

Horizontaal en verticaal: een interactieve taalzaakvakles heeft het allemaal

Tjalling Brouwer

In het onderwijs is een duidelijke wens waarneembaar om leerlingen meer en beter te betrekken bij het onderwijsleerproces. Dit heeft er ondermeer toe geleid dat veel methoden, waaronder die voor taal en/of lezen, uitgaan van een interactieve didactiek. Methoden geven echter weinig aanwijzingen voor het goed vorm en inhoud geven hiervan. Naast de roep om interactief onderwijs, staat een betere afstemming van het taal- op het zaakvakonderwijs sterk in de belangstelling. Ook met betrekking tot meer afgestemd taalzaakvakonderwijs krijgen de leerkrachten weinig concrete aanwijzingen vanuit de methoden. Onderwijs waarbij taal- en zaakvakken beter op elkaar afgestemd wordt, vraagt veel van leerkrachten. Hierbij kun je 'ver-reiken' of 'verrijken'. In dit artikel wordt uitgegaan van verrijkte taalzaakvaklessen, waarbij het accent ligt op het interactief onderwijzen. Hierbij wordt zowel aandacht besteed aan de verticale interactie tussen leerkracht en leerling als aan de horizontale interactie tussen leerlingen onderling.

EEN BLIK OP DE PRAKTIJK

"Jongens en meisjes, ruim de boeken van begrijpend lezen maar op en neem je biologieboek maar voor je. Waar waren we gebleven? Eens even kijken, op bladzijde 26. De les heet 'Zon, maan en sterren'. Kijk er staat ook een verhaal bij. Joris wil jij het eerste stukje eens voorlezen?" Joris leest voor en nadat hij de paragraaf over het zonnestelsel voorgelezen heeft, wijst de leerkracht op de vragen die onder de tekst staan. "Kijk onder het plaatje staan ook een paar vragen om samen over te praten. Eens even kijken, de eerste vraag gaat over marsmannetjes. Oshira, geloof jij in marsmannetjes?" Oshira geeft aan dat zij niet in marsmannetjes gelooft. De volgende vraag gaat over de grootte van de zon ten opzichte van de aarde. William mag deze vraag beantwoorden. De leerkracht neemt de overige 'praatvragen' ook nog even door en geeft vervolgens een van de leerlingen de opdracht om de volgende paragraaf hardop voor te lezen. Hierna nemen de leerlingen hun werkschrift voor zich. In dit

werkschrift staan een aantal 'verwerkingsvragen' over de gelezen tekst. De leerlingen werken individueel aan het beantwoorden van de vragen. De leerkracht kijkt op zijn horloge en zegt: *"Jongens en meisjes, het is tijd. Ik zie dat de meeste kinderen nog niet klaar zijn met het beantwoorden van de vragen. Morgen hebben we zelfstandig werken. Je kunt daarin de vragen verder afmaken, dan kijken we die de volgende les samen na."*

Het bovenstaande doorkijkje is slechts een zeer globale samenvatting van een zaakvakles, maar in deze praktijkschets zijn toch wel een paar opvallende zaken aan te wijzen:

- Begrijpend lezen en het lezen tijdens een direct hierop volgende zaakvakles worden door de leerkracht niet expliciet aan elkaar gerelateerd. Het is maar zeer de vraag of de leerlingen ongevraagd datgene dat ze bij begrijpend lezen geleerd hebben, zelf zullen toepassen bij het lezen van zaakvakteksten.
- De zaakvakles heeft veel kenmerken van een les volgens het 'tekst-vraag-antwoord'-model, een model dat kenmerkend is voor de oudere generaties begrijpend leesmethoden. Het begrijpend leesonderwijs bestaat in deze traditionele methoden uit het laten lezen van een tekst waarna het tekstbegrip gecontroleerd wordt aan de hand van (gesloten) vragen. In Nederland zijn deze methoden vrijwel allemaal vervangen door procesgerichte, op leesstrategieën georiënteerde begrijpend leesmethoden. In bovenbeschreven zaakvakles blijkt dit model nog steeds aanwezig. Het correct kunnen beantwoorden van vragen die bij een bepaalde tekst horen, lijkt hierbij het hoogste doel.

