

Taalbeleid, taalgericht vakonderwijs en de leraar Nederlands

Luc Wyns

Slechts drie jaar geleden bracht *VONK* voor de tweede maal een dubbel themanummer rond 'taalbeleid'. Toen ging het vooral om een visie op een integraal (taal)beleid met specifieke aandacht voor de concretisering van wat taalbeleid op dat moment betekende voor scholen. Nu, drie jaar later, zijn er weer een aantal evoluties geweest, die maken dat een blijvende aandacht voor het thema toch wel aan de orde is: de snelle ontwikkeling van en ervaringen met taalgericht vakonderwijs in Nederland en Vlaanderen, de talennota van onze minister van Onderwijs, de toekomstige integratie van GOK (met o.a. het thema taalvaardigheid) in het algemene zorgbeleid van de school, enz.

In de oudste themanummers *Taalbeleid* van *VONK* presenteren Van Braak en Schrauwen (2001) zeven pijlers waarvoor een taalbeleid kan opgebouwd worden. In dit en volgend nummer richten we ons vooral op pijler 4, 'taal in de klas', vanuit de invalshoek van 'taalgericht vakonderwijs'. Dit vanuit de visie dat taalbeleid, net als elke andere vorm van beleid, pas werkt als het in de klas werkt. Met andere woorden: taalbeleid is pas echt taalbeleid als de werking en de effecten daarvan merkbaar zijn op de werkvloer, in de klas.

AANDACHT VOOR TAALONTWIKKELING DOOR ALLE LERAREN

Met taalgericht vakonderwijs kiezen we voor een visie op ondersteuning en ontwikkeling

van de taalvaardigheid van de leerlingen in functie van het leren door alle leraren en niet van de leraar Nederlands alleen. Met de keuze voor taalgericht vakonderwijs willen we nogmaals onderstrepen dat taalbeleid en het werken aan optimale ontwikkelingskansen voor alle leerlingen vanuit de invalshoek 'taal' niet enkel de zaak is van de leraar Nederlands of de leraren taalvakken. Elke leraar is leraar Nederlands en dat niet alleen vanuit het oogpunt 'taalzorg', maar vooral vanuit het oogpunt van de ontwikkeling van de (schoolse) taalvaardigheid. Het is dus niet enkel een zaak van te veel spellingfouten en geen AN spreken.

Taalbeleid is pas echt taalbeleid als de werking en de effecten daarvan merkbaar zijn op de werkvloer, in de klas.

De aandacht voor taalontwikkeling start al in het basisonderwijs. Karakteristiek voor het onderwijsaanbod daar is dat het leren van

het kind als uitgangspunt wordt genomen en niet de te onderwijzen vakken en de overeenkomstige lessen.

Het is niet enkel een zaak van te veel spellingfouten en geen AN spreken.

De doelen van een curriculum als taal (bv. Nederlands) streeft de leerkracht niet enkel in de taallessen na. Ze komen bijvoorbeeld ook aan bod in activiteiten van wereldoriëntatie, in lessen bewegingsopvoeding, in muzische activi-

teiten, enz. Belangrijk is dat de leerkrachten bij het realiseren van het taalbeleid, zowel in als buiten de context van het systematisch taalonderwijs, zowel via onderwijsleeractiviteiten als door model te staan voor een goede taalgebruiker, de taalontwikkeling van de leerling ondersteunen. Het meest uitgesproken blijkt deze visie in het *Ontwikkelingsplan voor de kleuterschool* (VVKBaO, 2000) waar taal bewust een ontwikkelingsdomein wordt genoemd. Het beleid inzake taal slaat dus op meer dan wat men strikt genomen in een leerplan van een vak/leergebied omschrijft. Met andere woorden:

Bij de leertaken stellen we nu expliciet de vraag: welke taal hebben leerlingen nodig om deze taak uit te voeren?

centraal staan de taalbehoeften van het zich ontwikkelende kind en de manier waarop een kind taal verwerft (naar: Saveyn, 2008).

