

Taalbewust vakonderwijs en CLIL: een gemeenschappelijk uitgangspunt

Lies Strobbe

Voormalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke besteedde in zijn talennota 'De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken' (Vandenbroucke, 2006) bijzondere aandacht aan strategieën voor het verbeteren van de schoolprestaties van taalzwakkere leerlingen via onder andere taalbewust vakonderwijs en het geven van extra aandacht aan schooltaal in zaakvakken. Bovendien startte hij in september 2007 een driejarig proeftuinproject op rond *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) in negen secundaire aso- en tso-scholen¹. Deze proeftuin had tot doel het leren van vreemde talen in het secundair onderwijs te stimuleren. De huidige onderwijsminister Pascal Smet voorziet een vervolg aan deze focuspunten in zijn beleidsnota (Smet, 2009) met onder andere de strategische doelstelling 'Het leren van het Nederlands en vreemde talen stimuleren om mee te doen in de globaliseerde samenleving'.

In dit artikel gaan we ten eerste na wat bedoeld wordt met taalbewust vakonderwijs en CLIL. Ten tweede zoomen we in op het gemeenschappelijke uitgangspunt van deze onderwijsaanpakken, namelijk het nastreven van zowel vakinhoudelijke als talige doelstellingen en de daaruit volgende noodzakelijke talige ondersteuning. Hierbij toetsen we theoretische concepten aan concreet lesmateriaal. Ten slotte reiken we aan de hand van een voorbeeld een aantal didactische strategieën aan die CLIL-leerkrachten kunnen gebruiken om vakinhoudelijke en talige leerdoelen te bereiken.

TERMINOLOGIE

Taalbewust vakonderwijs en *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) behoren beide tot inhoudsgerichte onderwijsbenaderingen die in de Engelstalige vakliteratuur worden aangeduid met de term *Content-Based Instruction* (CBI). In taalbewust vakonderwijs volgen leerlingen lessen in de gangbare instructietaal van de school, dat wil zeggen de moedertaal van de meerderheid van de leerlingen. Vlaamse scholen verstrekken met andere woorden taalbewust vakonderwijs in het Nederlands. In een CLIL-aanpak volgen leerlingen zaakvaklessen in een tweede of vreemde taal². Gemeenschappelijk aan beide CBI-aanpakken is dat de leerkracht een stimulerende en

vooral veilige leeromgeving creëert. Hierbij biedt hij de leerlingen voldoende steun bij het verwerken van vakinhouden en het verwerven van vakspecifieke vaardigheden. Om een goed begrip van taalbewust vakonderwijs en CLIL te hebben, gaan we eerst dieper in op de invulling van deze onderwijsaanpakken.

TAALBEWUST VAKONDERWIJS

In hun *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* onderscheiden Hajer en Meestringa (2004) vier vormen in de inhoudsgerichte benadering. Deze vier benaderingen houden rekening met drie aspecten, namelijk inhoud, taal en leerstrategie.

DE INHOUDSGERICHTE BENADERING

Inhoudsgericht taalonderwijs

Inhoudsgericht taalonderwijs staat voor een *theme based*-model waarin de taalleerkracht taalonderwijs aanbiedt aan de hand van inhouden van zaakvakken. Dit soort onderwijs gaat een stap verder dan het leren van taal aan de hand van thema's uit andere vakdomeinen: niet enkel taalvaardigheidsontwikkeling, maar ook het verwerven van kennis en vaardigheden rond het gekozen thema vormt een expliciet doel van de inhoudsgerichte taallessen.

Geschakeld vak-taalonderwijs

Geschakeld vak-taalonderwijs impliceert een intense samenwerking tussen taal- en vakleerkrachten waarbij ze samen steunlessen voorbereiden via onder andere het detecteren van taalvaardigheden die nodig zijn om vakinhouden te verwerven en beheersen. De taalleerkracht staat in voor het geven van de steunlessen die hetzij proactief, hetzij reactief zijn. Daarin bereidt hij de leerlingen voor op reguliere zaakvaklessen door bijvoorbeeld voorkennis te activeren, noodzakelijke woordenschat en taalstructuren aan te brengen. De steunlessen kunnen eveneens gericht zijn op het verwerken van de leerinhouden die reeds aan bod kwamen in de zaakvaklessen, door bijvoorbeeld te focussen op de formulering van de opdrachten.

Taalbewust vakonderwijs

Bij taalbewust vakonderwijs past de vakleerkracht zijn vaklessen aan door er rekening mee te houden dat zijn leerlingen naast leerders van het zaakvak ook taalverwerfers zijn. Dat doet hij door aandacht te besteden aan onder andere taalstrategieën, lees- en luisterstrategieën en woordenschatverwerking. Vele Vlaamse scholen beogen deze vorm van onderwijs in hun talenbeleid.

Taalgericht vakonderwijs

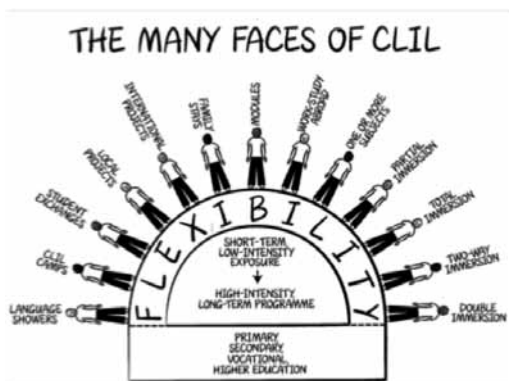
De meest ingrijpende vorm van inhoudsgerichte benaderingen is het taalgericht vakonderwijs. Deze onderwijsvorm vereist een intensieve samenwerking tussen taal- en vakleerkrachten. Zij stellen lesvoorbereidingen op in teamverband en passen de leerstof van een bepaald zaakvak aan op didactisch, talig en/of inhoudelijk vlak met als doel taalverwerving maximaal te stimuleren. De taalgerichte vaklessen zelf worden door de vakleerkracht onderwezen.

