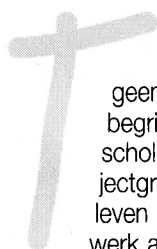


Taalgericht vakonderwijs

Een veelbelovende uitwerking van taalbeleid voor alle vakken

Maike Hajer, Theun Meestringa & Marleen Miedema

'Wat de kinderen leren bij Nederlands is onvoldoende om onderwijs in andere schoolvakken te kunnen volgen.' Tot die ontdekking kwamen veel scholen voor secundair onderwijs in Nederland rond 1990. Vooral taalzwakke leerlingen en tweedetaalleerders hadden extra onderwijs in schoolse taalvaardigheden nodig, zo beseften leraren. Om die kloof te dichten, werd het nieuwe concept *taalbeleid* uitgewerkt: afstemming tussen verschillende vakken qua leerstof en didactiek, die eerder als aparte koninkrijkes binnen de school fungeerden. Dit omdat niet alleen de lessen Nederlands zouden moeten veranderen: ook de vakleraren zouden in hun lessen beter rekening kunnen houden met de taalvaardigheid van leerlingen, door bijvoorbeeld inzichten in leesvaardigheid te gebruiken bij het werken met teksten in de aardrijkskundeles.



Taalbeleid is in Nederland dus geen van boven gedropte term: het begrip hielp de behoefte benoemen die scholen zelf ervoeren. De landelijke projectgroep die door de regering in het leven werd geroepen om het ontwikkelwerk aan te sturen, nam het begrip 'taalbeleid' als motto (Teunissen 1992). Sindsdien is het ook in beleidsdocumenten van gemeenten en de landelijke overheid terug te vinden. Niet alleen de afstemming tussen vakken werd hiermee bedoeld, maar ook de doelen en middelen om onderwijs in allochtone talen binnen gemeenten en scholen aan te bieden als vak.

In dit artikel¹ gaan we vooral in op de initiatieven om vakleraren te betrekken bij de talige begeleiding van leerlingen in het secundair onderwijs. Daar hebben we inmiddels de valkuilen ontdekt die misschien in Vlaanderen te vermijden zijn. We bespreken de noodzaak om taalontwikkeling in de vak-

didactiek in te bouwen en lichten een nieuwe term toe die hiervoor in zwang is geraakt: *taalgericht vakonderwijs*.

EEN STAPJE VERDER

"Als je goed met dat taalproject bezig wilt zijn, kost het meer tijd, maar het blijft veel beter hangen bij kinderen en dat is toch waar je het uiteindelijk voor doet." Zo sluit een lerares verzorging een gesprek af over haar ervaringen in het eerste jaar werken aan taalgericht vakonderwijs in een 2vbo-klas (voorbereidend beroepsonderwijs²). In haar lessen is ze afgestapt van frontaal lesgeven en werken de kinderen in groepjes

Taalbeleid is in Nederland geen van boven gedropte term: het begrip hielp de behoefte benoemen die scholen zelf ervoeren.

samen aan opdrachten, waarbij ze vragen formuleren die klassikale uitleg behoeven.

Ze vertelt: "Vroeger was het zo dat kinderen meer uit een boek moesten weten en vragen moesten beantwoorden. Het viel me altijd op dat ze daar nooit op terugkwamen. Het rendement was eigenlijk vrij laag. Ik ben nu anders gaan werken door dat taalproject: met groepjes, kinderen actief... En dan vallen mij een aantal dingen op. Eén: kinderen gaan dus echt praten over de stof. Twee: je ziet wat de taalvaardigheid is. Sommige kinderen kunnen absoluut niet lezen. Vroeger konden ze dat op allerlei manieren maskeren, maar nu niet meer. Het is voor mij als begeleider de kunst, ze zoveel vertrouwen te geven dat ze dat toch laten zien in de groep en dat ze daar toch met elkaar iets aan proberen te doen."

Deze lerares werkt met haar collega's van een tiental scholen in Nederland aan de 'Implementatie van taalgericht vakonderwijs' (Miedema 1999). In haar vakles voegt ze expliciet taalvaardigheidsdoelen toe en activeert ze de kinderen bij het doornemen van de leesteksten om zo haar vakdoelen dichterbij te brengen. De aanpak gaat een stapje verder dan eerdere Nederlandse pogingen om tot taalbeleid te komen.

EERDERE AANDACHT VOOR TAALBELEID

In de eerste tien jaar dat scholen werkten aan taalbeleid ging het om drie doelen:

- (1) in het vak Nederlands moeten schoolse taalvaardigheden gericht worden onderwezen en wel zo dat leerlingen deze in andere vakken weten toe te passen;
- (2) in andere vakken houden leraren rekening met verschillen in taalvaardigheid van de leerlingen;³

- (3) binnen de school wordt een samenwerkingsstructuur opgezet voor afstemming en uitwisseling tussen taal- en vakleraren, bijvoorbeeld aangestuurd door een taalcoördinator. (Zie Hajer & Meestringa (1995) voor achtergronden en didactische aanwijzingen.)

Op die drie aspecten is veel werk verricht door leraren, begeleiders, opleiders en leer-middelenontwikkelaars. Voor het vak Nederlands zijn veel aanvullende lesmaterialen ontwikkeld, gericht op schoolse woordenschat, het lezen van schoolboekteksten en het maken van vragen en opdrachten. Dergelijke leerstof is inmiddels ook in reguliere methodes verwerkt, zoals recentelijk in *Schoolslag* (uitg. Meulenhoff, 1998 e.v.).