Wat 'taalgericht vakonderwijs' inhoudt, kunt u lezen in de bijdrage van Maaïke Hajer, elders in dit nummer. Taalgericht vakonder-

wijs steunt op drie pijlers: *context*, *interactie* en *taalsteun*. Het is echter meer dan het toepassen van werkvormen en methodieken. Veel leraren zijn al bezig met meer context aan te brengen binnen hun lessen: ze trachten meer aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren en reeds gekende leerinhouden;

ze trachten veel concreet, aanschouwelijk materiaal mee te brengen, enz. Ook zien we dat meer en meer leraren nieuwe, actievere werkvormen introduceren, waardoor er meer interactiemogelijkheden ontstaan. Maar het is niet omdat de leraar de wereld in de klas haalt of omdat hij ook al eens duowerk, groepswork of CLIM hanteert, dat hij bezig is met taalgericht vakonderwijs. En hier komen we bij een verschuiving van 'actieve werkvormen' naar 'taalgericht' werken.

Waar vroeger vooral werd uitgegaan van interactieve werkvormen waarbij leerlingen genoodzaakt werden om taal te gebruiken om tot oplossingen te komen, maar waar de taalverwerving vooral impliciet verondersteld werd – laat leerlingen meer veel lezen, spreken, luisteren en schrijven en ze zullen wel taal verwerven –, gaan we nu een stapje verder. Bij de leertaken stellen we nu expliciet de vraag: welke taal hebben leerlingen nodig om deze taak uit te voeren? Naast vakgebonden doelen worden ook bewust taaldoelen geformuleerd en nagestreefd, taalsteun wordt ingebouwd op maat van de taak en van de leerling(en). Als we dit vertalen naar context en interactie, dan moeten we ons bijvoorbeeld bij het introduceren van een nieuw stuk leerstof niet enkel afvragen hoe dit aansluit bij de leefwereld van de jongere, maar ook welke taal er nodig is om over dit onderwerp te praten – zowel gewone taal als vaktaal – en hoe we deze taal bij de leerlingen kunnen ontwikkelen. Bij het werken met actieve werkvormen moeten we ons ook bewust afvragen wat we willen dat leerlingen op talig vlak bijleren en welke ondersteuning we in de taak kunnen inbouwen om deze doelen te realiseren.

In de rest van dit artikel wil ik mij buigen over wat de leraar Nederlands kan betekenen binnen de ontwikkeling van een taalbeleid en meer bepaald welke meerwaarde hij

creëert bij de implementatie van taalgericht vakonderwijs.

WAT IS DE ROL VAN DE LERAAR NEDERLANDS IN DIT VERHAAL?

We gaan ervan uit dat de leraar Nederlands fungeert als motor, maar niet als dragende kracht van een taalbeleid binnen de school. Vanuit zijn positie als expert op het vlak van taal(vaardigheids)ontwikkeling Nederlands kan en moet de leraar Nederlands steun verlenen aan de leerlingen en aan de collega's. En dat geldt voor leraren Nederlands in de drie graden van het secundair onderwijs. Het gaat niet op te denken dat alle problemen opgelost worden en alle achterstanden weg-gewerkt worden met alle goede inspanningen die gebeuren in het basisonderwijs en de eerste graad secundair. Men lijkt er nogal eens van uit te gaan dat na het werk in het basisonderwijs en de eerste graad en met de (her)oriëntering van de leerling naar de tweede graad secundair onderwijs de meeste leerlingen op hun plaats zitten.