BRON: *Hajer & Meestringa (2004)*

CLIL

CLIL is een acroniem dat staat voor *Content and Language Integrated Learning*. CLIL is een onderwijsvorm waarbij een beperkt aantal zaakvakken in een tweede of vreemde taal worden onderwezen met als doelstelling op een geïntegreerde manier zaakvakken en talen te leren. Vlaamse leerlingen volgen bijvoorbeeld wiskundelessen in het Frans of Franse leerlingen volgen geschiedenislessen in het Engels.

In de vakliteratuur en in de actualiteit rond dit thema worden vaak verschillende termen gebruikt om naar CLIL-onderwijs te verwijzen, zoals bijvoorbeeld *meertalig onderwijs*, *bilinguaal onderwijs*, *Content-Based Instruction of enriched education*. Niet-Engelstalige benamingen voor een CLIL-aanpak leveren nieuwe acroniemen op, zoals het Franse EMILE (*Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère*), het Spaanse AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua*) en het Nederlandse TTO (*TweeTalig Onderwijs*). Sinds de jaren '90 maakt de term CLIL opgang als overkoepelende term om alle onderwijsvormen aan te duiden waarbij een zaakvak in een andere taal wordt onderwezen dan de gangbare instructietaal.



BRON: *Mehisto e.a. (2008)*

Bovenstaande termen worden vaak inwisselbaar gebruikt, maar in de realiteit gaat het dikwijls niet om echte synoniemen. Zo dekken de termen een andere lading naargelang onder andere de gekozen taal en vakken, het onderwijsniveau en de leeftijd van de leerlingen, de grootte en intensiteit van het CLIL-pakket, de doelstellingen en de daaruit voortvloeiende didactische methoden. CLIL en *immersie* vormen een voorbeeld van termen die vaak vergeleken en zelfs gelijkgesteld worden, maar in de

realiteit toch een andere invulling krijgen. Deze onderwijsvormen zijn aan elkaar verwant: ze gaan allebei uit van zaakvakinhouden die een functionele context bieden voor het leren en gebruiken van vreemde talen. Toch zijn er een aantal verschillen te noteren tussen deze onderwijsaanpakken, waaronder een verschil in de omvang van het lessenspakket in de vreemde taal en de status van de gekozen instructietaal.

Waar immersieonderwijs impliceert dat leerlingen voor een groot deel van hun lessenspakket in een vreemde taal worden onderwezen (tot ongeveer 50% in *partial immersion* en 100% in *total immersion*), volgen leerlingen in een CLIL-traject een beperkter deel van hun lessenspakket in een vreemde taal (bijvoorbeeld 15% van het lessenspakket). Een duidelijke grens om een onderscheid te maken tussen CLIL en immersie wat de omvang van het lessenspakket in de vreemde taal betreft, wordt in de wetenschappelijke literatuur niet gegeven.

Een aantal onderzoekers maakt een onderscheid tussen CLIL en immersie op het vlak van de gekozen instructietaal. In hun visie werken CLIL-aanpakken steeds met vreemde talen, dat wil zeggen talen die geen omgangstalen zijn in de gemeenschap van de taalleerders. In immersieaanpakken daarentegen is de instructietaal een tweede, niet-vreemde taal. Ierse scholen bijvoorbeeld kunnen immersieonderwijs aanbieden in de inheemse Gaelic taal.

In navolging van de Europese Commissie hanteren we in dit artikel een ruime definitie van CLIL, waarbij de term overkoepelend gebruikt wordt om alle onderwijsvormen aan te duiden waarbij leerkrachten zaakvakken onderwijzen in een andere taal dan de gangbare instructietaal.

EEN GEMEENSCHAPPELIJK UITGANGSPUNT

Uit het voorgaande blijkt dat verschillende termen partiële synoniemen zijn om een bepaalde onderwijsaanpak aan te duiden. Dat wil zeggen dat we diverse concrete uitvoeringswijzen onderscheiden in de onderwijsaanpakken, maar dat er ook veel gelijkenissen zijn. Eén van die gelijkenissen vinden we terug in twee aanpakken die in Vlaamse secundaire scholen aan bod komen, namelijk taalbewust vakonderwijs en CLIL: het uitgangspunt voor beide onderwijsvormen ligt in het nastreven van zowel vakinhoudelijke als talige doelstellingen.

TAALBEWUST VAKONDERWIJS

Binnen de context van taalbewust vakonderwijs zijn talige doelstellingen slechts van secundair belang: leerkrachten willen in de eerste plaats dat hun leerlingen vakinhouden en -vaardigheden verwerven. Soms kan taal een grote belemmering voor deze verwerving betekenen: wanneer leerlingen bepaalde woorden, uitdrukkingen of collocaties³ niet begrijpen, zullen zij er niet in slagen zich te verdiepen in de leerstof van de zaakvakken en zich die leerstof eigen te maken. Bovendien kan zo'n taalbarrière betekenen dat de leerlingen niet in staat zijn om hun opgedane kennis en vaardigheden te verwoorden. Daarom is het van belang dat leerkrachten aan taalbewust onderwijs doen, waarbij talige ondersteuning – zowel op het receptieve als het productieve niveau – het realiseren van vakinhoudelijke doelstellingen kan bevorderen.

Niet enkel vakjargon – de terminologie van een specifiek vakgebied – maar ook schooltaal, formele en abstracte woorden of laagfrequente woorden en collocaties kunnen

problemen vormen voor taalzwakkere leerlingen. In wat volgt geven we een voorbeeld om de beschreven problematiek verder te verduidelijken. Tekstfragment 1 komt uit een leerboek voor geschiedenisonderwijs Flashback (Van den Berg e.a., 1998) voor Nederlandse leerlingen uit havo en vwo⁴. Het fragment maakt deel uit van de module

‘Erfenis van het verleden. De wortels van de Westerse beschaving’, hoofdstuk 1 ‘De bakermat van de Westerse beschaving’ en handelt over de Grieks-Romeinse Oudheid. Deze leerinhouden komen in het Vlaamse onderwijs aan bod in het tweede jaar van de eerste graad⁵.