Voor andere vakken zijn didactische suggesties uitgewerkt, bijvoorbeeld in de serie *Taal in de klas* (Hajer e.a. 1994-1997), en een leerplan schoolse taalvaardigheden (Hajer & Meestringa 1994). In het Rotterdamse *Posterproject* (Van Bree e.a. 1999) krijgen vakleraren tevens een rol bij het aanleren van schoolse woordenschat.

Er is ook veel aandacht besteed aan het vereiste vernieuwingsproces op scholen, onder andere gericht op het ontwikkelen en invoeren van een taalbeleidsplan. Van Hilst (2000) beschrijft een aantal vrij verkrijgbare instrumenten voor taalbeleid.⁴ In een veelheid aan nascholings- en begeleidingsactiviteiten wordt gepoogd dergelijke inzichten de klas in te brengen. De vraag is of dat gelukt is.

De optimistische geluiden over de kansen van taalbeleid in de retoriek rondom deze projecten (Hofman & Roorda 1997, Van Pruissen 1997) moeten met een flinke korrel zout genomen worden. Taalbeleid blijkt de kern van de vakles namelijk nog onvoldoen-

**Taalbeleid blijkt
de kern van de
vakles nog
onvoldoende
verbeterd te
hebben.**

de verbeterd te hebben. "Overleg over taalbeleid komt heel weinig voor", blijkt onder andere uit een groot inspectierapport (Inspectie van het Onderwijs 1999). Het rapport sluit aan bij eerdere bevindingen waarin taalbeleidsinitiatieven onder de loep worden genomen.

Zo bezocht Van Kalsbeek (1994) een school die tot de voorlopers in taalbeleid behoorde. Zij zag bij alle betrokken leraren effecten van

Leerlingen worden geen autonome leersers met een eigen, doordachte taakaanpak, maar krijgen mechanische trucjes aangeleerd, die ze in andere situaties niet toepassen omdat de reflectie ontbreekt.

de gegeven scholing, maar slechts op een aantal aspecten. Zo werden leesstrategieën zoals 'de buitenkant van de tekst bekijken' wel in vaklessen benut, maar niet 'het activeren van voorkennis' en 'het doen van voorstellingen over de inhoud van de tekst'.

Hajer (1996) beschreef vijf vakleraren in eenzelfde meertalige mavo-3-klas (middelbaar algemeen vormend onderwijs²) en laat zien dat leraren schooltaalgebruik gaan vermijden wanneer de taalproblemen in een klas groot zijn en tegelijk terugvallen op reproductie van kennis ten koste van vaardigheidsontwikkeling en taken van een hoger cognitief niveau.

Tordoir & Meestringa (1997, 1998) observeerden de lespraktijk van zes scholen met taalbeleid in middelgrote en grote steden. Hierin komt naar voren dat taalbeleid een vaste plek in de structuur van die scholen gekregen heeft, en dat de leraren bewust zijn van de rol van taal, maar dat het taalbeleid de gewone vakles slechts zelden heeft bereikt, alle inspanningen van taalcoördinatoren en taalwerkgroepen ten spijt (zie ook Meestringa & Tordoir 1999). Informele geluiden uit scholen bevestigen dat het taalbeleidswerk bij gebrek aan resultaat lijkt in te zakken. Hoe zijn deze bevindingen te verklaren?

VERKLARINGEN VOOR DE TELEURSTELLLENDE RESULTATEN

Binnen het vak Nederlands suggereren de studies ten eerste dat de ontwikkeling van leerstrategische vaardigheden niet optimaal gerealiseerd wordt. Leerlingen worden geen autonome leersers met een eigen, doordachte taakaanpak, maar krijgen mechanische trucjes aangeleerd, die ze in andere situaties niet toepassen omdat de reflectie ontbreekt. Het is blijkbaar lastig het wezen van een strategische aanpak in lessen te realiseren.

Een tweede zwakheid is dat de nadruk sterk is komen te liggen op het lezen van informatieve teksten. Schriftelijke en mondelinge formuleervaardigheid wordt niet dusdanig onderwezen dat ook tweedetaalleersers daar hun voordeel mee kunnen doen. Aandacht voor nieuwe onderdelen laat zich kennelijk niet zo makkelijk in de traditionele leerstof voegen, zeker niet wanneer nieuwe lesmaterialen voor bijvoorbeeld mondelinge vaardigheden ontbreken of niet gebruikt worden.

In reguliere lessen Nederlands is ten derde nog weinig aandacht voor woordenschatvergroting.

Pogingen om die schoolse woordenschat te vergroten (zoals het *Posterproject* uit Rotterdam) staan in de lespraktijk vaak los van de inhoud van de gewone lessen en voor de leerlingen mankeert daardoor de voor woordenschatontwikkeling benodigde context.

Scholen zijn nog bezig zich te ontwikkelen tot professionele organisaties waarin leraren samen continu werken aan kwaliteitsverbetering van hun onderwijs. De potentievolle motor die interventie daarbij kan vormen, is nog een zeldzaam fenomeen.

