

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa

SLO

Contact: b.vanderleeuw@slo.nl

t.meestringa@slo.nl

Het ontwerpen van taalgerichte vaklessen; planningshulpen

1. Inleiding

In schoolboeken voor vakken als ‘biologie’, ‘aardrijkskunde’ en ‘natuurkunde’ tref je doorgaans (nog) geen taalgerichte vaklessen aan. Vakleraren die hun onderwijs taalontwikkeland of taalgericht vorm willen geven, zijn op hun eigen ontwerpvaardigheden aangewezen. Ze zullen zelf de talige doelen in hun vak moeten onderscheiden en didactische keuzes moeten maken voor contextrijk en interactief onderwijs. Welke hulp kunnen leraren daarbij gebruiken?

De laatste jaren zijn verschillende planningshulpen verschenen voor gebruik in opleiding en nascholing. Een greep uit het aanbod: het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer & Meestringa 2009), het *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* (Boogaert &

van den Branden 2011), de vijf vuistregels voor taalbewust beroepsonderwijs (Bolle & van Meelis 2014), de onderwijsleercyclus (Burns & Joyce 1991) en de brochures *Werken aan vaktaal* (Platform Taalgericht Vakonderwijs 2013). In deze bijdrage presenteren we belangrijke karakteristieken van deze planningshulpen.

2. Handboeken met vuistregels

Het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer & Meestringa 2009) geeft als planningsinstructie dat je, uitgaande van vak- en taaldoelen, moet zorgen voor ‘context’, ‘interactie’ en ‘taalsteun’. Rond die drie begrippen zijn in het handboek diverse suggesties, werkvormen en leeractiviteiten verzameld, die aan het begin van de lessen(reeks), tijdens de lessen en bij de toetsing ingezet kunnen worden.

Bogaert & Van den Branden (2011) beschrijven in het *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* een krachtige didactiek voor taalvaardigheidsontwikkeling, waarbij ze drie componenten onderscheiden: ‘kwaliteitsvolle taaltaken’, ‘samenwerkend leren’ en ‘gerichte steun van de leraar’, vooraf en als feedback. Voor taal in de niet-taalvakken geven de auteurs een aanpak weer in drie stappen: ‘de introductie van nieuwe vakinhoud’, ‘de constructie van vakkennis bevorderen’, ‘de top op de piramide zetten’.

In het meest recente handboek, *Taalbewust beroepsonderwijs*, formuleren Bolle & Van Meelis (2014) vijf vuistregels voor leraren, namelijk ‘werk doelgericht’, ‘zorg voor leerzaam taalaanbod’, ‘werk aan woordenschat’, ‘stimuleer toepassing en interactie’ en ‘geef feedback’.

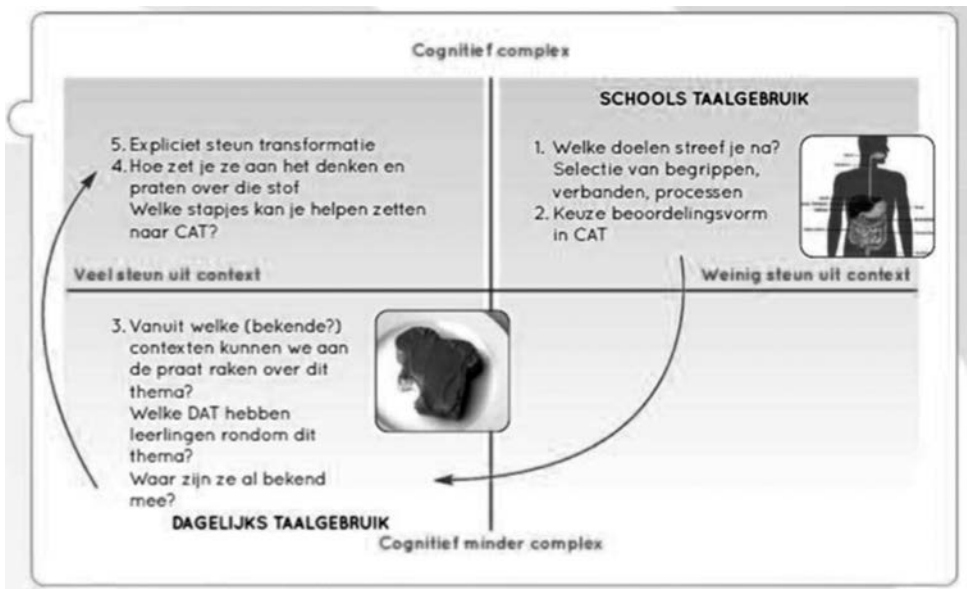
De planningshulp in de genoemde handboeken kunnen we karakteriseren met het begrip dat Bolle & Van Meelis hanteren: het zijn ‘vuistregels’ waarmee de vakleraar rekening moet houden als hij taalgerichte vaklessen ontwerpt of herontwerpt, en bij de uitvoering van die lessen. Dergelijke vuistregels zijn tamelijk algemeen geformuleerd: ze bieden steun, maar bieden de leraar nog geen concrete leidraad of werkmiddel. Van concretere vormen van planningshulp geven we hieronder twee voorbeelden. De eerste is gebaseerd op Cummins’ onderscheid tussen dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) en cognitief academisch taalgebruik (CAT). De tweede focust op het doorgronden van vakteksten met behulp van de onderwijsleercyclus.