TEKSTFRAGMENT 1

Eenheid en verdeeldheid in de Griekse wereld

3

De Grieken hebben hun taal, godsdienst en cultuur gemeen, maar wonen verdeeld over zelfstandige staatjes.

Eigenlijk kun je als je het over de Oudheid hebt, niet spreken van ‘de Grieken’. Er was niet zoiets als een Griekse nationale staat. De bewoners van het oude Griekenland leefden in afzonderlijke stadstaten, de zogenaamde *poleis*. Onderling voerden deze poleis met een zekere regelmaat oorlogen. Toch is het gebruik van de term Grieken wel te rechtvaardigen. Ondanks de onderlinge conflicten waren de Grieken zich bewust van een zekere verwantschap. Ze

aanbaden dezelfde goden en hadden dezelfde taal en cultuur. Homerus’ *Ilias* en *Odyssee* waren bij alle Grieken bekend. Volken die geen Grieks spraken werden ‘barbaros’ genoemd, hetgeen zowel ‘niet-Grieks’ of ‘onverstaanbaar’ als ‘ruw’ of ‘onbeschaafd’ kan betekenen.

De godsdienst was een belangrijke verbindende factor in de Griekse wereld. De Grieken vereerden vele goden, variërend van plaatselijke riviergoden tot de machtige olympische goden. Geen van deze goden was almachtig; iedere God had slechts een deel van het heelal onder zijn beheer. Zelfs Zeus moest rekening houden met andere goden. De Griekse goden eisten niet zozeer dat de mensen in hen geloofden, maar wel dat ze hun macht erkenden. De godsdienstige gebruiken waren dan ook gericht op die erkenning van de macht van de goden. Het brengen van offers speelde hierin een belangrijke rol. Door te offeren hoopten de Grieken hun goden gunstig te stemmen en voorspoed af te dwingen. Dit principe werd later

[...]



Een talige analyse van het tekstfragment leert ons dat er heel wat moeilijke woorden, uitdrukkingen en concepten aan bod komen die problemen kunnen veroorzaken bij het verwerken van de leerstof door dertienjarigen. De titel van het hoofdstuk bijvoorbeeld bevat al drie woorden uit het historisch vakjargon: 'erfenis', 'bakermat', 'beschaving'. Ook het woord 'wortels' wordt niet in zijn eerste, letterlijke betekenis gebruikt, maar wel in de figuurlijke betekenis van oorsprong, bron. In het fragment zelf vinden we nog *vaktermen* terug om bijvoorbeeld een geografische en politieke eenheid aan te duiden: 'nationale staat', 'stadstaat' en 'gehucht'. Bovendien krijgen de leerlingen ook de Oudgriekse term 'polis' en de bijhorende meervoudsvorm 'poleis' als synoniem voor stadstaat mee.

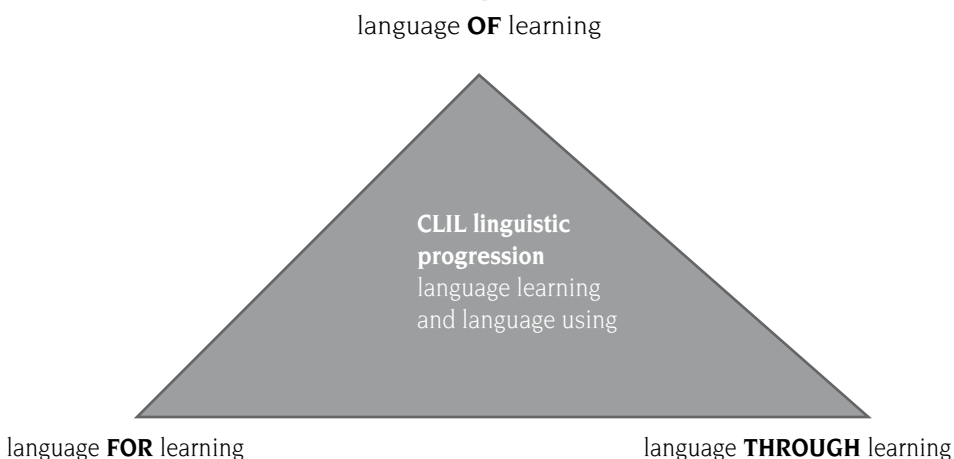
Naast vaktermen kunnen ook *algemenere, abstracte begrippen* de verwerving van de leerinhouden belemmeren. De volgende termen en collocaties vormen hier voorbeelden van: 'eenheid', 'verdeeldheid', 'verbindende factor', 'beheer', 'verwantschap', 'erkenning', 'onbeschaafd', 'almachtig'. Daarnaast bevat de tekst heel wat *laagfrequente en formele begrippen en collocaties* zoals 'de godsdienstige gebruiken', 'het heelal', 'onderling', 'iets gemeen hebben', 'iemand gunstig stemmen en voorspoed afdwingen', 'met een zekere regelmaat', 'slechts', 'niet zozeer dat'. De leerlingen moeten bovendien ook een beroep doen op hun *kennis van de wereld* en meer bepaald hun kennis van cultuur en literatuur om de verwijzingen naar Ilias en Odyssee van Homerus en de Griekse oppergod Zeus te kunnen plaatsen. In het illustratiemateriaal uit de strip Asterix

van Uderzo en Goscinny vinden we ook moeilijke termen terug zoals 'deputatie', 'voet aan wal zetten' en 'barrevoets'.