- Er is sprake van sterk leerkrachtgestuurd onderwijs volgens een traditioneel patroon. Voor zover er sprake is van interactie is deze uitsluitend van leerkracht naar (een) leerling. Dit traditionele interactiepatroon leidt vaak tot een geringe betrokkenheid bij de leerlingen.

Anno 2005 blijkt de hierboven beschreven praktijkschets bij leerkrachten nog steeds herkenning op te roepen. Veel leerkrachten geven aan dat zij zich voor een groot gedeelte herkennen in dit doorkijkje van een zaakvakles, zelfs al werken ze met relatief moderne methoden voor taal, (begrijpend) lezen en wereldoriëntatie. Veel leerkrachten baseren zich bij het uitvoeren van hun lessen voornamelijk op de lesbeschrijvingen van methoden. Ook de leerkracht uit het praktijkvoorbeeld volgde bij zijn les de in de methode beschreven lesaanpak.

ONDERZOEK NAAR TALIGE ASPECTEN IN ZAAKVAKMETHODEN

In het rapport *Taal in andere vakken: verrijken of ver-reiken?* (Brouwer & Van Graft, 2003) wordt verslag gedaan van een analyse van een zevental methoden voor het domein 'Oriëntatie op mens en wereld' op de aanwezigheid van expliciet beschreven talige activiteiten. Doel was het ontwikkelen van hand-

reikingen voor auteurs van zaakvakmethoden om taal en zaakvakonderwijs beter op elkaar af te stemmen, zodat er een win-win-situatie kan ontstaan voor zowel het onderwijs in de zaakvakken als voor het taalonderwijs.

De geselecteerde methoden zijn door de projectgroep *Taal in andere vakken*¹ onderzocht aan de hand van een voor dit project opgestelde checklist met taalactiviteiten. Deze checklist is opgesteld op basis van de kerndoelen voor Nederlandse taal (Ministerie OCenW, 1998). Bij het samenstellen van het analyse-instrument is in eerste instantie uitgegaan van de domeinen zoals die in de kerndoelen voor Nederlandse taal genoemd zijn: mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, leesvaardigheid en taalbeschouwing. Het domein 'mondelinge taalvaardigheid' is ten behoeve van deze analyse onderverdeeld in spreken en luisteren. Daarnaast is 'woordenschat' als domein opgenomen. Dit is niet alleen gedaan omdat veel taalmethoden voor woordenschat een aparte leerlijn hebben, maar ook omdat er juist bij de zaakvakken veel woorden en begrippen aan de orde zijn. De checklist bestaat derhalve uit zes domeinen: spreken, luisteren, schrijfvaardigheid, leesvaardigheid, taalbeschouwing en woordenschat.

Elk domein is verder onderverdeeld in aspecten als taaltaken, taalgebruikssituaties, regels, strategieën en communicatieve context. Per domein zijn deze aspecten verder ingevuld. Hierbij is er gekeken naar voorbeelden van taalactiviteiten en taalaspecten die in veel gebruikte taal- en/of leesmethoden voorkomen (peilingsdatum: september 2001). Bij het analyseren van de zaakvakmethoden zijn er twee voor aardrijkskunde, twee voor geschiedenis, twee voor biologie en één voor wereldoriëntatie bekeken op het voorkomen van expliciet beschreven talige activiteiten. Als zoekruimte is bepaald:

alle materiaal voor leerkrachten en voor leerlingen van groep 5 (derde leerjaar) en groep 8 (zesde leerjaar) (zie ook bijlage 1).

Hieronder worden de resultaten van de analyse per onderscheiden domein op hoofdlijnen weergegeven. Zoals verwacht, komt het domein 'taalbeschouwing' niet of nauwelijks voor in de methoden voor 'Oriëntatie op mens en wereld'. Het domein 'taalbeschouwing' wordt dan ook buiten deze bespreking gelaten.

DOMEIN SPREKEN

In alle methoden wordt in groep 5 (derde leerjaar) en groep 8 (zesde leerjaar) de taalactiviteit 'vragen beantwoorden' gecoörd. In sommige methoden voor natuuronderwijs en geschiedenis komt de taaltaak 'ervaringen vertellen' en 'mening geven' voor. In de materialen van groep 8 (zesde leerjaar) komt een enkele keer het taalaspect 'discussiëren' voor. In het algemeen is de gespreksvorm 'polylogisch' en 'klassikaal onder leiding van de leerkracht'. De methoden besteden geen aandacht aan gespreksstrategieën en geven de leerkracht ook geen aanwijzingen voor het voeren van interactieve gesprekken.