3. Leerlingen van DAT naar CAT brengen

Nadat er binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs prototypes van taalgerichte lessenseries waren gemaakt (Hajer, van der Laan & Meestringa 2010), kwam de vraag op hoe vakleraren bestaand materiaal (de lessen in de methode) kunnen herontwerpen tot taalgerichte vaklessen. Dat heeft geleid tot vier brochures *Werken aan vaktaal* (Platform Taalgericht Vakonderwijs 2013), waaruit we onderstaande richtlijnen voor het herontwerpen van vaklessen overnemen.

In taalgericht vakonderwijs hanteren we drie didactische principes: 'het geven van context', 'het organiseren van interactie (mondeling en ook in schrijfactiviteiten)' en 'het bieden van taalsteun'. Die drie principes zijn voor elk taalontwikkelingsproces belangrijk. Maar in verband met vakonderwijs op school gaat het om meer dan om zomaar taalontwikkeling. Het gaat om het verwerven van specifieke vakkennis, waarbij de leerling binnen het specifieke vak de stap moet zetten van DAT (dagelijks algemene taalvaardigheid) naar CAT (cognitief academisch taalgebruik, zoals dat op school wordt gehanteerd).

Een (vak)taalbewuste leraar die dit proces wil ondersteunen en daartoe de juiste stappen wil zetten, moet de didactische hulpmiddelen die hij of zij heeft op de juiste manier plannen. De begrippenkaders van Cummins (1979) en Gibbons (2009) zijn daarbij behulpzaam. We kunnen de didactische stappen van Gibbons onderbrengen in het kwadrantenmodel van Cummins. Dat ziet er als volgt uit:



Figuur 1: De didactische stappen van Gibbons (2009), binnen het kwadrantenmodel van Cummins (1979).

De planning is:

1. Je begint met het vaststellen van je *doel*, waar wil je naartoe? Wat wil je dat je leerlingen gaan leren? Dat zijn altijd inhoudelijke doelen van het vak. Maar die doelen vragen ook altijd om de cognitieve abstracte taal van het vak, de begrippen en de verbanden. Het begin van de planning zit dus in het kwadrant van CAT, rechts boven. Je wilt dat de leerlingen uiteindelijk de cognitief abstracte taal kunnen gebruiken bij het denken en communiceren over concrete en contextrijke situaties.

2. Stel vast op welke manier je *beheersing* zal gaan beoordelen. Het kan gaan om proefwerkvragen of om andere methoden als portfolio, of om een mondeling gesprek. De keuze voor de beoordelingsvorm staat ook in het kwadrant rechts boven: dat betekent dat de manier van meten of toetsen de leerling de gelegenheid moet geven om te laten zien dat hij of zij de leerstof op CAT-niveau begrijpt.
3. In je planning beweeg je nu naar het DAT-kwadrant, links onder. Neem de beginsituatie van de leerlingen onder de loep: welke taal (dus welke kennis) hebben leerlingen tot hun beschikking om over het onderwerp te praten? Het is aan jou, de leraar, om activiteiten te selecteren en te plannen, die deze beginsituatie in beeld brengen.
4. Je weet waar je naartoe wilt en je kent de beginsituatie. Nu is het tijd om de activiteiten te plannen waarmee leerlingen kennis opbouwen, kennis verwerken, en de taal van het vak gaan beheersen. Kortom: het eigenlijke leren. Je plant deze activiteiten in het kwadrant linksboven. De activiteiten worden cognitief complexer maar er is nog altijd veel steun van de context.
5. In dit kwadrant, links boven, plan je ook hoe je als leraar het leren (dus: het praten, lezen en schrijven) expliciet kunt ondersteunen.