Binnen de andere schoolvakken zijn slechts enkele van de didactische suggesties opgepikt. De didactiek is marginaal aangepast, de kern van de vakles is buiten schot gebleven. Waar activering en een zelfstandige inbreng van leerlingen het doel van onder andere de basisvorming (*ruwweg de eerste drie jaren van het secundair onderwijs – nvdr*) was, lijken leraren in een klas met minder taalvaardige leerlingen juist geneigd een tegengestelde aanpak te realiseren. Leerlingen hoeven minder te praten en te schrijven, de leraar neemt de leiding over vanuit de gedachte dat de lessen dan effectiever zijn. Het vraagt kennelijk teveel van leraren om de didactische suggesties die dat tij zouden moeten keren, zelf te integreren in de les. Het ontbreken van persoonlijke begeleiding en van aangepast lesmateriaal kan daaraan debet zijn.

De organisatie van het taalbeleid is ten slotte evenmin efficiënt gebleken. De plaats van de taalcoördinator in de school is vaak weinig invloedrijk. Taalbeleid staat bovendien los van andere veranderingen van het secundair onderwijs, zoals de invoering van leren zelfstandig te leren en van nieuwe examenprogramma's: het lijkt daarmee zelfs te moeten concurreren. Het inpassen van de veranderingen in één schoolontwikkelingsbeleid wordt nauwelijks gerealiseerd en de veranderingen worden veelvuldig bedreigd door fusies en personeelwisselingen. Scholen zijn nog bezig zich te ontwikkelen tot professionele organisaties waarin leraren samen continu werken aan kwaliteitsverbetering van hun onderwijs. De potentievolle motor die intervisie daarbij kan vormen, is nog een zeldzaam fenomeen. Er wordt kortweg te weinig over een geschikte didactiek in meertalige klassen gesproken, en ervaringen worden onvoldoende uitgewisseld.

Aan het eind van de jaren negentig zijn we op zoek gegaan naar alternatieven om het taalbeleid op scholen voor secundair onderwijs in Nederland een nieuwe impuls te geven.

TAALGERICHT VAKONDERWIJS: EEN NIEUWE IMPULS VIA DE CONTENT-BASED APPROACH

Inspiratie voor een nieuwe impuls vinden we in de *Content-Based Approach*, de invloedrijke Angelsaksische stroming binnen het tweede- en vreemdetalenonderwijs. De *Content-Based Approach* kan in Noord-Amerika bogen op jarenlange ervaring en ontwikkeling (Snow & Brinton 1997; een overzicht over achtergronden geven ook Hajer 1996, 1998 en Meestringa 1999). Deze benadering is te beschouwen als de jongste loot van de taaldidactiek (Eskey 1997). Na de traditionele 'structurele' of 'grammaticale' leerboeken uit het (vreemdetalen)onderwijs die erop gericht waren de leerling de woorden en structuren van de taal te leren, breekt in de taaldidactiek in de tachtiger jaren het inzicht door dat taal meer is dan dat. Het gaat bij taal er ook om wat je wil zeggen (noties) en wat je wil bereiken (functies).

Vanuit deze notioneel-functionele benadering ontwikkelt zich de communicatieve aanpak waarin spreken en schrijven over authentieke lees- en luisterteksten een centrale rol krijgt. Aandacht voor de grammaticale vorm van taal wordt daarin gekoppeld aan de taken waarvoor je staat en de communicatieve functies die je wil uiten. In de *Content-Based Approach* wordt deze benadering verrijkt met aandacht voor de inhoud waarover gecommuniceerd wordt. Die is niet meer een toevallig middel om leerlingen aan de praat te krijgen, maar doel op zich.

Uitgangspunt van de Content-Based Approach is het inzicht dat taalverwerving in wezen een natuurlijk proces is, waarin leerlingen de taal verwerven doordat ze willen communiceren over voor hen relevante zaken.

Uitgangspunt van de *Content-Based Approach* is het inzicht dat taalverwerving in wezen een natuurlijk proces is, waarin leerlingen de taal verwerven doordat ze willen communiceren over voor hen relevante zaken. Door te lezen, schrijven, spreken en luisteren over een thema als *milieuvuiling* ontwikkelt een leerling al zoekende en werkende zowel de taal die bij dat thema hoort als de conceptuele structuren. Inzicht in het thema wordt vervolgens evengoed getoetst als de vorderingen in (schoolse!) taalvaardigheid. Formeel taalonderwijs kan daar zo nodig bij aangehaakt worden, maar is niet meer het uitgangspunt van het programma.

De benadering is vooral ingezet in het tweedetaalonderwijs aan immigranten die uiteindelijk de doeltaal als instructietaal moeten leren hanteren in regulier onderwijs. Mede afhankelijk van het taalniveau is de aanpak in verschillende modellen gerealiseerd, waarbij niet alleen taalleraars maar ook vakleraren betrokken zijn. Figuur 1 geeft de vier meest voorkomende modellen weer.