CLIL

In CLIL zijn talige doelstellingen even belangrijk en expliciet als vakinhoudelijke doelstellingen: de leerkrachten onderwijzen een zaakvak in een vreemde taal met het oog op het versterken van kennis en vaardigheden voor het zaakvak en het aanscherpen van de taalvaardigheid in de vreemde taal. Talige aandacht binnen CLIL-lessen vloeit met andere woorden voort vanuit de wens om het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen voor de vreemde taal op te krikken. Daarnaast geldt uiteraard ook het uitgangspunt van taalbewust vakonderwijs: de vreemde instructietaal kan een extra hinderpaal vormen voor het verwerven van vakinhouden en -vaardigheden, en voor het verwoorden en delen van opgedane vakinhouden en -vaardigheden.

In de context van deze problematiek ontstond Coyle's theorie rond het taaldrieluik (*the language triptych*; Coyle, 2007). Het drieluik vormt een conceptuele representatie van de relaties tussen vakinhoudelijke en talige doelstellingen, kennis en vaardigheden. De visuele voorstelling van Coyle's taaldrieluik benadrukt de duale focus van CLIL-lessen, namelijk het leren van de vreemde taal (*language learning*) en het gebruiken van die vreemde taal om vakinhoudelijke kennis en vaardigheden op te doen (*language using*).



BRON: Coyle e.a. (2010)

Het taaldrieluik maakt een onderscheid tussen de verschillende types talige behoeften die CLIL met zich meebrengt:

TALIGE BEHOEFTE BIJ CLIL

Language **OF** learning

De *language of learning* is de taal die verbonden is aan de basisconcepten en -vaardigheden van een bepaald vakgebied. Vakjargon behoort hiertoe, maar ook het concept 'verleden tijd' voor een geschiedenisles bijvoorbeeld. Om dit concept uit te drukken moeten de leerlingen enige kennis hebben van verleden tijdsmarkeringen en tijdsvormen in de gehanteerde vreemde taal, bijvoorbeeld het gebruik van de *past simple* in het Engels.

Language **FOR** learning

De *language for learning* is de taal die nodig is om het leerproces van de leerlingen te ondersteunen. Zo moeten leerlingen vaardig worden in het gebruik van de vreemde taal tijdens groepswork, het stellen van vragen, het discussiëren, het formuleren van hun eigen mening, het trekken van conclusies... Het aanbieden van deze noodzakelijke taalstructuren om het leerproces te ondersteunen is van primordiaal belang om kwaliteitsvol CLIL-onderwijs te kunnen aanbieden.

Language THROUGH learning

De *language through learning* verwijst naar de taal die opduikt bij het verwerken van leerinhouden, wanneer leerlingen hun begrip van een nieuw concept verwoorden of wanneer ze fragmenten uit een leerboek parafraseren: “*Students need to communicate with the teacher, one another, or texts, in order to access or apply new content. In so doing, the cognitive demand of tasks requires students to call upon their existing knowledge, concepts, skills and strategies... [R]esearch indicates that strengthening and making connections among concepts and knowledge increases learning and retention.*” (Met, 1998; geciteerd in Coyle e.a., 2010)

BRON: Coyle e.a. (2010)

Als CLIL-leerkracht is het belangrijk om de *language of, for en through learning* van bepaalde lesthema's en -materiaal te identificeren. De geïdentificeerde woordenschat en talige structuren vormen namelijk een uitgangspunt voor het aanbieden van de nodige talige ondersteuning aan CLIL-leerlingen. Om dit te illustreren, maken we een talige analyse van een fragment uit een Franstalig leerboek voor geschiedenisonderwijs *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945* (Geiss & Le Quintrec,

2006) voor leerlingen van 16 tot en met 18 jaar. Tekstfragment 2 maakt een balans op van de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog. Het leerboek behandelt een aantal vragen, ‘pistes de travail’, waarvoor de leerlingen aan de hand van informatie uit historische documenten antwoorden moeten zoeken. Aangezien deze leerinhouden aan bod komen in het leerplan geschiedenis voor de derde graad6 zou een CLIL-leerkracht geschiedenis met instructietaal Frans kunnen gebruikmaken van dit leerboek.

TEKSTFRAGMENT 2

1. Bilan de la Seconde Guerre mondiale

Quels dommages matériels et moraux la guerre a-t-elle provoqués ?

Un désastre humain

En libérant les camps de concentration, les Alliés découvrent des crimes d'une barbarie effroyable : l'extermination systématique d'environ 6 millions de juifs, de 200 000 Tsiganes et de plusieurs centaines de milliers d'autres personnes. Ce violent traumatisme moral conduit à définir la notion nouvelle de « crime contre l'humanité ». C'est sur cette base que les tribunaux internationaux de Nuremberg et de Tokyo jugent les responsables nazis et nippons.

La naissance de l'ère atomique

L'utilisation des premières bombes atomiques par les États-Unis sur les villes japonaises d'Hiroshima et de Nagasaki (6 et 9 août 1945) constitue un événement lourd de conséquences. Employées, selon la version officielle, pour écourter la guerre, ces bombes font environ 130 000 victimes en l'espace de quelques instants, puis tuent environ 200 000 personnes à la suite des effets des radiations, qui se ressentent encore de nos jours. La capitulation du Japon imposait-elle le recours à l'arme nucléaire ? Ou bien les États-Unis cherchaient-ils une occasion de tester la capacité de destruction d'une nouvelle arme dont la mise au point avait été coûteuse ? Ils souhaitaient peut-être aussi prouver leur supériorité vis-à-vis de l'URSS.

Destruction et reconstruction

De nombreuses villes ainsi que les infrastructures en Europe ont subi des dégâts considérables en raison des bombardements. C'est principalement aux immenses efforts de la population civile, et avant tout des femmes, qu'on doit le déblaiement des rues.

Ces villes ont été rarement reconstruites à l'identique. Dans les métropoles bâties au temps de la révolution industrielle, la reconstruction donne l'occasion de promouvoir une architecture mieux adaptée à la vie moderne et de mettre en œuvre des conceptions qui remontent à l'avant-guerre. Les urbanistes sont confrontés à un dilemme, [...]