'Op hun plaats zitten' houdt dan ook in dat ze les krijgen in een taal of op een taalniveau dat aangepast is aan opleiding. In de sterke aso-richtingen verwachten we dan sterke leerlingen die goede taalverwerwers zijn en die dus eigenlijk geen verdere steun meer nodig hebben (want ze zouden het eigenlijk allemaal wel moeten kunnen!). Als een leerling daar dan toch problemen mee heeft, ontstaat al snel de neiging om hem te heroriënteren naar minder theoretische richtingen. Bij bso-leerlingen gaat men ervan uit dat zij vooral in praktische richtingen zitten waar taal – vooral vanuit de bril taalvorm – minder belangrijk is. Hier zien we direct een rechtstreekse versterking van het waterval-systeem, wat regelrecht indruist tegen alle

opvattingen over gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Het effect van dit denken zien we weerspiegeld in de resultaten van het laatste IALS-onderzoek, waaruit blijkt dat 41% van de Vlaamse bevolking onvoldoende functioneel geletterd is (OECD, 2000).

De leraar Nederlands fungeert als motor, maar niet als dragende kracht van een taalbeleid binnen de school.

DE LERAAR NEDERLANDS ALS VAKLERAAR

Taalvaardigheidsontwikkeling is het domein van de leraren talen in het algemeen en van de leraar Nederlands in het bijzonder. Vanuit zijn kernopdracht moet hij de leerplannen en ET Nederlands realiseren. Daarin wordt stap voor stap gewerkt aan de ontwikkeling van taalvaardigheden die leerlingen moeten inzetten in schoolse en maatschappelijke contexten.

In functie van het leren zouden we kunnen stellen dat *leesvaardigheden* ontwikkeld worden in het kader van zakelijk lezen. Studieteksten leren aanpakken is daar een onderdeel van en het vaardig worden hierin verhoogt de slaagkansen van leerlingen. *Schrijfvaardigheden* zijn belangrijk bij het verwoorden van wat leerlingen geleerd hebben, om schriftelijk redeneringen op te bouwen, bij het maken van een verslag of andere soorten teksten, enz. Vanuit actief en samenwerkend leren zijn *spreekvaardigheden* (verwoorden van wat men denkt, redeneringen opbouwen, duidelijke vragen stellen, enz.) erg belangrijk. *Luistervaardigheden* moeten ook ontwikkeld worden in functie van het leren: leraren geven veel mondelinge instructies en veel vakinhoudelijke informatie wordt eveneens mondeling doorgegeven.

Dat vraagt van de leerlingen heel wat luistervaardigheid. Goed luisteren is eveneens belangrijk vanuit actief en samenwerkend leren.

Bij het realiseren van zijn leerplan moet de leraar ook aandacht schenken aan de *woordenschatontwikkeling* van de leerlingen in het algemeen, maar met specifieke aandacht voor de ontwikkeling van school- en instructietaal. In bepaalde specifieke contexten zoals grootstedelijke gebieden zal dit eerder de prioriteit zijn om het leren mogelijk te maken. Woordenschatverwerving kunnen we dan langs de ene kant zien als ondersteunende vaardigheid bij de voorgaande vaardigheden waarbij leerlingen bijvoorbeeld thema- of tekstgebonden woordenschat verwerven door te lezen. Maar daar

Taalarme, taalzwakke en anderstalige leerlingen hebben onvoldoende 'gewone' woorden om over grafieken te praten.

speelt toeval en impliciet taalvermogen van kinderen al een grote rol. Je weet niet welke woorden kinderen meepakken en hoeveel er dat zijn. Op zich hoeft dat ook geen probleem te zijn als dat inderdaad over themawoorden gaat, dat zijn woorden die bij de inhoud van de tekst horen.

Waar het anderzijds om gaat, is de woordenschat ('gewone' taal) die kinderen nodig hebben om te leren. Bij de introductie van grafieken bijvoorbeeld kom je tot de vaststelling dat taalarme, taalzwakke en anderstalige leerlingen onvoldoende 'gewone' woorden hebben om over grafieken te praten. Die hebben ze echter nodig om eerst inzicht te verwerven in wat grafieken zijn en te kunnen leren over grafieken om in een volgende fase daar ook de geëigende woordenschat voor aangeleerd te krijgen. In sommige contexten moeten leraren prioritair en

doelbewust werken aan de verruiming van die 'gewone' woordenschat om taalarme, taalzwakke en anderstalige leerlingen meer kansen op leren en op slagen te bieden.