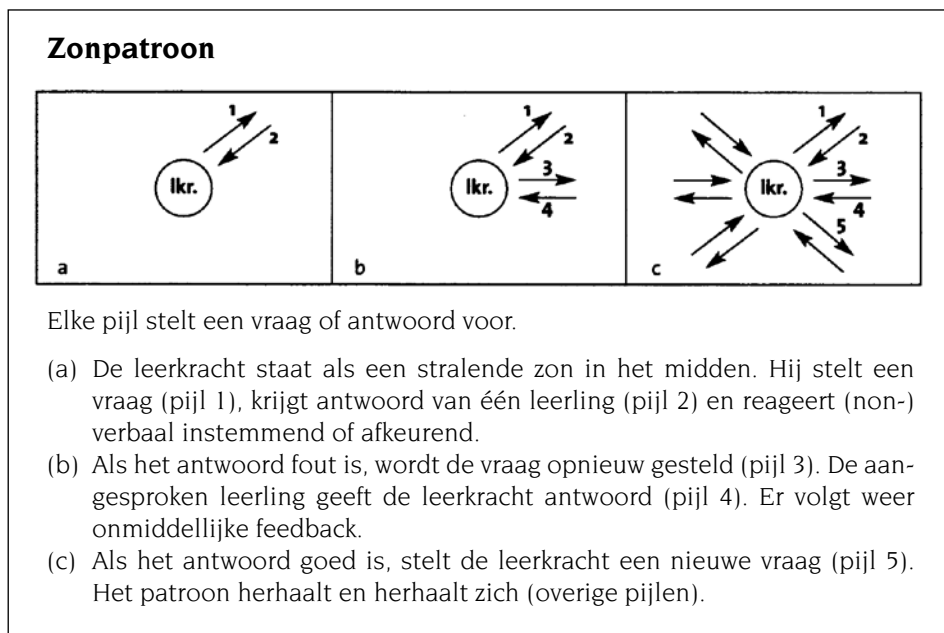
Het beantwoorden van vragen van de leerkracht lijkt daarmee de belangrijkste gespreksactiviteit die kinderen tijdens de zaakvaklessen uitvoeren. Daarbij komt dat op basis van de soort vragen en de aanwijzingen die de leerkracht vanuit de methoden krijgt voor het voeren van gesprekken, dit beantwoorden van vragen al gauw leidt tot traditionele klassengesprekken.

Kenmerkend voor dergelijke gesprekken is het ontstaan van een 'zonpatroon' (figuur 1) waarbij de leerkracht de spil is waarom alles draait en een centrale rol speelt. Een dergelijk

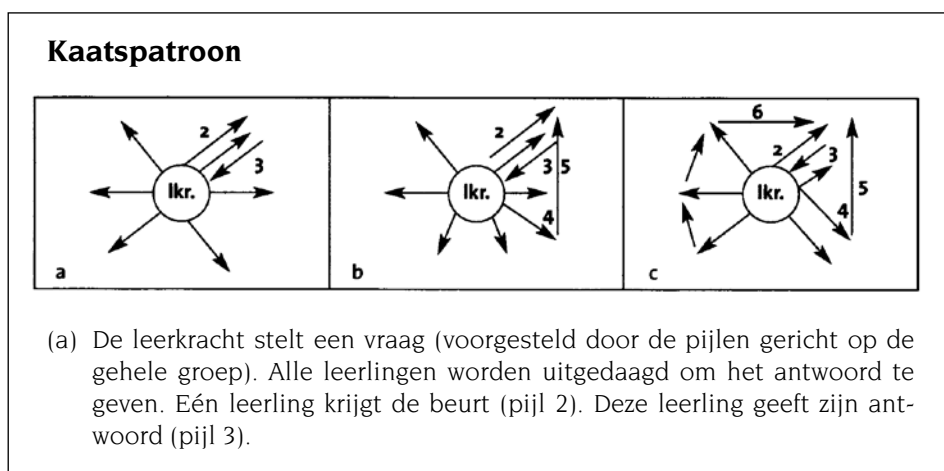
interactiepatroon leidt vaak tot geringe betrokkenheid bij de leerlingen. Dit in tegenstelling tot het 'kaatspatroon' (figuur 2) waarbij de leerkracht veel meer een spelver-

deler is die antwoorden van kinderen door-kaatst naar andere kinderen, waardoor veel meer kinderen in het gesprek betrokken worden (Brouwer, 1998).

