategieën die gericht zijn op het zelf ontdekken van de betekenis van (moeilijke) woorden in een tekst. Leerlingen passen de strategieën toe op steeds moeilijker teksten, voornamelijk schoolboekteksten. De strategieën zijn opgenomen in een stappenplan.

Is het expliciet aanleren van strategieën per se noodzakelijk om een tekst te leren begrijpen? Voor sommige lezers misschien niet. Goede lezers passen veel strategieën ongemerkt toe en beschikken vaak over een goede woordenschat waarmee zij de tekst kunnen begrijpen. Zwakke lezers haken echter vaak te snel af wanneer zij moeilijkheden in een tekst tegen komen. Zij zijn vaak minder talig aangelegd en beschikken over een kleinere woordenschat. Voor zwakke lezers kan een stappenplan lezen of woordraden een hulpmiddel zijn om een tekst te begrijpen en om achter de hoofdzaken van een tekst te komen. Maar of het nu gaat om sterke of zwakke lezers, docenten (van verschillende vakken die met een van de programma's gewerkt hebben) én hun leerlingen praten na afloop over hetzelfde als zij het bijvoorbeeld hebben over het 'oriënteren op een tekst' (kijk naar de buitenkant van de tekst, kijk naar de indeling van de tekst, voorspel het onderwerp van de tekst) en zo weten leerlingen wat er van hen verwacht wordt. Docenten en leerlingen leren ook welke vragen je kunt stellen om een tekst hanteerbaar te maken, bijvoorbeeld 'Wat zie je op het plaatje? Ben je dit al vaker tegengekomen?' of 'Is het woord een samenstelling of een afleiding?' en dat is een hulpmiddel om de inhoud van een tekst over te brengen.

Leerlingen leren zo een vaardigheid die zij op een gegeven moment zelfstandig kunnen toepassen. En het zelfstandig kunnen lezen van teksten is een van de belangrijkste doelen van de basisvorming, vmbo en Tweede Fase. Ook sterke lezers leren zo een nieuw of ander repertoire.

Critici van Stappenplannen Lezen merken vaak op dat deze stappenplannen de suggestie wekken dat er één juiste aanpak van een tekst lezen is. Dat is natuurlijk niet zo. Stappenplannen Lezen reiken de taalzwakke lezers wel een manier aan waarmee zij een tekst kunnen aanpakken. Leerlingen die bij het lezen van een tekst structuur nodig hebben, kunnen zeer gebaat zijn bij eenzelfde aanpak door verschillende docenten.

De projecten

Hoe zagen de projecten eruit? Op twee scholen in Rotterdam is een brugklas als

projectklas gekozen en hebben docenten van verschillende vakken die aan deze klas lesgeven aan het project deelgenomen.

Het project begon met een bijeenkomst waarin uitleg werd gegeven over het programma *Lezen in alle vakken* respectievelijk *Woordbreker*. Tevens werd het lesmateriaal gepresenteerd: het leerlingenboekje, de docentenhandleiding, de poster en het invulstappenplan lezen (zie afbeelding 1). Op één van de scholen is voorafgaand aan het project in nauw overleg met een paar docenten van de projectklas een lwoo-versie van *Lezen in alle vakken* ontwikkeld die tijdens het project is uitgetoetst.

Na de eerste bijeenkomst gaven de docenten aan de leerlingen van de projectklas gedurende twee à drie weken een snelcursus met de methode. Tijdens de hierop volgende intervisiebijeenkomsten (bijeenkomst waar collega's hun ervaringen kunnen uitwisselen) zijn ervaringen met het werken met de programma's uitgewisseld. Daarnaast werden nieuwe lesideeën opgedaan, onder andere aan de hand van lesvoorbeelden uit de film *Taalgericht lesgeven in alle vakken* (Van der Laan 2000) en werden ervaringen uitgewisseld over het werken met het (invul)stappenplan lezen of het stappenplan moeilijke woorden en met verschillende opdrachten.

In beide projecten kunnen docenten leren van én hun eigen ervaringen met de lessen die zij uitproberen én van elkaar tijdens de uitwisselingsbijeenkomsten. Hiervoor is het noodzakelijk dat docenten kunnen reflecteren op hun eigen handelen (waarom heb ik dit zo gedaan en met welk lesdoel?), kunnen openstaan voor alternatieven (zou het misschien ook anders kunnen?) en nieuwsgierig zijn naar de ervaringen van collega's (hoe zou hij/zij het gedaan hebben?).