Pistes de travail

4. Décrivez l'aspect des villes après la reconstruction. (doc. 5)



5
Le Havre détruit en 1945 et Le Havre en 2005

En juillet 2005, la ville a été inscrite au Patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO. C'est un exemple remarquable de l'architecture et de l'urbanisme de l'après-guerre, fondés sur l'utilisation du béton.

Om de leerlingen toe te laten effectief een balans van de Tweede Wereldoorlog op te stellen, zal een leerkracht de leerinhouden en het gebruikte lesmateriaal moeten analyseren op het vlak van linguïstische vereisten: welke talige aspecten moeten leerlingen al beheersen of verwerven om een goed beeld te krijgen van de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog?

Ten eerste zullen de leerlingen vertrouwd moeten raken met de *language of learning*. Daaronder vallen:

- vaktermen om een tijdspanne aan te duiden, zoals 'la seconde guerre mondiale', 'l'Holocauste', 'l'ère atomique', 'la révolution industrielle', 'l'avant-guerre', 'l'après-guerre';
- woordenschat in het semantische veld van de Holocaust: 'les camps de concentration et d'extermination', 'les Alliés', 'les nazis et nippons', 'crime contre l'humanité', 'les tribunaux internationaux de Nuremberg et de Tokyo', 'l'extermination systématique';
- abstracte, formele of laagfrequente woorden en collocaties, zoals 'la capitulation', 'la population civile', 'provoquer dommages matériels et moraux', 'destruction et reconstruction';
- uitdrukkingen voor het concept 'verleden tijd' in geschiedenislessen. Het tekstboekfragment is vrijwel uitsluitend in de tegenwoordige tijd geschreven, behalve de passage over het begin van het atomaire tijdperk. In deze passage worden de leerlingen geconfronteerd met de werkwoordsvervoegingen voor de verleden tijd 'imposait', 'cherchaient' en 'souhaitaient'.

Ten tweede moeten de leerlingen zich ook de *language for learning* eigen maken. Ze moeten de taal leren die verbonden is aan

de leercontext en de vereiste denkprocessen. Op die manier kunnen ze de zaakvakinhouden interpreteren, construeren en verwerven. Om de vraag aan het begin van het tekstfragment 'Quels dommages matériels et moraux la guerre a-t-elle provoqués?' te beantwoorden, zullen de leerlingen bijvoorbeeld oorzaak-gevolg relaties moeten kunnen beschrijven in het Frans. Hiervoor zullen ze over de nodige vakoverschrijdende woordenschat en taalstructuren moeten beschikken, zoals 'par suite de', 'en conséquence de', 'à cause de', 'avoir pour conséquence', 'provoquer', 'être (la) cause de', 'être à l'origine de', 'être la source de', 'une conséquence inévitable/fatale', 'un effet', 'un résultat'. Ook voor het vergelijken van foto's zoals gevraagd in de 'pistes de travail' zal een CLIL-leerkracht de nodige talige ondersteuning moeten voorzien. Deze ondersteuning kan een CLIL-leerkracht zelf aanbieden in de vorm van een schema. Een andere mogelijkheid is het ontlocken van deze woorden en taalstructuren aan de leerlingen en het opstellen van een soortgelijk schema aan de hand van een gezamenlijke brainstormsessie.

Om tot een goede integratie en verwerving van vakinhoudelijke en talige aspecten te komen, besteden CLIL-leerkrachten specifieke aandacht aan het verhogen van de interactie in de vreemde taal met en tussen leerlingen. In die interactie verwerken de leerlingen de leerinhouden, onder andere via het toepassen en parafraseren van opgedane kennis en vaardigheden. Om dit te kunnen doen, zullen de leerlingen een beroep doen op *language through learning*. Deze taal komt tijdens de les aan de oppervlakte en valt door de CLIL-leerkracht niet te voorspellen. Eén van de vragen uit de 'pistes de travail', namelijk 'Informez-vous sur les éventuelles destructions et sur les travaux de

VOORBEELD VAN TALIGE ONDERSTEUNING VOOR HET BESCHRIJVEN VAN FOTO'S

Plaats in de foto

au premier plan, arrière-plan

la scène est dominée par ...

au fond

l'angle / le coin supérieur gauche / droit

l'angle / le coin inférieur gauche / droit

Vergelijkingen tussen foto's

contrairement à, par opposition à, au contraire de, à l'opposé de
plus (que), moins (que), autant que

reconstruction qui ont eu lieu dans votre ville ou votre région, puis comparez les photos avant et après la reconstruction. Que pensez-vous des transformations urbaines (bâtiments, tracé des rues)?' vormt een goed voorbeeld van een opdracht waarbij de leerlingen taal zullen gebruiken die niet steeds op voorhand te bepalen is.

TALIGE EN VAKINHOUDELIJKE DOELSTELLINGEN IN CLIL

Zoals aangegeven is het verhogen van de interactie in de vreemde taal rond een bepaald vakonderwerp met en tussen leerlingen één van de strategieën die CLIL-leerkrachten kunnen toepassen om talige en vakspecifieke inhouden *geïntegreerd* aan te brengen en aan te leren. Een andere manier om de duale focus van de CLIL-lessen te behouden, is het *vooropstellen en expliciteren van zowel vakinhoudelijke als talige doelstellingen*. Hierbij dient opgemerkt dat

een CLIL-leerkracht in de eerste plaats vakinhoudelijke doelen vastlegt, waaruit talige leerdoelen voortvloeien. Deze werkmethode wordt door vele CLIL-onderzoekers aangeraaden (onder andere Mehisto e.a., 2008; Coyle e.a., 2010). Zo stellen Coyle e.a. (2010) het volgende: "[...] *it is the content which initially guides the overall planning along the learning route. This is to avoid limiting or reducing the content to match the linguistic level of the learners.*" (p. 55).