Vertaald kan *thematisch* taalonderwijs bijvoorbeeld uitgewerkt worden door de taalleraar die lesgeeft aan allochtone kinderen die het land net binnen zijn en de taal nog niet spreken (zie ook Van der Zanden 1999,

FIGUUR 1: *Vormen van de Content-Based Approach*

VORM ASPECT	INHOUDGERICHT ONDERWIJS CONTENT-BASED APPROACH			
	(TWEDE) TAALONDERWIJS		VAKONDERWIJS	
	INHOUDGERICHT TAALONDERWIJS (theme-based)	GESCHAKELD VAKTAALONDERWIJS (adjunct)	TAALBEWUST VAKONDERWIJS (language sensitive)	TAALGERICHT VAKONDERWIJS (sheltered content)
Taal	veel aandacht; de verwerving van taalkennis en -vaardigheden staan voorop	aandacht voor specifieke vaktaal	er is oog voor mogelijke taalproblemen van leerlingen en voor het toepassen van taalstrategieën	wat is talig de beste manier om de inhoud en de vaktaal te verwerven?
Strategie	algemene strategieën	specifieke toepassingen	toepassing algemene strategieën	algemene toepassingen en specifieke strategieën
Inhoud	staat centraal en is interessant, maar dient toch vooral als kapstok voor goede taalles	niet de inhoud, maar het begrijpen van de inhoud en de taal daarvoor nodig	inhoud staat voorop	inhoud staat voorop, (vak)taal is neven-doel
Taak	van receptieve naar productieve taken	van receptieve naar productieve taken	van receptieve naar productieve taken	van receptieve naar productieve taken
Gegeven door:	taalleraar	taalleraar	vakleraar	vakleraar

Riteco 1999). *Geschakeld vak-taalonderwijs* is te realiseren in steunlessen (extra taallessen) die door overleg van taal- en vakleraar nauw aansluiten bij de inhoud en taalvaardigheid die geselecteerde schoolvakken vereisen (Meestringa e.a. 1999).

In het vakonderwijs zelf is *taalbewust vakonderwijs* eigenlijk het onderwijs dat jarenlang binnen taalbeleid gepropageerd is:

Taalgericht vakonderwijs gaat een stap verder: de taaldidactiek en vakdidactiek worden vervlochten om zo op beide fronten winst te halen.

vakleraren houden hun eigen vakdoelen, maar proberen op weg daartoe struikelblokken te vermijden door teksten goed uit te leggen, leerlingen zelf te leren omgaan met moeilijke woorden en te steunen bij het uitvoeren van taken. *Taalgericht vakonderwijs* gaat een stap verder: hierin zijn naast de vakdoelen

ook taaldoelen en leerstrategieën opgenomen in het vakleerplan. De taaldidactiek en vakdidactiek worden vervlochten om zo op beide fronten winst te halen.

KENMERKEN VAN TAALGERICHT VAKONDERWIJS

Kenmerkend voor de *Content-Based Approach* in het algemeen is de aanwezigheid van drie leerstoflijnen: de thematisch-inhoudelijke, de taal leerlijn en de leerstrategische lijn. Inhoudsopgaven van Amerikaans lesmateriaal voor thematisch *Content-Based* onderwijs weerspiegelen die drieslag. Naast de leerstofselectie zijn er didactische kenmerken. In de *Content-Based Approach* wordt weinig op taalstructuren gericht onderwijs gegeven, maar wordt gepoogd het natuurlijke taalverwervingsproces in de klas te halen. Kenmerkend zijn daarbij veelal:

- (1) *de grote hoeveelheden begrijpelijk taal-aanbod* waaraan leerlingen worden blootgesteld. Er is dus geen sprake van alleen korte gecomprimeerde of alleen eenvoudig gestelde mondelinge en schriftelijke teksten, maar van teksten van diverse soort (mondelinge, schriftelijke, geïllustreerde, audiovisuele en zelfgeproduceerde teksten). De teksten bevatten voor leerlingen prikkelende, relevante vakinhouden die met de leraar worden verkend en verwerkt;
- (2) het leren over vakinhouden wordt *ondersteund door een rijke context* aan andere (manuele, visuele en auditieve) activiteiten: concrete materialen, experimenten, demonstraties, modellen, enz.

FIGUUR 2: Een taalgerichte biologieles

In een biologieles wordt een vier-op-een-rij spel gespeeld over (on)gewervelde dieren. De deelnemers krijgen per soort vijf kaartjes die ze op de kenmerken op het speelbord moeten leggen. Het gaat om de soorten: *amfibieën, reptielen, vogels, vissen, zoogdieren*. Voordat de leerlingen een kaartje op het bord mogen leggen, moeten ze eerst uitleggen waarom het dier bij het kenmerk op het bord past. De leerlingen gebruiken zo de vaktaal actief.

Daarmee zijn de leerlingen niet alleen afhankelijk van schriftelijke teksten voor de verwerving en verwerking van taal en inhoud van het vak, krijgen leerlingen met diverse leerstijlen een kans, en krijgen de leerlingen meer gelegenheid met elkaar te overleggen over vakinhouden;

- (3) leerlingen krijgen *veel gelegenheid* om (met elkaar) zinvol over de leerstof te praten en te schrijven: via gerichte opdrachten tot samenwerken en tot het beschrijven en verwerken van het geleerde, oefenen de leerlingen zich in het gebruiken van de taal van het vak;
- (4) leerlingen worden *gestimuleerd en gemotiveerd* tot het leren van (de taal van) het vak door ruimte voor eigen vragen en aandacht voor de manier waarop zij leren en kunnen leren;
- (5) veelvuldig worden *onderwijsvormen* benut als samenwerkend leren, leerling/gezelsamenleren, onderzoekend leren en projectmatig leren;
- (6) er bestaat *een grotere flexibiliteit in keuze* van didactische benaderingen in vergelijking met regulier vakonderwijs.