Organisatie

Het uitvoeren van deze projecten vraagt veel organisatie. Het lesrooster moet bijvoorbeeld worden aangepast. De bedoeling is dat een paar vaklessen vervallen om plaats te maken voor lessen in het nieuwe programma, respectievelijk *Woordbreker* of *Lezen in alle vakken*. Een docent van een twee-uursvak levert

Kijk naar de buitenkant		
STAP 1	Lees de tekst nog niet Lees de titel. Schrijf de titel over.	Titel _____
	Zijn er afbeeldingen bij de tekst? Zo ja, wat staat erop?	Afbeeldingen: o Ja o Nee _____
	Zijn er opvallende woorden in de tekst? Zo ja, schrijf ze over.	Opvallende woorden: o Ja o Nee _____

Kijk naar de indeling		
STAP 2	Let op: • de alinea's en • tussenkopjes	
	Hoeveel alinea's zijn er?	Alinea's _____
	Zijn er tussenkopjes? Zo ja, schrijf ze over.	Tussenkopjes: o Ja o Nee _____

Voorspel het onderwerp		
STAP 3	Je hebt nu al veel gezien van het onderwerp van de tekst. Wat is volgens jou het onderwerp?	Onderwerp: _____
	Wat weet je er zelf al van?	Ik weet al: _____

Lees de tekst		
STAP 4	Schrijf van de woorden die je bij stap 1 en 2 hebt opgeschreven maximaal 5 moeilijke woorden over.	Moeilijke woorden
	Links: Staat de betekenis van deze woorden in de tekst? Omcirkel ja of nee.	Betekenis in tekst? Kleinere woorden
	Rechts: Zijn er kleinere woorden mogelijk? Zo ja, welke?	1 ja/nee _____
		2 ja/nee _____
		3 ja/nee _____
		4 ja/nee _____
		5 ja/nee _____
	Links: Is er een plaatje bij dat het woord uitlegt? Omcirkel ja of nee.	Uitleg door plaatje? Betekenis in eigen woorden:
Rechts: Schrijf de betekenis van de woorden op in je eigen woorden.	1 ja/nee _____	
	2 ja/nee _____	
	3 ja/nee _____	
	4 ja/nee _____	
	5 ja/nee _____	
	Staat er vragen bij de tekst? Zo ja, ga nu de vragen maken.	

(voor vervolg zie volgende bladzijde)

Ga na wat je geleerd hebt	
STAP 5	Klopte jouw voorspelling bij stap 3?
	Over wie of wat gaat het?
	Wat heb je geleerd?
	Tot slot: Heb je alle vragen die bij de tekst horen beantwoord?
	Klopte mijn voorspelling bij 3? o Ja o Nee
	Wie of wat? _____
	Wat heb ik geleerd? _____ _____ _____
	Heb je alle vragen beantwoord? o Ja o Nee

Afbeelding 1: Invulstappenplan Lezen.

bijvoorbeeld een uur per week in, een docent van een drie- of vieruursvak meer. De taalcoördinator maakt een schema waarin precies staat wie welke les geeft.

Daarnaast moeten er afspraken gemaakt worden over de leerlingenboekjes en de docentenhandleiding, want deze moeten van de ene klas naar de andere klas gebracht worden.

De scholen gaven er de voorkeur aan om al het materiaal in een soort verhuiskistje of grote doos op te slaan. In de lwoo-versie zitten veel knip- en plakopdrachten en daarom werden er in deze doos ook scharen en lijm bewaard. In de docentenhandleiding zit een logboek waarin docenten kunnen zien wie wanneer welke les geeft en waarop ze kunnen invullen welke opdrachten goed of minder goed liepen, waar ze gebleven zijn of wat ze hebben overgeslagen. Leerlingen of docenten zorgden ervoor dat het 'verhuiskistje' zich op het juiste moment op de juiste plek bevond. Een school had zowel de leerlingenboekjes als de leerlingen van een klas genummerd, zodat iedere leerling steeds zijn/haar eigen boekje had.