Met andere woorden, de talige behoeften worden door de vakinhouden bepaald. Bijgevolg bevatten talige doelstellingen datgene wat vereist is om de vakspecifieke leerinhouden te verwerken en verwerven. Als voorbeeld nemen we een fragment over de Amerikaanse Revolutie uit het leerboek *Spotlight on History. Materialien für Bilinguale Klassen* (Wiesemes, 1995), een CLIL-leerboek voor Duitse leerlingen die geschiedenisonderwijs in het Engels volgen (tekstfragment 3).

III The American Revolution

① cloud
(piece of cloth; scarf)
② clog
(wooden-soled shoe)
③ cloak
(overcoat without sleeves)
④ branches [ˈbrʌnʃɪz]
(short trousers fastened below the knee)



Life in the colonies:

- 1 Give a first impression. Tell me about every-
thing you tell you about every-
thing.
- 2 Describe the people
and their clothes, out-
side, gestures.
 - a Explain why they
order.
 - b What may the
talking about?
- 3 Explain the difference
What do they tell y
settlers thought, fel

"Walk through" Source 7 from left to right and from the foreground to the background. Describe what you can see and find out what is going on in this scene.

Compare the relationship between the early settlers and the Native Americans as shown in Source 7 with what you know about their later histories.

Year	Total
1660	75,000
1680	151,500
1700	250,900
1720	466,200
1740	905,600
1760	1,593,600
1780	2,780,400

SOURCE: P. Estimated colonial population.

FOUNDED 1882 The thirteen colonies

Maps and statistics in history:

- Compare the map (Source 8) with a present-day map of the USA.
- a Name the thirteen colonies according to their numbers. Name the capitals and other important cities of the former colonies. Find the thirteen colonies on the present-day map.
- b Measure the distance between Massachusetts and Georgia. What city or town lies about the same distance from your town?
- Use the phrase "speaking about statistics" to describe the population trend between 1650 and 1780 (Source 9).
- Relate Source 9 to Sources 7 and 8. What is likely to happen to the settlers in the colonies as more and more people pour into them? Consider land, Native Americans ("Indians") and other colonies.

HISTORY SKILLS

Figures are in percent

rising
climbing
going up

figures are | decreasing.
falling.

Figures remain steady.

In dit lesmateriaal kunnen we diverse vakinhoudelijke doelstellingen detecteren waarin ook talige doelstellingen verwerkt zitten.

Vakinhoudelijke doelstellingen

Algemene vakinhoudelijke doelstellingen

- De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen gebeurtenissen in het verleden en daarop volgende gebeurtenissen / de hedendaagse situatie.
- De leerlingen kunnen historisch materiaal beschrijven, interpreteren en de leerlingen kunnen de juiste conclusies trekken op basis van hun analyse.

Specifieke vakinhoudelijke doelstellingen

- De leerlingen kunnen de alledaagse gebruiken en de bekommernissen van de kolonisten in Amerika beschrijven.
- De leerlingen kunnen de gekoloniseerde gebieden op een kaart aanduiden.
- De leerlingen kennen de problematieken die gepaard gaan met de confrontatie tussen de oorspronkelijke bewoners van Amerika en de kolonisten:
 - De leerlingen kennen de relatie tussen beide bevolkingsgroepen;
 - De leerlingen kunnen de oorzaken en gevolgen van die relatie beschrijven.

Talige doelstellingen

Algemene talige doelstellingen

- De leerlingen kunnen prenten en grafieken beschrijven, hierbij gebruik makend van correcte taalstructuren en collocaties.
- De leerlingen kunnen observaties verwoorden en conclusies beargumenteren.
- De leerlingen kunnen de tegenwoordige en verleden tijd correct construeren en toepassen.

Specifieke talige doelstellingen

- De leerlingen kunnen het alledaagse leven van de kolonisten in Amerika beschrijven.
- De leerlingen zijn in staat om de problematieken die gepaard gaan met de confrontatie tussen de oorspronkelijke bewoners van Amerika en de kolonisten te beschrijven.
- De leerlingen kunnen oorzaken en gevolgen van de relatie tussen beide bevolkingsgroepen correct verwoorden.

TALIGE ONDERSTEUNING

Net zoals bij taalbewust vakonderwijs, is het binnen CLIL-onderwijs noodzakelijk om talige ondersteuning te voorzien om alle leerdoelen te bereiken. In leerboeken die specifiek voor CLIL-onderwijs zijn samengesteld, is de talige ondersteuning voor leerlingen meestal al bijgevoegd. Om de opdrachten bij het bronnenmateriaal in *Spotlight on History* te kunnen maken, krijgen de leerlingen bijvoorbeeld glossen met onder andere vakspecifieke termen ('almanac', 'epigram'), minder frequente woorden ('cloak', 'ploughman') en archaïsch of formeel taalgebruik ('clog', 'clout'). Bij deze nieuwe woordenschat hoort een Engelse omschrijving en eventueel een Duitse vertaling om een snel begrip te bevorderen en/of misverstanden te vermijden: '(to) dare be brave enough to do sth. dangerous without fear (etwas wagen)'.

Verder voorzien de materiaalontwikkelaars ook de noodzakelijke taalstructuren om de leerprocessen te ondersteunen (*language for learning*), bijvoorbeeld in het aanbieden van woordenschat voor het lokaliseren van voorwerpen en personen op schilderijen (source 7). Dit staat in contrast met het Franse niet-CLIL-leerboek *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945* waar

voor een soortgelijke opdracht geen talige ondersteuning wordt voorzien. Een ander voorbeeld vormt het kader 'history skills' met woordenschat om statistische gegevens en de tendensen in bevolkingsdichtheid correct en nauwkeurig te beschrijven. De leerlingen worden expliciet aangemoedigd om deze ondersteuning te gebruiken in het maken van de opdrachten: "Use the phrases in 'Speaking about statistics' to describe the population trend between 1660 and 1780 (source 9)".