Uitgebreidere beschrijvingen zijn te vinden in Miedema (1997) en Meestringa (1999).

TAALGERICHT VAKONDERWIJS: INITIATIEVEN IN NEDERLAND

Een gezamenlijk project van de SLO in Enschede, de Hogeschool van Utrecht, het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) in Utrecht en het Projectbureau in Rotterdam sluit het meest expliciet bij de *Content-Based Approach* aan. Hierin kiezen leraren voor de didactische kenmerken van taalgericht vakonderwijs waaraan ze als 'uitdaging' willen werken. Sommige leraren zijn bijvoorbeeld overtuigd geraakt van de kansen die samenwerkend leren in de klas biedt om leerlingen aan de praat te krijgen over de leerstof. Door goede samenwerk-leer-

Uiteindelijk zou dat moeten leiden tot een nadere verkaveling van algemene vaardigheden over de vakken. Waar zou bijvoorbeeld het schrijven van een (onderzoeks)verslag het best aangeleerd kunnen worden: bij Nederlands, bij geschiedenis of aardrijkskunde?

FIGUUR 3: Een taalgerichte les basketballen

De leerlingen uit de derde klas krijgen in groepjes van drie à vier, vier woorden met de opdracht daarbij samen omschrijvingen te maken die zo precies mogelijk weergeven wat het woord betekent. De woorden zijn door hun leraar in samenwerking met de leraar Nederlands geselecteerd uit het theorieboek. Het gaat om woorden als *beslag* en *marsepein*. De leerlingen moeten het eens zijn over wat ze opschrijven. De gevonden omschrijvingen worden klassikaal uitgewisseld. Dan verbeteren de leerlingen elkaar om het steeds duidelijker en scherper te formuleren. Vervolgens krijgen de leerlingen een overzicht van definities die ze naast hun eigen omschrijvingen kunnen plakken. Opvallend is dat het hierbij niet gaat om woordenboekdefinities, maar om omschrijvingen van vierdeklassers, door de leraar verzameld in een praktijkles.

Een cruciale factor bij al deze activiteiten is de samenwerking tussen vakdeskundigen en taaldeskundigen. Die samenwerking blijkt noodzakelijk en inspirerend te zijn om op een doordachte en afgewogen wijze tegelijkertijd aan vak- en taaldoelen te kunnen werken.

opdrachten te geven, hopen ze betere vorderingen te bereiken. Anderen zoeken met leerlingen naar goede omschrijvingen van de vaktaal in eigen woorden van leerlingen.

Door observaties vast te leggen en lesmaterialen te bewerken, beschrijven ze de vernieuwde aanpak zo dat collega's er hun voordeel mee kunnen doen. Op uitwisselingsbijeenkomsten binnen de scholen en (landelijk)

tussen de scholen informeren leraren elkaar over de veranderingen die ze bewerkstelligd hebben. Het voorbeeld aan het begin van het artikel komt daar vandaan. In kaders bij dit artikel (zie figuren 2, 3 en 4) staan nog andere voorbeelden van taalgerichte vaklessen.

Binnen de SLO (Enschede) zijn verschillende vakprojecten betrokken bij de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs. Voor aardrijkskunde en verzorging werkt men aan lesmateriaal waarin, naast de vakdoelen,

taalvaardigheidsdoelen en leerstrategieën verwerkt zijn en waarin didactische ideeën uit de tweede- en vreemdetalendidactiek zijn benut. In de komende jaren zullen andere vakprojecten volgen. Het gaat dan om vragen als: welke vaktaal is nodig? hoe kan die goed opgebouwd worden? wanneer kan men gebruik maken van wat er binnen andere vakken gedaan is?

Uiteindelijk zou dat moeten leiden tot een nadere verkaveling van algemene vaardigheden over de vakken. Waar zou bijvoorbeeld het schrijven van een (onderzoeks) verslag het best aangeleerd kunnen worden: bij Nederlands, bij geschiedenis of aardrijkskunde? Het verwoorden van informatie uit grafieken kan wellicht bij aardrijkskunde aan bod komen, maar is ook bij scheikunde veel gevraagd. De vaktaal-leerstof moet daarvoor nader bepaald en onderling afgestemd worden.

Een cruciale factor bij al deze activiteiten is de samenwerking tussen vakdeskundigen en taaldeskundigen. Die samenwerking blijkt

In taalgericht vakonderwijs zijn taaldidactische en leerstrategische aspecten vervlochten in de vakleerstof: ze zijn niet meer vrijblijvend, maar maken integraal deel uit van de vakles.

FIGUUR 4: Een taalgerichte les aardrijkskunde

In een lessenserie over *waterproblemen* voor de bovenbouw van het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs²⁾) eindigt elk hoofdstuk met een schrijf- of spreekopdracht. Door deze opdrachten worden de leerlingen gedwongen de leerstof in eigen woorden om te zetten. De benodigde vaktaal moet hier op de juiste manier in verwerkt worden. Leerlingen worden bij deze complexe opdrachten ondersteund. Bij het hoofdstuk over *de overstromingen in Bangladesh* bijvoorbeeld bedenken de leerlingen een eigen rampenplan. In een kadertje staan zinnestjes die de leerlingen tijdens de presentatie van hun plan kunnen gebruiken, zoals "Als eerste moet de burgemeester van Dhakka ervoor zorgen dat..." en "Wij vinden dit een goed voorstel omdat..."