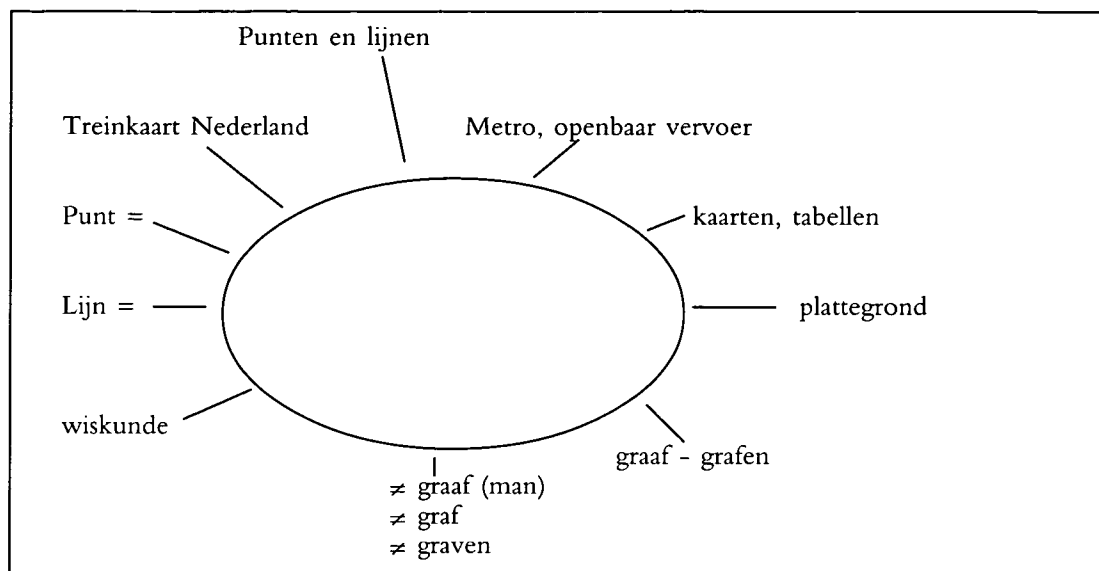
In het hiervoor genoemde logboek konden docenten ook opschrijven of ze de geplande opdrachten hadden kunnen maken, of opdrachten misschien te moeilijk of te makkelijk waren, enzovoort.

De praktijk van het plan

Er zijn verschillende manieren van omgaan met de verschillende stappen van een Stappenplan Lezen of Woorden. Er wordt wel

eens gedacht dat een Stappenplan Lezen in een les altijd van begin tot einde gevolgd moet worden, maar dat is niet zo. Leerlingen vinden het al snel saai wanneer elke les op dezelfde manier gegeven wordt. Variatie in werkvormen is daarom aan te bevelen, overigens niet alleen om de motivatie vast te houden, maar bijvoorbeeld ook om leerlingen op hun verschillen in leerstijl aan te spreken. Elke stap van het stappenplan lezen kun je naar eigen inzicht invullen en uitbreiden met allerlei oefeningen. Je kunt een les voornamelijk oriënterend bezig zijn door veel aandacht te geven aan voorspellend lezen (waar denk je dat deze tekst over gaat?) en met het activeren van de voorkennis van de leerlingen (ben je dit wel eens tegengekomen?). Een van de docenten gebruikt bijvoorbeeld het oriënterend lezen door leerlingen om de hoofdzaken van de tekst snel te doorzien. Kopjes en woorden die opvallen zetten de leerlingen op het spoor van de hoofdzaken van de lesinhoud. De docent zette de gevonden hoofdzaken ('staat', 'ambtenaar', 'voor- en nadelen van boer in Egypte') vervolgens op het bord om leerlingen in viertallen vragen te laten bedenken die ze later in de tekst konden opzoeken.

Als je wilt weten wat de leerlingen aan het eind van een les begrepen hebben, kun je verschillende leerlingen aan het woord laten en hen *in eigen woorden* laten vertellen wat in de les behandelde vakbegrippen betekenen. Op die manier construeren leerlingen met elkaar de lading van een begrip. De docent heeft dan niet de rol van alwetende deskun-



Afbeelding 2: Woordweb 'graaf'.

dige die de juiste definitie dicteert, maar laat leerlingen zodanig op elkaar reageren dat verschillende aspecten van een begrip aan de orde komen en leerlingen zicht krijgen op wat het beste is.