DE LERAAR NEDERLANDS ALS LID VAN EEN TEAM

In de inleiding hebben we reeds duidelijk gesteld dat de leraar Nederlands niet alleen het hoofd kan bieden aan alle problemen die op de school afkomen. Het is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de hele school. Taalgericht vakonderwijs gaat ervan uit dat elke leraar de taalvaardigheid van de leerlingen helpt ondersteunen en ontwikkelen. Tot nu toe kunnen we echter nog niet verwachten dat alle leraren die (talige) expertise bezitten. In de toekomst zal dat wel kunnen omdat de taalcompetenties (Paus e.a., 2003/2006) ondertussen deel (zouden moeten) uitmaken van de startcompetenties van beginnende leraren. Dat legt ook een grote verantwoordelijkheid bij de lerarenopleidingen. Zij moeten niet enkel aandacht besteden aan vakinhoudelijke en vakdidactische vorming, maar bij alle leraren ook de nodige competenties bijbrengen om bij leerlingen de taalvaardigheidsontwikkeling mee te ondersteunen.

Het grootste gedeelte van de leraren bestaat echter uit mensen die al meerdere jaren voor de klas staan. De leraar Nederlands kan ook hier, vanuit zijn expertise, ondersteunend werken voor de collega's van de andere vakken.

LEESVAARDIGHEID

In alle vakken moet er gelezen worden. Vakleraren zijn niet altijd op de hoogte van leesstrategieën: welke zijn er? Hoe werken

ze? Welke moet ik wanneer gebruiken? Leraren Nederlands kunnen collega's informeren over deze strategieën en demonstreren hoe ze in zijn werk gaan. Collega's kunnen zelfs in de les Nederlands komen kijken hoe leerlingen ermee aan de slag gaan.

De idee dat als we onze leerlingen maar veel laten lezen, ze ook goede lezers zullen worden, klopt meestal niet. Veel leerlingen slagen er niet in uit zichzelf de nodige strategieën aan te leren om goede lezers te worden. Er is dus nood aan expliciete instructie in leesstrategieën.

Metacognitieve leesstrategieën zijn strategieën die worden ingezet voor, tijdens en na het lezen. Enkele voorbeelden:

- *Strategieën voor het lezen*: het leesdoel vooropstellen, de inhoud voorspellen, de verwachtingen bepalen, de voorkennis activeren, de tekstsoort identificeren, enz.
- *Strategieën tijdens het lezen*: het verdere verloop voorspellen, hoofd- en bijzaken onderscheiden, woordbegrip bewaken en reguleren, een schema van de tekst maken, reflecteren op signaal- en verwijswaarden, enz.
- *Strategieën na het lezen*: de tekst samenvatten, evalueren en waarderen, enz.

Op basis van het leesdoel wordt een set andere leesstrategieën gehanteerd: oriënterend lezen, globaal lezen, zoekend lezen, intensief lezen, studerend lezen en kritisch lezen (zie bv. Vandemaele, 2005; bijlage 1).

SCHRIJFVAARDIGHEID

In de meeste vakken moeten leerlingen schrijfpodochten uitvoeren. Ook hier kan de leraar Nederlands zijn collega's informeren over schrijfstrategieën of hen helpen bij het ontwikkelen van schrijfkaders. Schrijfkaders zijn ondersteunende kaders bij schrijftaken waarbij leerlingen in functie van de taak en van wat zij op dat moment al kunnen, ondersteuning krijgen in de vorm van structuurelementen, talige aanzetten van zinnen, kernwoorden, enz. Meer uitleg en voorbeelden van schrijfkaders vindt u in de bijdragen van Dirk Verdonck, elders in dit nummer, en van Hilde Leon en Werner Schrauwen in het volgende nummer.