In plaats van de verschillen tussen leerlingen en leraren te verdoezelen of eraan voorbij te gaan, zouden de verschillen in taalgericht vakonderwijs juist opgeroepen, gebruikt en geaccepteerd moeten worden.

noodzakelijk en inspirerend te zijn om op een doordachte en afgewogen wijze tegelijkertijd aan vak- en taaldoe- len te kunnen werken. Daadwerkelijke integratie van perspectieven blijkt soms ingewikkeld: een taaldeskundige zal bijvoorbeeld kunnen zeggen dat begrip van het woord *electriciteit* moet blijken uit de verbale uitleg die de leerling geeft van dat woord, terwijl de vakdidacticus het begrip

in termen van conceptuele ontwikkeling benadert, en verbale uitleg en definities pas in een later stadium verlangt. Deze samenwerking is een zinvol proces dat op termijn vruchten kan afwerpen.

DE INVOERING VAN TAALGERICHT VAKONDERWIJS

In taalgericht vakonderwijs zijn taaldidactische en leerstrategische aspecten vervlochten in de vakleerstof: ze zijn niet meer vrijblijvend, maar maken integraal deel uit van de vakles. Dit zou een belangrijk manco van het huidige taalbeleidswerk kunnen ondervan-

gen. Ook geeft de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs de mogelijkheid aan te sluiten bij de veranderingen in het secundair onderwijs waarin activiteit en zelfstandigheid van leerlingen centraal staan. Door de aandacht voor taal en de verschillen tussen leerlingen als uitgangspunt te nemen, kan taalgericht vakonderwijs een goede uitwerking bieden van deze veranderingen (zie ook Miedema e.a. 1999). De voorbeelden van taalgerichte lessen in de kaders bij dit artikel mogen dit illustreren.

Voor de ontwikkeling van de Nederlandse toepassing van de *Content-Based Approach* in vaklessen is samenwerking van taalleraren en vakleraren noodzakelijk in de vorm van collegiale ondersteuning en intervisie. Niet iedere leraar is een taalleraar; sommige leraren hebben zelfs weinig affiniteit met taal. Twee weten meer dan één en je kunt – over disciplinaire scheidslijnen heen – veel van elkaar leren. Maak van de school een lerende organisatie door met elkaar te praten over je onderwijs, bij elkaar in de klas te kijken, en samen nieuwe didactische mogelijkheden uit te proberen en in te slijpen.

De ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs geeft de mogelijkheid aan te sluiten bij de veranderingen in het secundair onderwijs waarin activiteit en zelfstandigheid van leerlingen centraal staan.

FIGUUR 5: *Kenschets van taalgericht vakonderwijs*

Kenmerkend voor taalgericht vakonderwijs is:

- leerdoelen betreffen het vak, taalvaardigheid en leerstrategieën;
- de didactiek activeert de leerlingen en zet aan tot taalproductie.

De algemene doelen van taalgericht vakonderwijs zijn:

- (1) leerlingen met verschillende taal- en cultuurachtergronden kunnen volop meedoen aan de lessen;
- (2) leerlingen krijgen de kans de taal van het vak te ontwikkelen.

Aandacht voor verschillen is ook voor de invoering van taalgericht vakonderwijs van wezenlijk belang. Lange tijd is er in de begeleiding en nascholing – net als in het gewone onderwijs – gewerkt vanuit een deskundigheidsmodel of vanuit het 'instructieparadigma' (Van den Branden 2000): de deskundige weet van de hoed en de rand, en de lerende is een (betrekkelijk) leeg vat dat volgegoten moet worden. Aan verschillen tussen leraren van diverse vakken in behoefte en ervaring is vanuit zo'n model moeilijk tegemoet te komen. Net als leerlingen moeten leraren zelf leren, zelf hun doelen stellen, zelf reflecteren op hun verworvenheden (in Van den Brandens woorden: het 'leerparadigma').

In dit artikel kunnen we hier niet verder op in gaan, maar in Meestringa (2000) en Miedema (2000) wordt uitgewerkt hoe de invoering van taalgericht vakonderwijs in 'zichzelf-vernieuwend' scholen 'van binnenuit' gestalte kan krijgen. De leraren uit het begin van dit artikel werken op die manier en hebben in hun lessen ervaren dat de veranderde aanpak resultaat oplevert. Het gaat hen erom van elkaar te leren om zo de resultaten van de leerlingen te verbeteren.

In plaats van de verschillen tussen leerlingen en leraren te verdoezelen of eraan voorbij te gaan, zouden de verschillen in taalgericht vakonderwijs juist opgeroepen, gebruikt en geaccepteerd moeten worden. En dat kan door meer gebruik te maken van de gevarieerde voorkennis van de leerlingen en leraren, hen elkaars (vak)kennis en vaardigheden te laten gebruiken, en hen (samen met andere leerlingen en de leraar) meer aan te zetten tot productie van vakkennis. In het secundair onderwijs dienen ze zich – geleid en ondersteund – in taalgericht vakonderwijs de vaktaal meester maken. Voor de leraren is iedere les een meesterproef. Met het oog van collega's als spiegel en elkaar steunend, moeten zij in staat gesteld worden de kwaliteit van die proeven te verhogen.

