

Nora Bogaert
 Centrum voor Taal & Onderwijs / Steunpunt GOK
 Contact: nora.bogaert@arts.kuleuven.be

Taligere lessen en toch geen taallessen? Werk maken van schooltaalvaardigheid en schooltaalcompetenties in de niet-taalvakken

1. Inleiding

In het secundair onderwijs, ook in het TSO en het BSO, wordt de werkelijkheid vaak vanuit een erg abstraherend perspectief benaderd. Dat brengt theoretische lessen met zich mee in een specifieke taal, de zogenaamde cognitief-academische taal of schooltaal. Aan de lessen algemene, technische, muzische en praktijkvakken komen niet alleen tal van vaktermen te pas, maar ook andere abstracte begrippen zoals ‘element’, ‘factor’, ‘feit’, ‘verschijnsel’, ‘kenmerk’, ‘oorzaak’, ‘gevolg’, ‘functie’, ‘voorwaarde’, ‘opeenvolging’, etc. Voor de leerlingen is schooltaal niet altijd even begrijpelijk, met als gevolg dat ze de schooltaal niet kunnen verwerven en hierdoor niet tot duurzaam leren van de vakmaterie komen.

Woorden ‘uitleggen’ blijkt lang niet altijd wat op te leveren. Om de uitleg van abstracte termen te kunnen begrijpen, moet een leerling heel wat talige en andere voorkennis hebben. Overigens kunnen niet alle woorden worden uitgelegd. Hoe kunnen leerkrachten in niet-taalvakken er dan wél voor zorgen dat de leerlingen betekenis geven aan de taal die zij gebruiken en dat de leerlingen zich die taal bovendien ook eigen maken?

Het proces van het verwerken van de leermaterie vergt heel wat talige competenties: informatie uit mondelinge uiteenzettingen en instructies verwerken, informatie uit leer- en studieteksten verwerken, mondeling of schriftelijk verslag uitbrengen over een uitgevoerde opdracht, etc. De uitspraak ‘elke leerkracht is een taalleerkracht’, betekent dat het hele team zich tot doel moet stellen om deze talige competenties te ontwikkelen.

In de workshop laat ik de deelnemers ondervinden dat vakleerkrachten de verwerving van schooltaal en de ontwikkeling van de vereiste schooltaalcompetenties sterk kunnen bevorderen via een didactiek die gericht is op actief en coöperatief leren. De vakdoelen komen hierbij allerminst in het gedrang; de aanpak leidt zelfs tot diepgaandere en duurzamere verwerving van kennis en competenties.

We vertrekken vanuit een concreet lesscenario dat grondig onder de loep wordt genomen en bekijken een aantal lesopzetten (ook voor TSO en BSO) die de aanpak verder illustreren.

2. Het terrein prepareren

Om de leermaterie-in-spé inzichtelijk te kunnen verwerven, moeten de leerlingen ze kunnen aanhaken aan reeds aanwezige kennis. Die activeer je door de leerlingen het woord te geven in een klassikaal gesprek of – beter nog – in kleine groepjes. Er bestaan diverse werkvormen om iedereen te betrekken bij dat proces van kennis verwoorden en kennis delen met elkaar. Maar om echt te kunnen leren, moeten de leerlingen beschikken over álle kennis die ‘funderend’ is voor de opbouw van de nieuwe materie. En die basiskennis (van de wereld en van de taal om die in te vatten) is niet altijd voorradig. Die kun je echter doen verwerven door een belevingssituatie te scheppen, onder meer via een doe-opdracht of via een werkelijkheidsnabije probleemstelling waarop de leerlingen met persoonlijke of groepsgewijze geformuleerde hypothesen moeten reageren. Doorheen het uitvoeren van de opdracht of het zoeken naar een antwoord komt de klas voor vragen te staan waardoor de leerlingen behoefte hebben aan meer kennis, verdere exploratie of experimenteren. Als je de doe-opdracht en probleemstelling daarenboven zo kiest dat ze een sterke band hebben met wat de leerlingen bezighoudt of wat voor hen herkenbaar is, ervaren ze de leermaterie-in-spé als waardevol en relevant.

Praten bij en over hier-en-nu-belevingen gebeurt sowieso in een taal die nauwer aansluit op die van alledag. Doordat in deze fase vooral de leerlingen het woord hebben, gebeurt de communicatie niet via het vakmatig taalgebruik dat de vakspecialist hanteert. Wat je wel kunt doen, is hier en daar een vakmatige term in de interactie inbrengen. Als je zelf het woord neemt, maak je af en toe gebruik van schoolse manieren van zeggen, maar je pendelt hierbij voldoende heen en weer tussen een schoolse en een meer alledaagse verwoording. Zo effen je de weg naar specialistentaal en vakjargon die gaandeweg meer en meer zullen opduiken in de volgende lesfasen. Zo vergemakkelijk je het proces van betekenisgeving aan vak- en algemene schooltaal en maak je duurzame verwerving ervan mogelijk. Je voorkomt talige hinderpalen voor ze in je vak een probleem voor het leren kunnen vormen.