FIGUUR 1: *Het zonpatroon*



FIGUUR 2: *Het kaatspatroon*



- (b) De leerkracht reageert met een neutrale knik, speelt het antwoord door en vraagt een andere leerling op dit antwoord te reageren (pijl 4). De leerling reageert op zijn medeleerling (pijl 5).
- (c) De overige leerlingen reageren spontaan op de opmerkingen/antwoorden van hun medeleerlingen (pijlen 6, 7, 8). De leerkracht stelt zich op als spelverdeler: speelt de vragen door, spitst ze toe en/of parafraseert de opmerkingen van de leerlingen.

DOMEIN LUISTEREN

In de geselecteerde methoden is luisteren een veel voorkomende activiteit. Net als bij het spreken is het aantal verschillende taal-taken echter gering. Leerlingen luisteren vooral naar instructie, naar informatie of opdrachten, ze luisteren naar een verhaal of naar klasgenoten. Kort samengevat is luisteren vooral luisteren naar de leerkracht of naar medeleerlingen in een door de leerkracht geleid traditioneel klassengesprek, waarbij er sprake is van het reeds besproken 'zonpatroon'.

DOMEIN STELLEN

Bij het domein 'stellen' is het schriftelijk beantwoorden van vragen de dominante activiteit. Af en toe komen er ook andere activiteiten aan bod, zoals het schrijven van een verhaal, het beschrijven van een gebeurtenis, handeling of situatie.

DOMEIN LEZEN

Binnen vrijwel elke zaakvakles lezen kinderen teksten en/of opdrachten. Gemeten naar de tijd die hiermee gemoeid is, is dit een belangrijke taalkaak binnen zaakvak-

lessen. Bij het lezen van teksten in de zaakvaklessen ligt de toepassing van datgene dat bij het vak begrijpend lezen geleerd is voor de hand. In de meeste lesbeschrijvingen ontbreken echter de meest basale aanwijzingen voor de wijze waarop er gelezen moet worden (individueel, in groepen, klassikaal), laat staan dat er expliciete relaties worden gelegd naar inhoudelijke aspecten en taal-taken die ook bij begrijpend lezen aan de orde komen.

DOMEIN WOORDENSCHATONTWIKKELING

In alle geanalyseerde methoden worden kernbegrippen genoemd. In termen van woordenschatonderwijs zou men deze woorden 'doelwoorden' kunnen noemen. De keuze van de kernbegrippen die door de methodeschrijvers geselecteerd zijn, lijken nogal eens toevallig, arbitrair en zijn vaak ook onvolledig. In de methoden ontbreken vrijwel altijd aanwijzingen voor de wijze waarop de doelwoorden aangeboden en geconsolideerd moeten worden. Op basis hiervan kan de vraag gesteld worden of deze aangeboden kernbegrippen daadwerkelijk zullen beklijven en het zaakvakonderwijs op deze manier voldoende bijdraagt aan de woordenschatontwikkeling van kinderen.

BESLUIT

De analyse van de zaakvakmethoden laat zien er sprake is van een gering aantal taalactiviteiten met weinig variatie. Dit beeld geldt zowel voor groep 5 (derde leerjaar) als voor groep 8 (zesde leerjaar) en is niet gekoppeld aan een bepaald vakgebied of bepaalde methode. De aangetroffen taalactiviteiten passen bij een meer traditionele,

leerkrachtgestuurde vorm van klassikale instructie, met weinig interactie en een geringe actieve participatie van de leerlingen. Zwart-wit geformuleerd: als de zaakvaklessen conform de aanwijzingen vanuit de methoden vormgegeven worden, kan dit snel leiden tot verkapt begrip leeslessen die gebaseerd zijn op het ach-

terhaalde 'tekst-vraag-antwoord'-model aan de hand van voor kinderen slecht toegankelijke teksten. Zowel vanuit het perspectief van het zaakvakonderwijs als vanuit het taalonderwijs is dit een weinig gewenste situatie.