TOT SLOT

De kenmerken van taalgericht vakonderwijs sporen met de kernveranderingen van het secundair onderwijs in Nederland. Die zijn aan te duiden met de begrippen: een breed aanbod, aandacht voor vaardigheden en omgaan met verschillen.

Voordat het echter gemeengoed is geworden, moet er nog wel het een en ander gebeuren: onderzocht moet worden waar de grenzen liggen van taalgericht vakonderwijs binnen de verschillende vakken. Er moeten veel meer voorbeelden komen van lessen en lesmaterialen die aan de kenmerken van taalgericht vakonderwijs voldoen. Er zijn nauwkeurige analyses nodig van taalaspecten in bestaande curricula en afstemming ervan tussen de vakken en leergebieden; in leerplannen en vakdidactieken

moet de opbouw van vaktaal verwerkt worden. En ervaringen en (tussen)producten van leraren, scholen en instituten moeten binnen de scholen, en tussen scholen en instellingen worden uitgewisseld. Hiervoor is ondersteuning gewenst. De invoering van taalbeleid is op lokaal niveau via het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid – waarbinnen overheidsgeld onder gemeentelijke regie verdeeld wordt – verzekerd. Voor een nieuwe impuls op landelijk niveau zijn extra inspanningen nodig binnen de instellingen en van de overheid.

In dit artikel hebben we duidelijk gemaakt dat taalbeleid in Nederland een nieuwe weg ingeslagen is. De routebeschrijving daarvoor is beschikbaar in de vorm van vele voorbeeldmaterialen en studies uit de *Content-Based Approach*. Om deze voor de Neder-

Maak van de school een lerende organisatie door met elkaar te praten over je onderwijs, bij elkaar in de klas te kijken, en samen nieuwe didactische mogelijkheden uit te proberen en in te slijpen.

landse context bruikbaar te maken, is nieuw ontwikkelwerk gewenst, op grotere schaal dan nu mogelijk is. De op zich zinvolle uitwisseling van lopende initiatieven kan daarmee versterkt worden. De komende jaren wordt binnen het Onderwijskansenbeleid in Nederland geprobeerd de kwaliteitsverbete-

ring van onderwijs in meertalige scholen in een hogere versnelling voort te zetten.

We hopen dat men met taalbeleid in Vlaanderen de Nederlandse ervaringen kan gebruiken ten voordele van de leerlingen op de scholen.

Maaïke Hajer, Theun Meestringa & Marleen Miedema
SLO CENTO, Hogeschool van Utrecht
Postbus 2041 Postbus 14007
NL-7500 CA Enschede NL-3500 SB Utrecht
maaike.hajer@feo.hvo.nl
t.meestringa@slo.nl
marleen.miedema@feo.hvu.nl

Noten

- 1 Dit artikel is een bewerking van Hajer e.a. (2000) dat in het eerste nummer van het nieuwe *Levende Talen Tijdschrift* is verschenen. Het derde nummer van dat tijdschrift heeft als thema 'taalbeleid' en ook in het vierde nummer wordt hieraan aandacht besteed. Het themanummer in 2000 van Moer bevat voorbeelden van ontwikkelingen naar taalgericht vakonderwijs in basis-, secundair en middelbaar beroepsonderwijs in Nederland.
- 2 Een korte toelichting bij de onderwijsvormen die ter sprake komen in de voorbeelden:
 - vbo (voorbereidend beroepsonderwijs): voor leerlingen van 12 tot 16 jaar die meer praktisch dan theoretisch georiënteerd zijn;
 - mavo (middelbaar algemeen vormend onderwijs): een onderwijsvorm die bijna net zo theoretisch als havo (hoger algemeen vormend onderwijs) en vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs), maar slechts 4 jaar duurt (havo 5 jaar en vwo 6 jaar). Na de mavo kun je naar 4 havo (als je goed presteert) en anders naar het mbo (middelbaar beroepsonderwijs), net als de leerlingen van het vbo;
 - vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs): een complexe samenvoeging van vbo en mavo.
- 3 Overigens is het in het licht van de Vlaamse ontwikkelingen opvallend dat het vreemdetalenonderwijs in Nederland binnen het taalbeleid op school weinig aandacht krijgt. Taalbeleid in de Nederlandse context richt zich op het onderwijs van en in Nederlands. In de onderwijscontext van de provincie Friesland is het gericht op onderwijs van en in meer talen (Fries, Nederlands, Engels).

- 4 Van Hilst (2000) bespreekt instrumenten die bruikbaar zijn om de organisatie van taalbeleid op scholen te initiëren en het taalbeleid daarna een vaste plaats in de school te geven:

twee instrumenten die bedoeld zijn voor het maken van een schoolanalyse en het opstellen van taalbeleidsplannen:

- Instrument taalbeleid voortgezet onderwijs (Roorda e.a. 1995);
- De Route (Cohen de Lara e.a. 1999);

drie instrumenten die bij de scholing en coaching van leraren worden gebruikt:

- Implementatie van taalbeleid in het voortgezet onderwijs (Sliepen e.a. 1997);
- Het Koffertje (Kaatee-Mell e.a. 2000);
- Taalgericht lesgeven in alle vakken (Van der Laan & Bakker 2000);

twee instrumenten die een koppeling willen maken tussen taalbeleid op school en de invoering van leermiddelen:

- Lezen in alle vakken (Van Hilst 1998);
- Woorden in alle vakken (Van Bree e.a. 1999).