SPREK- EN LUISTERVAARDIGHEID

Ook spreken en luisteren verdienen in alle vakken aandacht. Vakleraren geven vaak enkel feedback op de (vak)inhoudelijke aspecten van antwoorden of uitspraken of op het formeel taalvormelijke aspect van het taalgebruik van de leerlingen (spreken ze AN?). Willen ze de taalvaardigheid van alle leerlingen helpen verhogen, dan moeten ze ook feedback leren geven op de taal die leerlingen gebruiken (formulering van antwoorden, structurerende woorden bij redeneringen of argumentaties, enz.). Verder zijn er natuurlijk ook de specifieke spreek- en luisterstrategieën die aan de collega's van de andere vakken meegegeven kunnen worden, zodat ook zij die kunnen hanteren in hun lessen.

Veel leerlingen slagen er niet in uit zichzelf de nodige strategieën aan te leren om goede lezers te worden.

WOORDENSCHATONTWIKKELING

Ten slotte moeten leerlingen heel wat woordenschat ontwikkelen in functie van het leren binnen het vak. Naast school- en instructietaal die door elke leraar gebruikt wordt, is er vooral aandacht voor de ontwikkeling van specifieke vaktaal. Vanuit hun leerplan hanteren leraren Nederlands een specifieke woordenschatdidactiek waarmee zij ook hun collega's

vertrouwd kunnen maken. De driefasendidactiek is gebaseerd op het verwervingsproces bij spontane taalvererving, waar een taalleerder een woordnetwerk van vorm- en betekenisassociaties opbouwt door taal te gebruiken in de context. In het klassieke woordenschatonderwijs krijgen de leerlingen echter vooral contextloze, abstracte woorddefinities aangeboden. De driefasendidactiek ziet er kort samengevat als volgt uit:

DRIEFASENIDIDACTIEK

AANBODFASE

In de aanbodfase worden de woorden zoveel mogelijk in een natuurlijke context aangeboden. Gesproken en geschreven teksten staan centraal. Deze teksten worden met behulp van voorgesprekken geïntroduceerd. De voorgesprekken dienen om de interesse van leerlingen op te wekken en sleutelbegrippen of -woorden en doelwoorden aan te bieden. In deze gesprekken is de interactie met de leerlingen cruciaal om zicht te krijgen op de hypothesevorming rond de aangeboden woorden door de leerlingen. Na het voorgesprek lezen de leerlingen de tekst individueel, waarna ze een opdracht en/of nabespreking aangeboden krijgen die begripsondersteunend moet werken.

SEMANTISERINGSFASE

In de semantiseringsfase moeten de leerlingen bewust reflecteren over woorden. Deze fase is verdeeld in drie stappen. In de eerste stap wordt met behulp van een meerkeuze-interpretatieopdracht nagegaan in hoeverre de betekenis van een woord al bij de leerling aanwezig is. De tweede stap bestaat uit een expliciterings- of semantiseringsgesprek met de leerlingen. Op basis van de betekenselementen die door de leerlingen worden ingebracht, worden de woordbetekenissen verduidelijkt. Het gesprek vindt plaats aan de hand van een afbeelding, een denkopdracht of een verhaal. De derde stap behelst het maken van lesaantekeningen op een formulier ('de neerslag') dat bedoeld is als houvast voor de leerlingen.

CONSOLIDERINGSFASE

In de consolideringsfase of oefenfase maken de leerlingen individueel communicatieve oefeningen waarin zij de woorden herhalen en inoefenen. Tijdens de verbetering van de oefeningen moet de leerkracht ervoor zorgen dat de leerling erachter komt waarom zijn oplossing goed of fout is. Met behulp van een diagnosetoets kan de leerkracht nagaan welke woorden beheerst worden en op basis hiervan kan een oefenschema voor elke leerling ontworpen worden.

In de driefasendidactiek wordt er onderwezen volgens een *interpretatiemodel* (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992). Hierin wordt kennis gezien als een interpretatief systeem: de leerder stelt zelf op basis van de context actief hypothesen op over de betekenis van onbekende woorden en geeft in interactie met de leerkracht actief en met behulp van productief taalgebruik betekenis aan die woorden. De leraar krijgt de rol van begeleider in plaats van alleswetende kennisoverdrager.