Door de vragen die je stelt, door de verschillende werkvormen die je toepast (in tweetallen of in groepjes van vier, afwisselend klassikaal en/of individueel) en door de feedback die je geeft kun je leerlingen veel laten oefenen met en laten praten over de belangrijkste begrippen uit de teksten.

Tijdens een van de bijeenkomsten vroeg een docent: 'Hoe kan ik leerlingen het onderwerp van een tekst laten voorspellen als zij de woorden die in een titel staan niet kennen?' Bijvoorbeeld bij de titel van dit artikel: 'Monocultuur en klimaatbeheersing'?

Een van de mogelijkheden om leerlingen te laten voorspellen is te zien in de film 'Taalggericht lesgeven in alle vakken'. In een van de tien fragmenten zien we een wiskundedocent die leerlingen laat oriënteren op een nieuw hoofdstuk uit zijn lesboek over 'graaf'. De docent vraagt aan het begin van de les: 'wie weet wat een graaf is?'. Veel leerlingen steken hun vinger op, een leerling krijgt de beurt: 'ik weet het wel, maar ik weet niet hoe ik het moet zeggen...'. De docent helpt een handje: 'is het een mens of een dier of een ding...?'

'Een mens', weet de leerling. De docent vult aan 'zo'n man, rijk gekleed, maar dat is het niet in wiskunde'. Vervolgens noemen de leerlingen ook nog de begrippen 'graf' en 'graven'. In een paar minuten is het door de vragen en antwoorden voor de leerlingen duidelijk dat het wiskundig begrip graaf niets met de 'gewone', alledaagse betekenis te maken heeft. Dan zet de docent ze verder op het goede spoor door ze oriënterend het hoofdstuk te laten doorbladeren. Hij laat ze kijken naar de plaatjes in het hoofdstuk en letten op datgene wat zij al kennen. De kinderen ontdekken binnen anderhalve minuut dat een wiskundige graaf bestaat uit lijnen en punten. In het hoofdstuk staat een plaatje van een graaf van het NS treinennet. De docent vraagt: 'waar kom je dit tegen?' Leerlingen antwoorden: 'op het station'. 'Waar hangen nog meer van dit soort graven?', vraagt de docent. 'Bij de metro, bij de bushalte', antwoordt een leerling. Na het maken van opdrachten uit dit hoofdstuk vraagt de docent aan een paar leerlingen nog eens in eigen woorden te herhalen wat een 'graaf' is. En deze leerlingen blijken allemaal iets te kunnen zeggen over het wiskundige begrip 'graaf'. De eerste leerling zegt: 'een tekening die alleen bestaat uit punten en lijnen', de tweede leerling zegt: 'een overzichtstabel' en de laatste leerling (er is dan al

veel gras voor zijn voeten weggemaaid): 'een soort plattegrond waar je gelopen hebt, puntjes waar je geweest bent'. Aan de hand van deze antwoorden kun je leerlingen vervolgens laten kiezen welk antwoord volgens hen het beste uitlegt wat in de wiskunde een graaf betekent en waarom.

'Is het niet effectiever om aan het begin van de les meteen de definitie van «graaf» te geven zoals die in het lesboek staat in plaats van zoveel vragen te moeten stellen en er zoveel tijd aan te moeten besteden?', vroeg een docent na het zien van dit fragment. Het geven van een definitie lijkt effectiever, maar definities zijn vaak in abstracte taal geformuleerd. Wat denkt u van de definitie van spiegelsymmetrie: 'We noemen een figuur *spiegelsymmetrisch* als deze uit twee helften bestaat die elkaars spiegelbeeld zijn.' Of uit de biologie: 'Alle delen van een organisme die een eigen functie hebben, worden *organen* genoemd'. Wat is een organisme, wat betekent functie? Dat moeten de leerlingen dan wel weten om de definitie te begrijpen.

Belangrijker is de vraag: in hoeverre staat het kennen van de definitie gelijk aan het kennen en kunnen toepassen van het geleerde begrip? Weet een leerling wanneer hij of zij een mooie definitie weet te reproduceren ook wat het begrip betekent en dit in eigen woorden uit te leggen?

