



INGEBOEKT

Taalgericht vakonderwijs: waarom en hoe?



Taal speelt een belangrijke rol bij het onderwijzen en leren in álle vakken. Daarover zijn de auteurs in deze twee themanummers van *VONK* over taalbeleid het roerend eens. Aan de ene kant is het de *instructietaal*, met andere woorden het medium dat leerkrachten gebruiken om de inhoud van het vak 'over te dragen' en om te testen of dat eigenlijke leerdoel ook bereikt is. Die instructietaal heeft ook een schriftelijke component; denken we maar aan de (schoolboek) teksten die tijdens of na de les bestudeerd moeten worden of aan schriftelijke toetsen. Aan de andere kant streven de leerkrachten van de niet-taalvakken ook *talige leerdoelen* na, meestal zonder dat ze zich daarvan bewust zijn. Leerlingen worden verondersteld de taal die bij het vak hoort, te kunnen hanteren. Het gaat dan bijvoorbeeld om het leren van vakgebonden concepten met de bijbehorende vaktermen, het correct gebruiken en definiëren van die termen, het beschrijven of verklaren van een fenomeen, het vergelijken van vakinhouden. Het is opvallend dat inzicht in de inhoud van

het vak gemeten wordt door de formuleervaardigheid en het vaktaalgebruik te testen (Rymenans & Geudens, 1993, 1994).

Het taalgebruik in de lessen en de taaleisen die gesteld worden bij het onderwijs in de niet-taalvakken zijn echter niet altijd afgestemd op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. Zo blijkt uit een recent Nederlands onderzoek dat ongeveer de helft van de brugklasleerlingen (eerste jaar secundair onderwijs) behoefte heeft aan de een of andere vorm van taal- en leesondersteuning op school (Hacquebord, 2004). De behoefte aan woordverwerving is het sterkst. De meeste van de ondervraagde leraren geven aan dat naar schatting 20 tot 40% leerlingen kampen met taalproblemen bij hun vak. Verreweg de meeste taalproblemen van leerlingen worden gelokaliseerd op het gebied van begrijpend lezen, gevolgd door antwoorden formuleren en studierend lezen. Woordenschat wordt door leraren in mindere mate gezien als een probleem voor hun leerlingen.



**Leraren geven
aan dat naar
schatting 20 tot
40% leerlingen
kampen met
taalproblemen
bij hun vak.**

Vooraf voor taalzwakke en allochtone leerlingen kan de taal die in de niet-taalklassen gehanteerd wordt, een serieus struikelblok vormen (Hajer & Meestringa, 1995). Een

mogelijk gevolg daarvan is dat de leerlingen voor die vakken slecht presteren. Wereldwijd wordt immers erkend dat functionele geletterdheid in het algemeen, en met name de vaardigheid in begrijpend lezen, een voorwaarde is voor schoolsucces. In een onderzoek naar de oorzaken van zwakke prestaties

van allochtone leerlingen bij wiskunde bevestigt Van den Boer (2003) het beeld dat het in de kern om een taalprobleem gaat.

De taal die op school gehanteerd wordt, is voor leerlingen zo moeilijk omdat ze mijlenver afstaat van de taal die de leerlingen thuis gebruiken. Cummins (1984) heeft de afstand tussen dagelijkse en schoolse taalvaardigheid beschreven in termen van *DAT* (*Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid*) en *CAT* (*Cognitief Academische Taalvaardigheid*). *CAT* kan gekarakteriseerd worden als gedecontextualiseerd en cognitief complex: leerlingen moeten cognitief moeilijke operaties uitvoeren (b.v. hoofdzaken uit moeilijke teksten halen, verklaren, definiëren, vergelijken) en krijgen daarvoor weinig ondersteuning vanuit de context. De vraag is nu hoe we leerlingen kunnen ondersteunen om die schoolse taalvaardigheid te ontwikkelen.

Taalverwervings- en taaldidactisch onderzoek hebben enkele factoren aan het licht gebracht die van invloed zijn op een succesvolle taalverwerving, dus ook schooltaalverwerving. Essentieel is *begrijpelijk taal-aanbod* dat een beetje boven het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen ligt.