De leerkracht stelt zich op als spelverdeler: speelt de vragen door, spitst ze toe en/of parafraseert de opmerkingen van de leerlingen.

VER-REIKEN OF VERRIJKEN?

De boven beschreven analysegegevens zouden aanleiding kunnen geven om te pleiten voor een drastische wijziging van het zaakvakonderwijs. Echter, voor veel leerkrachten zou dit kunnen leiden tot een aanpak die ver afstaat van hun huidige onderwijspraktijk. Deze ver-reikende aanpak zou door leraren als niet haalbaar beschouwd kunnen worden, waardoor er weinig van de voorstellen terecht zou komen.

De projectgroep heeft daarom niet gekozen voor het ver-reiken, maar voor het verrijken. Hierbij is steeds uitgegaan van de bestaande zaakvakles. De doelstellingen van deze les zijn onverkort gehandhaafd, de lessen zijn ook zoveel mogelijk gelaten zoals ze zijn, maar zijn verrijkt door er functionele, talige activiteiten aan toe te voegen. Hierbij is opnieuw gebruik gemaakt van de checklist met taalactiviteiten. Uit deze lijst zijn activiteiten gehaald die ook te vinden zijn in recente taalmethoden en methoden voor begrip lezen, zodat deze verrijkte taalzaakvaklessen zowel recht doen aan de inhoud en doelstellingen van het zaakvak als het taalonderwijs. In het eerder genoemde rapport *Taal in andere vakken: verrijken of ver-reiken?* zijn drie verrijkte lessen als voorbeeld opgenomen.

In workshops en trainingen voor leerkrachten is deze werkwijze ook veelvuldig toegepast. Deze aanpak blijkt voor veel leerkrachten een echte 'eye-opener'. Leerkrachten ervaren dat hun bestaande zaakvaklessen aan kwaliteit winnen en zien dat deze werkwijze – op lesniveau – vrij eenvoudig toe te passen is. Het leidt tot lessen die zich kenmerken door een veel grotere variatie in talige activiteiten en tot een duidelijke transfer van taalonderwijs naar de zaakvakken. Door bij deze talige activiteiten gebruik te maken van interactieve, coöperatieve werkvormen ontstaat veel meer (horizontale) interactie tussen leerlingen onderling en zijn kinderen over het algemeen meer betrokken. Door deze grotere betrokkenheid bij de lesstof zijn de leerlingen over het algemeen ook inhoudelijk beter in staat om actief deel te nemen aan de momenten waarop de verticale interactie plaatsvindt. Deze werkwijze stelt echter zowel eisen aan leerling- als aan leerkrachtvaardigheden.

EEN BLIK OP DE PRAKTIJK VAN JUF JULIANNE

Op de school van juf Julianne wordt voor het tweede jaar gewerkt met een recente zaakvakmethode. Het lezen van informatieve teksten vormt een belangrijk onderdeel van de zaakvakles. Juf Julianne merkt dat de leerlingen uit haar klas hetgeen ze bij begrijpend lezen geleerd hebben, niet of nauwelijks toepassen bij de zaakvaklessen. Daarnaast merkt ze dat de betrokkenheid van de kinderen tijdens de les in het algemeen en het klassengesprek in het bijzonder erg gering is. Ze besluit de eerstvolgende zaakvakles te verrijken door hier expliciet een relatie te leggen met de begrijpend leesstrategieën en de begripsdoelen die in de methode voor begrijpend lezen voorkomen. Daarnaast wil ze de kinderen ook meer op elkaar betrekken. De betreffende zaakvakles bestaat uit drie teksten. Ze besluit ondermeer gebruik te maken van het principe van de 'verdeelde informatie'. Daarnaast neemt ze zich voor om bij de verticale interactie (leerkracht-leerling) te proberen het 'kaatsmodel' te realiseren.