Voor een goed begrip van vaktaal moeten leerlingen kunnen experimenteren met begrippen, leren welke begrippen samenhangen met elkaar, weten wanneer je het begrip wel en wanneer je het niet kunt gebruiken, hoe het past in de kennis die je al in huis hebt, enzovoort. De leerlingen wisten na de wiskundeles over 'graaf' veel over de verschillende aspecten van het begrip, onder meer de juiste betekenis van het begrip afgezet tegen wat het niet betekent ('rijke, goedgeklede man'), dat het wiskundige begrip te maken heeft met punten en lijnen, toepassingsmogelijkheden bij het openbaar vervoer, hulpmiddel bij het maken van een wandeling (afbeelding 2).

Denkt u dat als u zelf strategieën hardop voordoet, dat dat bijdraagt aan het leren

ervan door leerlingen? En zo ja, welke vragen stelt u zichzelf dan over de titel 'Monocultuur en klimaatbeheersing'?

Uitwisselen van ervaringen

In het project *Lezen in alle vakken* kunnen de docenten oefenen met verschillende opdrachten om de aanpak in de eigen les onder de knie te krijgen. Een van de opdrachten die docenten hebben uitgetest is de volgende: Bereid je voor op de les door van te voren te bepalen welke woorden de leerlingen na afloop van de les moeten beheersen. Laat leerlingen in de les eerst de stappen een tot en met drie van het invulstappenplan lezen invullen. Bespreek daarna klassikaal hun antwoorden en stel hierbij zoveel mogelijk open vragen. Probeer hierbij aan te sluiten bij hun voorkennis.

Tijdens de eerstvolgende bijeenkomst hebben docenten hun ervaringen met deze les aan elkaar verteld. Zo heeft een geschiedenisdocent in zijn les meer tijd ingeruimd voor het oriënteren op het onderwerp van de nieuwe tekst 'De farao in Egypte'. Hij heeft overigens niet het invulstappenplan Lezen door de leerlingen laten invullen, maar heeft een klassengesprek gevoerd over de begrippen 'farao', 'macht' en 'aanzien'. In de vorige les hadden de leerlingen een verhaal gelezen over de koning en de dief als introductie op het hoofdstuk over Egypte. Door vragen te stellen als: 'Wat weet je nog van farao Ramses uit dat verhaal?' en 'Waarom waren veel Egyptenaren bang voor hem?' bracht hij deze les weer in herinnering. Daarna heeft hij aan leerlingen gevraagd of zij nog wisten wat het begrip 'aanzien' betekent, wat in de vorige paragraaf behandeld was. Vervolgens heeft hij om de hiërarchie te visualiseren een piramide op het bord getekend die de Egyptische samenleving moest voorstellen, en aan de leerlingen gevraagd waar de farao zit op deze piramide en waar de boer. Leerlingen geven reacties als: 'de koning is hoger in positie' en 'mensen zijn bang voor de farao'. De docent zei tijdens de bijeenkomst: 'leerlingen kunnen door deze aanpak niet meer om de macht van de farao heen, alle leerlingen weten nu



Garçon, l'addition s'il vous plaît!

- M. Roussel Garçon!
 Le garçon de café Monsieur?
 M. Roussel Une bière, s'il vous plaît.
 Le garçon Et pour madame?
 Mme Roussel Un quart Perrier.
 Le garçon Et pour mademoiselle et le jeune homme?
 Agnès Une glace, s'il vous plaît.
 Paul Pour moi aussi.
 Agnès Garçon! Où sont les toilettes?
 Le garçon A droite, derrière la caisse.
-
- M. Roussel Garçon! L'addition, s'il vous plaît.
 Le garçon Oui monsieur... Une bière et un quart Perrier, ça fait seize francs.
 Deux glaces, ça fait seize francs aussi.
 M. Roussel Voilà trente-cinq francs.
 Le garçon Trente-trois, trente-quatre, trente-cinq, voilà monsieur.



Un quart Perrier is een soort toegangsbewijs om in een café te gaan zitten, als je eigenlijk niets wilt gebruiken. Perrier is een soort mineraalwater; andere bekende merken zijn Vittel en Evian.