3. Aan het werk zetten

Niet alleen in de introductiefase, maar ook wanneer ‘het echte werk’ moet worden uitgevoerd, geef je de leerlingen een uiterst actieve rol. Ze handelen, denken, overleggen, verwerken de mondelinge informatie die je aanbiedt, raadplegen geschreven bronnen, schrijven informatie op, etc. Dat doen ze niet omdat jij het hen oplegt, maar omdat ze je vragen en probleemstellingen zo intrigerend vinden en je doe-opdrachten zo

functioneel en nuttig dat ze actie willen ondernemen: meer informatie bekomen, verder experimenteren, etc.

Actief leren wek je verder ook op door de leerlingen met elkaar te doen samenwerken bij de uitvoering van de opdrachten. Doordat de opdrachten hen aanzetten tot handelen of redeneringen doen opzetten waar ze nog geen ervaring mee hebben, zien de leerlingen vaak uit zichzelf het belang van een samenwerking in. Er zijn ook werkvormen te bedenken die hen tot interactie verplichten doordat ze de leerlingen wederzijds afhankelijk maken¹. Onderzoek bevestigt dat functionele vormen van samenwerking sterk bijdragen tot inzichtelijke en duurzame kennisverwerving. Samen hardop denken en op elkaars gedachtegang reageren, bevordert de diepgang van het leren, niet in het minst omdat de interactie in 'de taal van de leerlingen' gebeurt (zie ook boven). De sterkste vorm van leren vindt plaats wanneer leerlingen aan een ander iets moeten uitleggen dat hij/zij niet kent of weet. Een goede en begrijpelijke uitleg kunnen geven, dwingt immers tot grotere inspanningen om greep te krijgen op de materie. Interactie levert dan ook de grootste leerwinst op voor alle partners als je ze organiseert in heterogene groepjes, waar 'uitlegsituaties' frequenter zijn dan in homogene groepen (zwak of sterk).

De samenwerkings situatie heeft een ander belangrijk voordeel: ze schept een ideale context om de voortgang van de leerlingen op hun weg naar een conceptvulling of een oplossing te volgen en de nodige feedback te leveren. Door over de schouders mee te kijken, kom je heel wat te weten over het ontstaan van een inzicht of van misvatting. Aan de hand van gerichte vragen kun je achterhalen wat het probleem is en kun je de leerlingen op het goede spoor zetten zonder de problemen in hun plaats op te lossen en hun rol van actieve leerder aan te tasten.

Leerlingen doen samenwerken heeft dus voordelen als het om het halen van vakdoelen gaat. Een belangrijk bijkomend pluspunt ligt op het vlak van taalvaardigheidsbevordering. Tijdens de vele momenten van mondelinge interactie schep je voor de leerlingen immers even veel kansen om al pratend en luisterend hun (school)taalvaardigheid te ontwikkelen. Ook de schriftelijke vaardigheden kun je in een actieve en interactieve aanpak op een heel natuurlijke manier bevorderen. Wat lezen betreft: geschreven teksten zijn voor de leerlingen een interessant hulpmiddel om een doe-opdracht nauwkeurig uit te voeren, een antwoord te vinden op een vraag die je hebt voorgelegd, een casus op te lossen, de eigen hypothese op juistheid te controleren, etc. De drempel naar dat lezen ligt lager doordat het functioneel is en de tekst hen de middelen geeft om de leertaak succesvol uit te voeren. Ook het schrijven dat in de loop van de taak vereist wordt, is een zinvolle bezigheid, wanneer je de taken zo opzet dat leerlingen of groepen leerlingen elkaar informatie moeten geven om hun eindproduct te kunnen realiseren. Je kunt deze situaties vaker inbouwen door hierop gerichte werkvormen te hanteren².

4. De top op de piramide zetten

De beweging die je de leerlingen tijdens het leerproces doet maken, loopt van een meer werkelijkheidsgebonden naar een meer beschouwend en abstract niveau. De lesopbouw zit immers zo in elkaar dat je ervoor zorgt dat de leerlingen geleidelijk aan een veralgemenend-theoretisch perspectief innemen. De theorie is dus het eindpunt van het leerproces. Het is het topje van een piramide met een brede basis van persoonlijke ervaringen en de daaruit voortvloeiende kennis. Die basis was al aanwezig of je hebt ze in je introductiefase aangebracht. Verder heb je er via een traject van logisch uit elkaar voortvloeiende activiteiten voor gezorgd dat de basis en de top aan elkaar zijn vastgeklonken. Dat impliciete gebeuren maak je nu expliciet door met de leerlingen terug te blikken op het 'traject' dat ze hebben doorlopen en door de theorie die uit het proces is voortgekomen – in samenspraak met de klas – in de geijkte vakterminologie te verwoorden. Het nut van de theorie komt in de verf te staan doordat je in dit leergesprek teruggrijpt naar de beginvraag en met de leerlingen op zoek gaat naar andere contexten waarin de theorie relevant is. Je maakt ook duidelijk wat je precies van hen aan kennis en/of vaardigheid met betrekking tot de materie verwacht. De cirkel is nu rond.

Noten

¹ Voor een overzicht van dergelijke werkvormen: zie www.steunpuntgok.be, via secundair/lesmateriaal/bronnenboek/interactieve werkvormen.

² Voor een overzicht van dergelijke werkvormen: zie www.steunpuntgok.be, via secundair/lesmateriaal/bronnenboek/interactieve werkvormen.