Daarnaast moeten leerlingen ook in de gelegenheid worden gesteld om zelf *taal* te *produceren*, om met de leerkracht en met elkaar over de inhoud te communiceren. Op die manier kunnen ze hun hypothesen omtrent het taalgebruik en het taalsysteem uittesten en hun eigen linguïstische middelen uitproberen. Belangrijk is wel dat leerlingen *feedback* krijgen op hun uitingen, zowel op de vorm ervan als op de betekenis.

Verder weten we dat taal en leren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, zowel in het dagelijks leven als op school (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992). Het leermodel dat de cruciale rol van taal in de pedagogisch-didactische interactie erkent, is het sociaal-constructivisme. Volgens die theorie is leren pas effectief als de lerende de ruimte krijgt om zelf actief kennis te construeren. Leerlingen proberen door middel van taal de werkelijkheid af te tasten en te interpreteren: ze leren door te praten of te schrijven. Sociale interactie is belangrijk: leerlingen leren van en met elkaar. Essentieel is wel dat de nieuwe leerstof aansluit bij de voorkennis van de leerlingen (zie ook de bijdrage van Rymenans, Paus & Van Gorp in *VONK* 35/1).

Vanuit deze twee invalshoeken – taalverwerving en leren – is de zogenaamde ‘Content-Based Approach’ (CBA) gegroeid, wat grosso modo neerkomt op de integratie van taal- en zaakvakonderwijs. In de Verenigde Staten wordt deze methodiek al jarenlang toegepast in het tweedetaalonderwijs (Rymenans & Decoo, 1998). Kenmerkend voor deze aanpak is dat de arbitraire scheiding tussen taal en inhoud wordt opgeheven, dat hij beter aansluit bij de interesses en behoeften van de leerlingen, dat leerlingen eerder aan productie toekomen, sneller de tweede taal leren, gemotiveerder zijn en beter presteren in de niet-taalklassen (Van Schooten & Emmelot, 2004).



Er zijn relatief weinig empirische studies die een effect van de CBA aantonen. Wel is er indirect ondersteuning gevonden in algemeen leertheoretisch onderzoek (Snow & Brinton, 1997) en in empirisch onderzoek naar specifieke kenmerken van CBA-onderwijs. Zo zijn er onder meer positieve effecten vastgesteld van aspecten als betekenisonderhandeling, relaties leggen met de eigen ervaringen van de leerlingen, aanzetten tot taalproductie, stimuleren van kritisch denken en samenwerkend leren (Van Schooten & Emmelot, 2004).

Grosso modo kunnen drie vormen van CBA onderscheiden worden. In Nederland heeft de 'sheltered content' variant ingang gevonden onder de naam 'taalgericht vakonder-

wijs'. Deze aanpak wordt door het Platform Taalgericht Vakonderwijs als volgt omschreven: *"taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin expliciete taaldoelen worden gesteld, dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun wordt geboden."* (Hajer, 2005). In deze definitie worden de drie hoofdenkenmerken van taalgericht vakonderwijs opgelicht: leren in context, leren in interactie, en leren met taalsteun.

De drie hoofdenkenmerken van taalgericht vakonderwijs opgelicht: leren in context, leren in interactie, en leren met taalsteun.

Handboek taalgericht vakonderwijs

Hajer, M. & Meestringa, T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.



Context, *interactie* en *taalsteun* zijn dan drie kernbegrippen die een centrale rol spelen in het *Handboek taalgericht vakonderwijs* van Maaïke Hajer en Theun Meestringa. Contextrijk leren houdt in dat er voldoende aanknopingspunten worden geboden om de nieuwe leerstof te koppelen aan de aanwezige kennis. Interactie komt neer op het actief uitwisselen van veronderstellingen en bevindingen tussen leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leraar. Taalsteun bete-

kent dat er gerichte steun wordt geboden bij het begrijpen van teksten en opdrachten, bij het zelf produceren van taal, en bij de manier van leren door de leerlingen.

De auteurs hebben dit handboek geconcipeerd als inspiratiebron en naslagwerk voor al wie met taalgericht vakonderwijs aan de slag wil in de les en op school. Het handboek kan op verschillende manieren gebruikt worden door diverse doelgroepen:

zittende en aanstaande leraren van de niet-taalvakken, opleiders en nascholers, directieleden en beleidsmakers.