Bij de werkvorm 'verdeelde informatie' werken de kinderen in tweetallen. Kind A leest de eerste tekst, kind B leest de tweede tekst. Nadat de kinderen hun tekst gelezen hebben, vertellen ze elkaar over de inhoud daarvan. Deze vorm van samenwerkend leren creëert wederzijdse afhankelijkheid en een grote individuele verantwoordelijkheid. Immers, je hebt als leerling de taak om je 'leesmaatje' te vertellen wat de inhoud is van de tekst die jij gelezen hebt. Om er voor te zorgen dat ook zwakke lezers een goede inbreng kunnen hebben en goede lezers niet benadeeld worden door onvolledige informatie van een zwakke lezer, hanteert de leerkracht een getrapte werkwijze waar bij twee kinderen de A-tekst lezen en twee

kinderen de B-tekst. Door een zwakke lezer te koppelen aan een sterke lezer, kan ook de zwakke lezer zijn leesmaatje informeren over de door hem gelezen tekst.

Onderstaand treft u twee lesschema's aan. Het eerste schema laat de bestaande les zien. Het tweede schema laat zien hoe de les die Julianne uitgewerkt heeft, eruit ziet.²

Dit tweede doorkijkje laat zien dat in de verrijkte les van juf Julianne wel degelijk een duidelijke koppeling is tussen de aanpak van de begrijpend leesmethode en de toepassing daarvan bij het lezen van de zaakvakteksten.

In de tweede kolom wordt zichtbaar dat er in de verrijkte les veel meer verschillende taalactiviteiten uitgevoerd worden. Deze taalactiviteiten zijn zodanig gekozen dat ze helpen om het doel van de zaakvakles, namelijk het verkrijgen van informatie over de leefwijze van rendierjagers, beter te realiseren. Daarnaast zijn de spreek/luisteractiviteiten en de stelactiviteit gekoppeld aan de te realiseren leestaak. De vier hoofddomeinen van het taalonderwijs zijn hiermee binnen één les functioneel met elkaar verbonden.

De derde kolom van de les van juf Julianne laat zien dat er binnen deze verrijkte taalzaakvakles zowel sprake is van horizontale als van verticale interactie, een samenhang die zeer van belang is. Op dit moment is er terecht veel aandacht voor coöperatieve werkvormen. Immers, deze werkvormen zijn uitermate geschikt om de betrokkenheid van leerlingen bij de lessen te vergroten en

Door een zwakke lezer te koppelen aan een sterke lezer, kan ook de zwakke lezer zijn leesmaatje informeren over de door hem gelezen tekst.

lokken veel talige interactie uit. Vanuit het perspectief van een interactieve taalzaakvakles is het vrijwel ondenkbaar dat in een dergelijke les geen sprake zou zijn van horizontale interactie. In de lessen die door leerkrachten zelf verrijkt zijn, zien we dan ook dat zij vrijwel altijd coöperatieve werkvormen opnemen. Minder aandacht besteden leerkrachten aan de verticale interactie, terwijl deze vorm van interactie vaak heel essentieel is. Het niet voldoende aandacht besteden aan deze vorm van interactie, leidt niet zelden tot lesmomenten die weliswaar

interactief bedoeld zijn, maar toch verlopen volgens het traditionele zonpatroon.

Interactieve gesprekken met kinderen voeren, vergt nogal wat van de leerkrachtaardigheden. Het bewust zijn van valkuilen voor verticale interactie kan een eerste stap zijn (Brouwer, 2001). Hier gericht en planmatig aan werken is een tweede belangrijke stap, die zijn vruchten zonder meer afwerpt. De verticale interactie verdient dan ook blijvend aandacht binnen een interactieve taalzaakvakles.

BESTAANDE ZAAKVAKLES

BESTAANDE LES (SAMENGEVAT)	TAALACTIVITEIT (VOLGENS ITEMS CHECKLIST TAALACTIVITEITEN)	INTERACTIEVORM/ OPMERKINGEN
Blik met de leerlingen terug op de vorige les waarin u een verhaal voorgelezen hebt over rendierjagers. Bespreek de vragen die in de handleiding genoemd staan.	<p><i>Spreken:</i> vragen leerkracht beantwoorden</p> <p><i>Luisteren:</i> – naar instructie – naar verschillende deelnemers of groepsgesprek</p>	Verticaal, waarschijnlijk volgens zonpatroon. In de handleiding staan elf gesloten, reproduceerbare kennisvragen.
Lees samen met de kinderen de teksten.	<p><i>Lezen:</i> – stillezen of hardop (geen aanwijzingen in handleiding over vorm waarin dit gebeurt) – informatie uit tekst halen</p>	–
De kinderen maken de vragen op het verwerkingsblad.	<p><i>Stellen:</i> vragen beantwoorden</p>	–
U bespreekt de antwoorden met de kinderen.	<p><i>Spreken:</i> vragen beantwoorden</p> <p><i>Luisteren:</i> naar verschillende deelnemers of groepsgesprek</p>	Verticaal, waarschijnlijk volgens het zonpatroon. Ook hier veel reproduceerbare kennisvragen in de handleiding. Geen aanwijzingen over hoe andere kinderen bij het gesprek te betrekken.