M. Roussel: Garçon!

Maaltijden

Fransen eten drie keer per dag:

- 1 *le petit déjeuner* = het ontbijt. Aan het ontbijt wordt weinig zorg besteed. Het bestaat gewoonlijk uit een kop koffie met melk en een croissant of een stuk stokbrood (vaak met boter).
- 2 *le déjeuner* = het middageten. Het is een warme maaltijd. De Fransen nemen er maar een uur voor. De meeste kantoren en winkels zijn dan gesloten en men gebruikt *le déjeuner* thuis of in een restaurant. In de fabrieken en de scholen is een kantine.
- 3 *le dîner* = het avondeten. Dit is meestal een wat lichtere warme maaltijd die men gebruikt tegen half acht of acht uur. Tegen 5 uur is er speciaal voor de kinderen nog een lichte maaltijd die *le goûter* genoemd wordt.

wel wat het woord 'macht' betekent'.

Oriënterend lezen kan ook bij de mvt-vakken. Een docente Frans behandelde een Franse tekst over 'un garçon' (zie afbeelding 3). Zij wilde in deze les bereiken dat de leerlingen ook de tweede betekenis van dit woord leerden, dus naast 'jongen' ook 'ober'. Eerst liet zij de leerlingen het invulstappenplan lezen invullen (stappen 1 – 3). Zij vertelde: 'toen de leerlingen het invulstappenplan invulden was het nog nooit zo stil geweest. In het begin waren zij niet geïnteresseerd, want zij zijn bij mij een andere aanpak gewend, met eerst luisteren naar de tekst alvorens de tekst te gaan lezen. Maar bij het bespreken van de stappen raakten de leerlingen zo enthousiast, zij wilden alleen maar meer vertellen wat zij wisten. Ik heb op het plaatje bij de tekst gewezen, waarop een jongen te zien is die op een terrasje zit en iets wil bestellen en heb de vraag gesteld: Wat zie je hierop? Ik heb zelfs een ober nagespeeld met een blad in mijn handen. Veel leerlingen vonden deze oriëntatie leuk omdat ze doorkregen dat ze eigenlijk al iets wisten.'

Hoe kun je de begrippen Monocultuur en klimaatbeheersing concreet maken? Wat weten de leerlingen eigenlijk al over weer, seizoenen, enzovoort? Hoe kun je daar bij aansluiten?

Samenwerkende leerlingen

Wat kun je nog meer doen om een tekst aan te pakken en de kern van je vak aan leerlingen uit te leggen? Op een van de scholen hebben docenten geïmplementeerd met een aanpak die zij daarvoor op de film *Taalgericht lesgeven in alle vakken* hadden gezien, namelijk leerlingen in kleine groepjes eerst vragen laten maken over nieuwe vakbegrippen en deze vervolgens laten beantwoorden.

Een biologiedocente had hier al meer ervaring mee, zij laat leerlingen in haar klas regelmatig zelf vragen maken over belangrijke begrippen van een tekst. Zoals in een les waar leerlingen vragen maken over begrippen

als 'kikkerdril' en 'gedaanteverwisseling'. Dit waren de begrippen die in de tekst opvallend gedrukt waren. Leerlingen bedachten in groepjes van drie vragen als: 'Wat is een gedaanteverwisseling?', 'Wat is kikkerdril?', 'Wat doet de kikker met de huid?' en 'Wat gebruikt een kikkervisje als hij zwemt?'. Als de leerlingen de vragen geformuleerd hebben, gaan ze deze in hetzelfde groepje weer beantwoorden. Dat betekent zoeken in de tekst en gezamenlijk een antwoord vinden, bijvoorbeeld: 'Een kluit eieren van een kikker noemen we kikkerdril'. Je kunt de antwoorden van de leerlingen per groepje nakijken, maar ook naderhand klassikaal bespreken, alle antwoorden op een rij zetten en leerlingen laten kiezen welk antwoord zij het beste vinden. Als criterium kan gelden welke antwoorden op een repetitie zouden worden goedgekeurd en waarom en welke niet. Je kan bij deze bespreking ook het taalgebruik en de zinsopbouw aan de orde laten komen, want je krijgt ook vragen en antwoorden waarin leerlingen fouten maken: 'Waarmee gebruikt de kikkervisje zijn staart?', 'De kikkervisje gebruikt zijn staart om te zwemmen.' Schrijf bijvoorbeeld de goed geformuleerde vragen op het bord, zodat leerlingen die fouten gemaakt hadden het correct kunnen overschrijven.

Wanneer leerlingen alleen korte antwoorden geven, kan men het taalgebruik van deze leerlingen stimuleren door in de opdracht eisen te stellen: bijvoorbeeld het geven van antwoorden met minstens zeven woorden.