Bibliografie

Cohen de Lara, H., A. van Pruisen & P. Stassen: *De Route. Een leidraad voor het schrijven van een taalbeleidsplan voor scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: SAC, 1999.

Eskey, D.E.: Syllabus design in content-based instruction. In: M.A. Snow & D. Brinton: *The Content-Based Classroom*. White Plains NY: Addison Wesley, 1997, p. 132-141.

Hajer, M.: *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996 (dissertatie KU Brabant).

Hajer, M.: De bruikbaarheid van de content-based approach in de Nederlandse context. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 58 (1998/1), p. 201-210.

Hajer, M. & T. Meestringa: *Schoolse taalvaardigheden in de basisvorming. Een leerplan*. Enschede: SLO, 1994.

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

Hajer, M., T. Meestringa & M. Miedema: Taalgericht vakonderwijs. Een nieuwe impuls voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift* 1/1 (2000), p. 34-43.

Hajer, M., T. Meestringa & E. Wagemans (red.): *Taal in de klas. Tien tips voor alle docenten in de basisvorming*. Lelystad: IVIO, 1994-1997 (serie brochures voor alle basisvormingsvakken).

Hofman, J. & J. Roorda: Bouwen aan een taalbeleidshuis. Praktische kanten van taalbeleid in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen* 521 (1997), p. 346-349.

Inspectie van het Onderwijs: *Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar. Algemeen rapport*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 1999.

Kaatee-Mell, M., D. Ebbers & A. van Pruissen: *Het Koffertje*. Amsterdam: Atlas Onderwijs Adviesgroep, 2000.

Meestringa, T.: *Leerplanaspecten van de Content-Based Approach*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, CENTO, 1999 (interne publicatie).

Meestringa, T.: Over de invoering van Taalgericht vakonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 1/3 (2000), p. 20-30.

Meestringa, T., M. Hajer & M. Miedema: Nieuwe wegen voor steunlessen Nederlands (als tweede taal). In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*. Amsterdam/Beigem: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, 1999, p. 308-315.

Meestringa, T. & A. Tordoir: *Taalbeleid in de lespraktijk. Aanbevelingen op grond van zes casestudies 'Taalbeleid in de praktijk van het v.o.'* Utrecht: APS/SLO, 1999.

Miedema, M.: *Kenmerken van lesmateriaal in de Content-Based Approach*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, CENTO, 1997 (interne publicatie).

Miedema, M.: *Verslag van de landelijke werkconferentie van het project Implementatie Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: SLO/Hogeschool van Utrecht/APS/Het Projectbureau, 1999.

Miedema, M.: Professionele ontwikkeling van binnenuit. Werken aan een taalgevoelige school. *Levende Talen Tijdschrift* 1/4 (2000), p. 25-32.

Miedema, M., T. Meestringa & M. Hajer: *Taalgericht vakonderwijs. Een nieuwe invulling van taalbeleid naar lessen voor alle leerlingen*. Enschede: SLO/Hogeschool van Utrecht/APS/Het Projectbureau, 1999 (folder).

Riteco, A.: Taalgericht vakonderwijs. In: M. van de Laarschot & G. Lemmens (red.): *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Handboek voor docenten in de eerste opvang*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1999.

Roorda, J., E. van der Erve & M. Kaatee-Mell: *Instrument taalbeleid voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC, 1995.

Sliepen, S., A. Bakker & A. van Pruissen: *Implementatie van taalbeleid in het voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep, 1997.

Snow, M.A. & D. Brinton: *The Content-Based Classroom*. White Plains NY: Addison Wesley, 1997.

- Teunissen, F.: *Werken aan taalbeleid*. Den Bosch: KPC, 1992.
- Tordoir, A. & T. Meestringa: *Taalbeleid op drie vbo/mavo scholen*. Enschede: SLO, 1997 (Studie en Onderzoek binnen het Project Nederlands 24).
- Tordoir, A. & T. Meestringa: *Taalbeleid op drie vo-scholen in grote steden*. Enschede: SLO, 1998 (Studie en Onderzoek binnen het Project Nederlands 27).
- Van Bree, D. & Team Deltaplan taalbeleid vo: *Woorden in alle vakken. Invoeringsmodel voor Het Posterproject en Woordbreker*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie, 1999.
- Van den Branden, K.: NIT of NTL? Over de rol van taal in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 64 (2000/2), p. 25-36.
- Van der Laan, E. & M. Bakker: *Taalgericht lesgeven in alle vakken*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie, 2000.
- Van der Zanden, A.: *Taal in vakonderwijs aan nieuwkomers*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie, 1999.
- Van Hilst, B.: *Lezen in alle vakken. Een invoeringstraject bij het stappenplan lezen in het voortgezet onderwijs*. Handleiding. Rotterdam: Partners Training & Innovatie, 1998.
- Van Hilst, B.: Instrumenten voor taalbeleid bekeken. *Levende Talen Tijdschrift* 1/3 (2000), p. 5-12.
- Van Kalsbeek, A.: Schoolse taalvaardigheden en Nederlands als tweede taal. Een praktijkbeschrijving uit het voortgezet onderwijs in Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1994, p. 41-84 (Voorzetten 46).
- Van Pruissen, A.: 'Get smart!' Taalbeleidsplannen doeltreffender maken. *Levende Talen* 516 (1997), p. 50-52.