VISUELE HULPMIDDELEN

Uiteraard speelt – naast het voorzien van talige ondersteuning – een goede keuze aan didactische methoden een rol in het bestendigen en bereiken van de integratie van vakinhoudelijke en talige leerdoelen. Het 'history skills' kader bevat met de afbeeldingen ,  en  één van de veelgebruikte didactische strategieën uit CLIL-onderwijs, namelijk verrijken van het lesmateriaal via het maximaal gebruikmaken van visuele hulpmiddelen. Zo is het CLIL-leerboek *Spotlight on History* in vergelijking met het Franstalige niet-CLIL-leerboek *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945* een stuk minder tekstueel opgevat: de leerlingen gebruiken weinig tekst, maar veel visuele hulpmiddelen voor het opbouwen van nieuwe kennis en vaardigheden. Het toevoegen van visuele hulpmiddelen zoals symbolen, schilderijen en landkaarten bevordert het begrip en het verwerken van de leerinhouden. Tijdens een CLIL-les kan een leerkracht daarnaast ook gebruikmaken van zowel paralinguïstische middelen (zoals gebaren en lichaamstaal) als van linguïstische middelen (zoals synoniemen, antoniemen en bordschema's) om de context van het materiaal te verruimen en op die manier extra ondersteuning te voorzien.

LESMATERIAAL VERRIJKEN

Het verrijken van lesmateriaal is een didactische strategie die CLIL-leerkrachten vaak toepassen bij authentiek materiaal: dit soort materiaal moet vaak nog aangepast worden aan het taalvaardigheids- en kennisniveau van de leerlingen, zodat het toegankelijk wordt. Het toegankelijk maken van het authentiek materiaal kan op diverse (gecombineerde) manieren verlopen, namelijk via het vereenvoudigen van materiaal of via het verrijken van de context. Leerkrachten kunnen de teksten die ze voor hun CLIL-lessen willen gebruiken, aanpassen tot een haalbaar niveau voor de leerlingen door bijvoorbeeld complexe zinnen op te delen in eenvoudige zinnen, irrelevante informatie weg te laten... Een lange tekst kan men eventueel ook opdelen in kleinere onderdelen met elk een eigen subtitel. Op die manier kan de tekst een duidelijke structuur krijgen en heldere taal bevatten. Bij het vereenvoudigen van teksten dient men wel rekening te houden met het feit dat leerlingen voldoende context moeten krijgen om de leerstof grondig te verwerken. Daarom moet een CLIL-leerkracht niet enkel de teksten vereenvoudigen, maar ook de context verrijken via bijvoorbeeld het inpassen van schema's, mindmaps, samenvattende teksten, verklaringen van woorden en concrete voorbeelden of anekdotes.

VOORKENNIS ACTIVEREN

Concrete voorbeelden of anekdotes kunnen ook dienen als instap bij een nieuwe leerinhoud. Bij deze didactische methode activeert een CLIL-leerkracht de voorkennis die leerlingen over een bepaald thema bezitten, zij het vakinhoudelijke, talige of alledaagse voorkennis. Deze voorkennis vormt dan een vertrouwde kapstok om nieuwe kennis en

vaardigheden aan te hangen. Deze ondersteuningstechniek vinden we terug in het lesmateriaal over de Amerikaanse Revolutie. In opdracht 1 'Life in the colonies' peilen de auteurs naar de voorkennis van de leerlingen aan de hand van het visuele en tekstuele bronnenmateriaal: 'Give a first impression of what Sources 5-7 tell you about everyday life in the colonies'. De leerlingen moeten omschrijven wat ze al weten over het alledaagse leven van de kolonisten. Een korte spreekoefening aan het begin van een CLIL-les bij deze opdracht kan een CLIL-leerkracht ook meteen een indicatie geven van de al aanwezige woordenschat met betrekking tot dit thema. In de vijfde opdracht doen de materiaalontwikkelaars opnieuw een beroep op de voorkennis van leerlingen: 'Compare the relationship between the early settlers and the Native Americans as shown in Source 7 with what you know about their later history.'

INTERACTIEVE EN COÖPERATIEVE WERKVORMEN

De andere opdrachten uit 'Life in the colonies' ontklossen aan de hand van bronnenmateriaal en gerichte deelopdrachten nieuwe informatie en inzichten. De *opdeling in kleinere deelopdrachten* geeft de leerlingen de kans om het overzicht te bewaren en vakinhoudelijke ondersteuning te genieten. De zeer concrete, haalbare taken zetten bovendien aan tot het gebruik van *interactieve en coöperatieve werkvormen* waarbij leerlingen aan duowerk kunnen doen, discussies houden en presentaties van hun resultaten kunnen verzorgen. Doordat leerlingen samen de leerinhouden kunnen verwerken en inoefenen, helpt de CLIL-leerkracht aan het creëren van een veilige leeromgeving. Een andere mogelijkheid is het aanbieden van de deelopdrachten via begeleid zelfstandig leren, zodat een *hoge*

participatiegraad en een actieve verwerking van de leerstof door elke individuele leerling wordt geëist.

LEERSTRATEGIEËN STIMULEREN

Ten slotte detecteren we in *Spotlight on History* een aantal stimulansen tot het gebruik van leerstrategieën: stimuleren van voorkennis (zie boven), systematisch doorlopen van een schilderij ('from left to right and from the foreground to the background'), het formuleren van verwachtingen en het opbouwen van een verwachtingspatroon ('What may the two men at the front be talking about?'), ervaringsgericht werken en eigen voorbeelden bedenken ('What city or town is about the same distance from your hometown?'), verbanden zoeken tussen verschillende bronnen ('Relate Source 9 to Sources 7 and 8').