Een docent aardrijkskunde heeft leerlingen de opdracht gegeven om toetsvragen te maken over een tekst. In de tekst staat de volgende zin: 'Zuid-Europa is opgebouwd uit drie schiereilanden. Op die schiereilanden liggen vier landen: Portugal, Spanje, Italië en Griekenland.' De volgende toetsvraag wordt bedacht: 'Noem drie schiereilanden'. Deze toetsvraag geeft discussiestof. Het antwoord staat niet in de tekst en eigenlijk zijn de leerlingen ook vergeten wat schiereilanden waren. Terug naar de tekst en verder zoeken. 'Uit hoeveel schiereilanden is Zuid-Europa opgebouwd?' Dat is een vraag waarvan men het antwoord kan vinden. 'Welke vier landen liggen op die schiereilanden?' Ook deze vraag is gemakke-

lijk te beantwoorden. De leerlingen krijgen als huiswerk mee om de toetsvragen te beantwoorden.

Door deze werkwijze kwam naar voren dat leerlingen het begrip 'schiereiland' niet (meer) kenden. Je kunt hierop inspelen door dit klassikaal te vragen: 'Wie weet nog wat een schiereiland is?' en zo eerder behandelde lesstof weer in herinnering brengen. 'Waarom heet het schiereiland, wat betekent schier in dit woord?' Vervolgens kun je open vragen stellen die de voorkennis van de leerlingen activeren. 'Wie is er wel eens op een schiereiland geweest?'. 'Heeft Nederland schiereilanden?' Op deze manier wordt een abstract begrip als 'schiereiland' concreet gemaakt en blijkt dat je op een schiereiland kunt lopen, dat er familie van je kan wonen, dat je er met vakantie naartoe kunt gaan, enzovoort.

Hun benut je illustraties? En als er geen illustraties zijn, kun je dan misschien de zelf laten tekenen?

Tot slot

Een schooljaar lang zijn docenten aan de slag geweest met leesstrategieën of met woordraadstrategieën. Lesgeven met meer aandacht voor de (vak-)taal en meer aandacht voor een strategische aanpak om teksten toegankelijker en concreter te maken voor leerlingen vraagt om een andere benadering. Het vraagt een benadering waar meer tijd wordt vrijgemaakt om in gesprek te gaan met leerlingen en de vakinhoud te koppelen aan hun voorkennis. Het vraagt ook om andere werkvormen waarbij leerlingen zelf actiever aan de slag gaan in groepjes van twee of vier. Dit kan meer onrust in de klas geven, maar dat is ook een kwestie van wennen. Tijdens een observatie van een les met *Woordbreker* had een docent het gevoel, dat de leerlingen veel te druk waren en dat er geen orde in de klas was. De observator had gezien dat de leerlingen in groepjes inderdaad veelvuldig en druk aan het praten waren, maar wel over de vakinhoud!

Een meer taalgerichte benadering blijkt lastig te zijn voor veel vakdocenten. Wanneer

docenten na vele jaren lesgeven een zekere routine hebben opgebouwd, is het moeilijk om daar vanaf te stappen; deze routine biedt ook houvast naast de vele veranderingen in het onderwijs. Daarnaast voelen veel docenten de druk van het lesboek dat aan het eind van het schooljaar afmoet. Dit geeft docenten het gevoel dat er geen tijd is om te kunnen experimenteren. Het is een spanningsveld waar iedere docent middenin zit, het lesboek en het leerproces van de leerlingen. Een taalgerichte benadering biedt de mogelijkheid om het een te kunnen doen en het andere niet te hoeven laten; je richt je namelijk op de kern van je vak zoals verwoord in je vakboek en tegelijkertijd op de doelen die in de basisvorming, vmbo en Tweede Fase aan leerlingvaardigheden geformuleerd zijn.

Literatuur

- Kaatee, M., E. van der Laan & J. Roorda, *Woordbreker*. Zutphen, Thieme, 1997.
 Van der Laan, E., *Taalgericht lesgeven in alle vakken*. Rotterdam, Partners Training & Innovatie, 2000.
 Veer, E. van der & M. Kamp, *Lezen in alle vakken*. Rotterdam, Partners Training & Innovatie, 1998.
 Veer, E. van der, *Lezen in alle vakken - lwoo*. Rotterdam, Het Projectbureau (interne publicatie, nog niet verkrijgbaar).