VERRIJKTE TAALZAAKVAKLES

VERRIJKTE LES (SAMENGEVAT)	TAALACTIVITEIT (VOLGENS ITEMS CHECKLIST TAALACTIVITEITEN)	INTERACTIEVORM/ OPMERKINGEN
Kinderen eerst laten nadenken over wat ze nu al weten over rendierjagers. Kinderen in tweetallen laten uitwisselen en elkaar aanvullen. Hierna kort plenair bespreken. Proberen het kaatspatroon te realiseren door antwoorden van kinderen door te spelen.	<p><i>Luisteren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – naar instructie – naar eigen gesprekspartner – naar verschillende deelnemers aan een groepsgesprek <p><i>Spreeken:</i></p> <p>informatie geven</p>	<i>Verticale</i> interactie: intentie is om het kaatspatroon te realiseren.
Uitleggen wat de bedoeling is van de werkvorm 'verdeelde informatie'. Vertellen dat er naar sleutelwoorden gezocht moet worden (conform de werkwijze bij begrijpend lezen). Daarna tekst 1 hardop voorlezen en voordoen hoe je gebruik maakt van titel en illustraties en hoe je sleutelwoorden vindt. Hierbij expliciet noemen dat dezelfde aanpak gehanteerd wordt die ook in de begrijpend leesmethode gebruikt wordt. Daarna de globale inhoud van de tekst vertellen aan de hand van de sleutelwoorden. De kinderen oordelen of de juiste sleutelwoorden gevonden zijn en de tekst juist naverteld is.	<p><i>Luisteren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – naar instructie – beoordelen van juistheid van informatie 	Leerkracht als model: is dus intentioneel niet-interactief.
De kinderen lezen in tweetallen een tekst. De A-kinderen (A1 en A2) lezen tekst 2, de B-kinderen (B1 en B2) lezen tekst 3. Elk tweetal bespreekt en noteert de belangrijkste sleutelwoorden.	<p><i>Lezen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – informatie uit tekst halen – hoofd- en bijzaken onderscheiden – strategieën voor het lezen toepassen <p><i>Spreeken:</i></p> <p>tweegesprek voeren</p> <p><i>Stellen:</i></p> <p>notities maken (hier: sleutelwoorden noteren)</p>	<i>Horizontale</i> interactie: doordat elke leerling individuele verantwoordelijkheid heeft, is de kans op een actieve betrokkenheid groot.

De A-kinderen vertellen aan de B-kinderen de inhoud van de gelezen tekst: A1 vertelt aan B1, A2 vertelt aan B2. Daarna vertellen de B-kinderen de A-kinderen over hun gelezen tekst.	<p><i>Spreken:</i> informatie geven</p> <p><i>Luisteren:</i> naar een eigen gesprekspartner</p>	<i>Horizontale</i> interactie: hierbij is wederzijdse afhankelijkheid gecreëerd. Hierdoor is de kans op betrokkenheid groot en ontstaat er waarschijnlijk veel interactie.
De kinderen maken van de verwerkingsopdrachten alleen vraag 2 en 4.	<p><i>Stellen:</i> vragen beantwoorden</p>	–
Plenaire bespreking, waarbij teruggekoppeld wordt naar de <i>aanpak</i> (Hoe heb je het gedaan? Waren jullie het eens over de belangrijkste sleutelwoorden? Enz.) en naar <i>inhoud</i> (Hebben alle A-tweetallen dezelfde sleutelwoorden? Idem voor B? Lukte het om het gelezen verhaal terug te vertellen aan de hand van de gekozen sleutelwoorden? Lukte het om het verhaal te begrijpen zonder dat je het verhaal gelezen hebt? Lukt het om de vraag te maken over het niet gelezen verhaal?) Letten op het kaatspatroon!	<p><i>Spreken:</i> – verslag uitbrengen – vragen beantwoorden – groepsgesprek onder leiding leerkracht</p> <p><i>Luisteren:</i> – naar verschillende deelnemers groepsgesprek – beoordelen van de juistheid van de aangeboden informatie</p>	<i>Verticale</i> interactie: – de vragen zijn open, gericht op reflectie en uitwisseling; – de intentie van de leerkracht is gericht op het realiseren van het kaatspatroon.