EN MEER

Ondersteuning van collega's kan ook gebeuren door hen te informeren over tijdstippen waarop leerlingen bepaalde (deel)vaardigheden verworven hebben. Hoe vaak wordt niet van leerlingen gevraagd een samenvatting te maken terwijl ze in Nederlands nog bezig zijn hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden? Of moeten leerlingen een verslag van enkele bladzijden afgeven wanneer ze nog bezig zijn met de structuur van een goede

alinea. Het is dus belangrijk de verwachtingen en de realiteit op elkaar af te stemmen. Als die taken dan toch aangeboden worden, kan er nagedacht worden over de nodige ondersteuning die kan geboden worden, bijvoorbeeld door middel van schrijfkaders.

Ten slotte kan de rol van de leraar Nederlands erin bestaan zijn collega's te informeren over taalverwervingsproblematieken zoals dyslexie, anderstaligheid, enz. Wat betekent deze problematiek voor de leerling en zijn leren? Hij kan de andere leraren ook informeren over taaltesten: welke zijn er en wat testen ze? Wat zijn zinvolle remediëringen en wat niet? enz.

De leraar Nederlands mag dan al niet de dragende kracht zijn van het taalbeleid, als motor heeft hij zeker een rol te spelen in de ondersteuning van de leerlingen en van zijn collega's.

Luc Wyns
Diocesane Pedagogische Begeleiding
Antwerpen
luc.wyns@pandora.be

Literatuur

OECD (2000). *Literacy in the information age. Final report of the international literacy survey*. Paris.

Ontwikkelingsplan voor de kleuterschool (2000). Brussel: VVKBaO.

Paus, H., Rymenans, R. & Van Gorp, K. (2003/2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Saveyn, J. (2008). *Taalbeleid voeren op de basisschool*. Brussel: VVKBaO. Intern document.

Van Braak, J. & Schrauwen, W. (2001). Stappen op weg naar een taalbeleid op school. *VONK*, 31/2, p. 19-32.

Vandemaele, A. (2005). Leesstrategieën in zaakvakken. *VONK*, 35/2, p. 41-58.

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

BIJLAGE 1: Leesstrategieën

	WAAROM DOE JE DAT?	HOE DOE JE DAT?
Oriënterend lezen	Om te weten welk soort tekst je voor je hebt en wat je kan verwachten.	Je bekijkt de tekst zonder hem te lezen. Je vraagt je af welk soort tekst het is (krantenartikel, reclamefolder,...) en met welk doel hij geschreven is (informereren, overtuigen, overhalen, onderrichten, ontroeren, ontspannen).
Globaal lezen	Om het onderwerp van de tekst te voorspellen, voorkennis te activeren, hoofdzaken uit de tekst te halen.	Je leest de titels en tussenkopjes, bekijkt illustraties en onderschriften, je leest (bij langere teksten) de inleiding en bekijkt de inhoudsopgave.
Zoekend lezen	Om bepaalde info uit de tekst te halen.	Je laat je leiden door titels en tussenkopjes om bepaalde stukken grondiger te lezen.
Intensief lezen	Om diepgaande vragen over de tekst te beantwoorden.	Je leest de tekst helemaal door en probeert verbanden te zien tussen verschillende delen.
Studerend lezen	Om de info te onthouden.	Je leest de tekst meerdere malen heel aandachtig, probeert met je eigen woorden te herhalen wat je hebt gelezen, noteert hoofdzaken...
Kritisch lezen	Om je mening en/of voorkennis of een andere bron te toetsen aan de inhoud van de tekst. Om te beoordelen of een tekst goed geschreven is (vorm).	Je vraagt je af of de gegevens juist zijn en je vergelijkt de inhoud met je eigen mening of een andere bron. Je controleert de spelling, zinsbouw en woordkeuze + inhoudelijke criteria van een tekst.

BRON: Vandemaele, A. (2005). Leesstrategieën in zaakvakken. *VONK*, 35/2, p. 41-58.