In het inleidend hoofdstuk wordt uitgelegd wat taalgericht vakonderwijs is en worden argumenten aangedragen voor deze didactische aanpak. Verder beschrijft dit hoofdstuk hoe taalgerichte vaklessen er in grote lijnen uitzien. De volgende hoofdstukken zijn toegespitst op drie lesfasen: de start; de verwerkings- en verdiepingsfase, en de afronding (feedback, beoordeling, reflectie). Elk van die hoofdstukken begint met een inleidende paragraaf, gevolgd door tal van didactische suggesties die geordend zijn rond de drie kernbegrippen. Het geheel is doorspekt met voorbeelden afkomstig uit verschillende leergebieden, ook uit de praktijkvakken.

In het laatste hoofdstuk wordt de focus verplaatst van de klas naar de school. Beschreven wordt hoe leraren samen kunnen werken aan de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs op hun school. Een breed gedragen aanpak is belangrijk, maar toch kan niet voorbijgegaan worden aan relevante verschillen tussen vakken als aardrijkskunde, moderne vreemde talen, wiskunde of metaal. Tot slot wordt ook aan-

dacht besteed aan de rol van de directie bij de invoering van taalgericht vakonderwijs.

Verder zijn in dit handboek ook tal van hulpmiddelen voor de leraar opgenomen die gedownload kunnen worden van de website van de uitgever: <www.coutinho.nl>. Handig is bijvoorbeeld een sjabloon met aandachtspunten voor de voorbereiding van een taalgerichte vakles of een instrument dat gebruikt kan worden om na te gaan hoe taalgericht uw onderwijs is of bij het observeren van een les van een collega (zie de bijdrage van Kris Van den Branden, elders in dit nummer).

Uit de talloze praktijkvoorbeelden in dit handboek blijkt dat deze aanpak in Nederland ingang heeft gevonden in verschillende onderwijsvormen en -niveaus en dat er inmiddels lesmaterialen zijn ontwikkeld voor verschillende niet-taalvakken. Dit handboek kan de nodige impulsen geven om ook in Vlaanderen taalgericht aan de slag te gaan in het vakonderwijs. Wie meer wil weten over deze methodiek kan ook inspiratie vinden in de volgende bronnen: Van der Laan & Meestringa (2001); Van Schooten & Emmelot (2004); <www.taalgerichtvakonderwijs.nl> en <www.taalpleinrotterdam.nl>.

Rita Rymenans

Universiteit Antwerpen – Campus Drie Eiken

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Universiteitsplan 1

2610 Wilrijk

rita.rymenans@ua.ac.be

Bibliografie

Cummins, J. (1984). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In: J. Cummins, *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hacquebord, H. (2004). Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 5/2, p. 17-28.

Hajer, M. (2005). Taalgericht vakonderwijs: tijd voor een nieuw vijfjarenplan. *Levende Talen Tijdschrift*, 6/1, p. 3-11.

Hajer, M. & Meestringa, T. (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.

Rymenans, R. & Decoo, W. (promotor) (1998). Vreemde taal als instructietaal. Een literatuurstudie. Eindrapport OBPWO 96.09. Antwerpen: Universiteit Antwerpen (UIA), Departement Didactiek en Kritiek.

Rymenans, R. & Geudens, V. (1993). Van suiker tot saccharide. Over vaktalige communicatie in de klas. *Spiegel*, 11(2), 3-30.

Rymenans, R. & Geudens, V. (1994). Taalgebruik in de klas: zijn daar nog vragen over? In: R. Appel (red.), *Het Nederlands in de niet-taalklassen. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1992*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.

Snow, M.A. & Brinton, D.B. (Eds.) (1997). *The content-based classroom. Perspectives on integrating language and content*. New York: Longman.

Van den Boer, C.J.E.M. (2003). *'Als je begrijpt wat ik bedoel'. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs*. Utrecht: CD-? Press.

Van der Aalsvoort, M. & Van der Leeuw, B. (1992). *Taal, school en kennis*. Enschede: SLO, VALO-M, Nederlandse Taalunie.

Van der Laan, E. & Meestringa, T. (2001). *Bronnenboek taalgericht vakonderwijs. Bundeling van resultaten van het project Implementatie Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: SLO.

Van Schooten, E. & Emmelot, Y. (2004). *De integratie van taal- en vakonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 717).