TOT SLOT

Het blijkt in de praktijk goed mogelijk om zaakvaklessen te verrijken door er expliciet talige activiteiten aan toe te voegen. Elke verrijkte les is winst, zowel voor het taal- als voor het zaakvakonderwijs. Deze verrijkingsactiviteit vergt echter nogal wat inspanning van leerkrachten en veronderstelt tevens van hen een goed zicht op de kerninhouden voor zowel taal als de zaakvakken. Dit vraagt in het algemeen een goede en langdurige ondersteuning van de leerkrachten. Wil het taalzaakonderwijs echt van de

grond komen, dan zouden er naar meer structurele aanpakken gezocht moeten worden waarbij de leerkrachten expliciete aanwijzingen krijgen voor het uitvoeren van de taalzaakvakles. Hierbij zou, naast de aandacht voor afstemming van de curricula voor taal- op zaakvakonderwijs, ook aandacht besteed moeten worden aan de wijze waarop de interactie vorm en inhoud krijgt. Bij dit laatste zou de focus niet alleen moeten liggen op het toepassen van coöperatieve werkvormen voor en door de

leerlingen, maar zou er ook aandacht moeten zijn voor de wijze waarop de leerkracht interactieve gesprekken met kinderen kan

voeren. Immers: horizontaal en verticaal, een interactieve taalzaakvakles heeft het allemaal!

Tjalling Brouwer
Impact Educatief
info@impacteducatief.nl

Noten

1. *Het project 'Taal in andere vakken' is een project van SLO. Leden van de project-groep: Theo Beker, Cees Hageman, Tjalling Brouwer en Marja van Graft (project-leider).*
2. *Omdat het in dit artikel niet de bedoeling is om een oordeel over bestaande methoden uit te spreken, is het voorbeeld niet rechtstreeks ontleend aan een bepaalde methode, maar is de voorbeeldles samengesteld op basis van lessen zoals die in het onderzoek aangetroffen zijn in methoden voor zaakvakonderwijs. De verrijkte les is qua aanpak gebaseerd op een les zoals die gegeven is door een van de leerkrachten die begeleid is door de projectgroepleden.*

Bibliografie

Brouwer, Tj. (1998). Interactief onderwijzen vergt een interactieve interne coaching. *Basisschool Management* 12/1, p. 6-11.

Brouwer, Tj. (2001). Een hoge betrokkenheid door interactief onderwijzen. *JSW* 85/5, p. 28-31.

Brouwer, Tj. & Van Graft, M. (2003). *Taal in andere vakken: verrijken of ver-reiken?* Enschede: SLO.

Ministerie OCenW (1998). *Kerdoelen basisonderwijs*. Den Haag: Sdu.

BIJLAGE: GEDEELTE UIT CHECKLIST TAALACTIVITEITEN

TAALDOMEIN SPREKEN	
	VINDPLAATS
DOELEN SPREKTAKEN	
Informatie doorgeven/verzamelen	
Beschrijving geven	
Verslag uitbrengen	
Spreeken over verzamelde informatie (bijvoorbeeld spreekbeurt, presentatie werkstuk)	
Samenvatten	
Vertellen (verhaal)	
Informatie geven (toelichten, aanwijzingen geven)	
Informatie geven: aanwijzingen geven	
Vragen beantwoorden	
Ervaring vertellen	
Mening geven (waardering/afkeuring)	
Stellen van vragen (interview)	
Doorvragen om meer info te krijgen	
Overtuigen/beïnvloeden	
Beargumenteren	
Discussiëren	
Problemen met elkaar oplossen	
Tot handelen/actie aanzetten (n.a.v. pleidooi voor...)	
Verzoeken	
Uiten	
Stemming of gevoelens uiten	
Amuseren	
Anekdote of verhaal vertellen	
Mop of grappig voorval vertellen	
Spelen met taal (woorden en zinnen)	

Uit: *Brouwer & Van Graft (2003)*