CONCLUSIE

In dit artikel focusten we op twee onderwijsaanpakken, taalbewust vakonderwijs en *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), die beide aan bod komen in de huidige talenbeleidsnota voor het Vlaamse secundair onderwijs. Hierbij creëerden we vooreerst duidelijkheid in de terminologie die verwijst naar taalgerichte aanpakken waarbij leerkrachten werken in de gangbare instructietaal of in een vreemde taal. Daarnaast toonden we aan de hand van concreet lesmateriaal aan dat taalbewust vakonderwijs en CLIL een zelfde uitgangspunt delen in het nastreven van zowel vakinhoudelijke als talige doelstellingen: om alle leerdoelen te bereiken is een linguïstische analyse van het lesmateriaal een noodzakelijke vereiste.

Het komt erop aan om als leerkracht die een taalgerichte aanpak wil hanteren, voortdurend kritisch te reflecteren over zijn leerdoelen en didactische methoden.

Ten slotte zoomden we in op de integratie van vakinhoudelijke en talige leerdoelen in CLIL-onderwijs. Een goede talige ondersteuning en een weloverwogen keuze aan didactische methoden speelt een cruciale rol in het bereiken van alle doelstellingen. Daarom illustreerden we een aantal vaak toegepaste didactische methoden in CLIL-onderwijs die meteen ook de kwaliteitsvereisten voor goede CLIL-lessen weergeven, zoals maximale visuele, vakinhoudelijke en talige

ondersteuning voorzien; coöperatief leren stimuleren; een veilige leeromgeving creëren; (inter)actie bevorderen; voorkennis activeren en leerstrategieën stimuleren. Hieruit blijkt dat CLIL-lessen geen volledige nieuwe didactische methode vereisen. Ten eerste zijn er parallellen met strategieën uit taalbewust vakonderwijs in het Nederlands. Ten tweede worden deze didactische methoden aanbevolen in goedgekeurde leerplannen voor het Vlaamse secundair onderwijs voor zowel de zaakvakken als de talen. Het komt erop aan om als leerkracht die een taalgerichte aanpak – zij het in de gangbare instructietaal of in een vreemde taal – wil hanteren, voortdurend kritisch te reflecteren over zijn leerdoelen en didactische methoden.

Lies Strobbe

K.U.Leuven – Taalkunde: Taal en Onderwijs
lies.strobbe@arts.kuleuven.be

Noten

1. *Promotor van het project is prof. dr. Lies Sercu van de K.U.Leuven, faculteit Letteren.*
2. *Tweede taal = taal die leeft in de gemeenschap. Vreemde taal = taal die niet aanwezig is in de gemeenschap. Hierna wordt steeds de term 'vreemde taal' gebruikt om zowel naar tweede als vreemde taal te verwijzen.*
3. *Een collocatie is een verbinding van twee of meer woorden die vaak samen voorkomen.*
4. *havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs, vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, beide voor leerlingen van 12 tot 18 jaar.*
5. *Vgl. bijvoorbeeld het leerplan voor geschiedenis 2009/37 op www.vvksso.be.*
6. *Vgl. bijvoorbeeld het leerplan voor geschiedenis 2001/006 op www.vvksso.be.*

Bibliografie

CLIL Cascade Network (CCN)

<http://www.ccn-clil.eu/>

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/5, p. 543-562.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Geiss, P. & Le Quintrec, G. (red.) (2006). *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945*. Parijs: Nathan.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2004). *Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan Publishers.

Smet, P. (2009). *Onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent*.

<http://www.pascalsmet.be/visie/onderwijs>

Van den Berg, K. e.a. (red.) (1998). *Flashback*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem en de Does.

Vandenbroucke, F. (2006). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*.

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid>

Wiesemes, R. (red.) (1995). *Spotlight on History. Materialien für Bilinguale Klassen*. Berlijn: Cornelsen.

Meer weten?

International CLIL Research Journal, www.icrj.eu

Europees Platform, Internationaliseren in Onderwijs, www.europeesplatform.nl

Platform Taalgericht Vakonderwijs, www.taalgerichtvakonderwijs.nl

Nederlandse Taalunie, <http://taalunieversum.org>

ACHTERKLAPS

Dictee

Ja, zei ik haar, mijn zoon deed het ook goed in het eerste leerjaar. Zij is Marokkaanse, hier naar school geweest en gedreven bezig met het schoolwerk van haar kind. Dictee, dat deden ze veel. Want dat was belangrijk om te doen met je kind, het veel laten schrijven. Haar kind zou het goed doen op school (niet zoals die andere kindjes) en daarbij was dictees maken een sleutelbegrip. Ze zag ongetwijfeld aan mijn blik dat dat bij ons thuis niet gebeurde. En met de stempel van 'Luie moeder die geen dictees geeft' op mijn voorhoofd en een licht schuldgevoel fietste ik weg.

Tot ik mijn toverwoord vond – altijd te laat, zo gaat dat immers steeds. *Functioneel!* Hij schrijft wel degelijk, de zoon. Een wens op de verjaardagskaart voor Paul, met de au van pauw. Een menubordje bij bezoek, 'wijn' en 'kaas' netjes op de lijn. Het woord 'huiswerk' voor papa die laat werkt en een rijtje sommen er onder.

In de avondgroep 'beter lezen en schrijven' zitten anderstalige mannen die mekaar gemoedelijk met 'mijnheer de directeur' aanspreken. Overdag vellen ze bomen en plukken tomaten en gebruiken ze namen van bomen en materialen die ik nauwelijks ken. Ze leggen straten aan en vloeken zo vlot als iedere Vlaamse bouwvakker. Na jaren oefenen vullen ze zeer geconcentreerd, letter na letter, een strookje in. Bij dictee horen ze moeilijk het verschil tussen een 'e' en 'i', de doffe 'e' laten ze vallen en 'melk' wordt 'melek'. En hun zonen zitten in de lagere school en nooit, nooit zullen ze die nog inhalen met lezen en schrijven. Hoeveel dictees ik ook geef.

Renilde Janssens

*Centrum Basiseducatie Halle-Vilvoorde
renilde.janssens@cbehalle-vilvoorde.be*