Het kwadranten-model van Cummins biedt zo als het ware een theoretische onderlegger bij het ontwerpen van taalgerichte vaklessen.

4. Vakteksten doorgronden met behulp van de onderwijsleercyclus

Een belangrijk onderdeel van taalgerichte vaklessen is de omgang met vakteksten. Dat wil zeggen dat leerlingen enerzijds in staat zijn om vakteksten te lezen en te begrijpen en anderzijds dergelijke vakteksten ook zelf kunnen produceren/schrijven. Voor dergelijk tekstonderwijs is een interactieve didactiek ontwikkeld waarin leerlingen expliciete instructie krijgen over het sociale doel, de gefaseerde opbouw en de gehanteerde taalmiddelen van teksten. Als planningshulp voor die didactiek wordt de zogenoemde onderwijsleercyclus van Burns & Joyce (1991) gehanteerd. Het doel van werken volgens de onderwijsleercyclus is dat leerlingen tekstgenres leren beheersen en kritisch leren zijn over hun eigen teksten en die van anderen. Onderstaande beschrijving van de onderwijsleercyclus nemen we over uit *Genres in schoolvakken* (van der Leeuw & Meestringa 2014), evenals de schematische voorstelling ervan.



Figuur 2: De onderwijsleercyclus.

In de *eerste fase* wordt het onderwerp verkend en verbonden aan eerdere ervaringen binnen of buiten school. Relevante vaktermen worden besproken om ervoor te zorgen dat de leerlingen weten wat het onderwerp is en gemotiveerd raken om er meer over te leren. Deze contextualisering van het onderwerp is in het onderwijs vrij gebruikelijk, al wordt ze wegens vermeend tijdgebrek nog wel eens overgeslagen. De contextualisering wordt in de volgende fasen van de onderwijsleercyclus verder aangevuld en verfijnd. Kenmerkend voor de eerste fase van de onderwijsleercyclus is echter dat uitdrukkelijk ook de functie van de te lezen tekst wordt besproken, met vragen als ‘Wat wil deze tekst?’ en na enkele gelezen zinnen: ‘Hoe gaat de tekst nu verder?’ en ‘Wat kunnen we nu verwachten?’

In de *tweede fase* wordt de tekst stap voor stap geanalyseerd, zodat de opbouw duidelijk wordt. Ook de woorden die gebruikt worden om het onderwerp uit te werken en om verbanden aan te geven worden besproken, net als de functies van zinnen en zinsdelen. De tekst geeft bijvoorbeeld eerst een omschrijving in meer dagelijkse taal en dan in woorden en zinnen die meer passen bij de vaktaal. Of er wordt eerst een voorbeeld gegeven en daarna wordt dat gegeven abstracter geherformuleerd. Leerlingen leren zo de tekst te doorgronden en krijgen een goed beeld van de middelen waarmee de tekst is opgebouwd.

In de *derde fase* wordt die kennis in onderlinge samenwerking toegepast. Eerst wordt vastgesteld waarover nu geschreven zal worden. Het onderwerp wordt verder uitge-

diept, zodat de leerlingen er voldoende over weten om er iets over te kunnen schrijven. Leerlingen kunnen aantekeningen maken over wat ze willen schrijven. Dat schrijven wordt vervolgens gezamenlijk gedaan, zin voor zin: 'Wie doet een voorstel voor de eerste zin?', 'Is die zin zo goed genoeg?', 'Heeft iemand een voorstel voor verbetering?', 'Sluit die zin goed aan op de vorige?', 'Wat betekent het als je zegt...?', 'Kun je dat misschien beter anders zeggen?'. Op deze wijze worden de kennis en vaardigheden uit fase 2 bruikbaar gemaakt. Het samen schrijven wordt vaak overgeslagen vanuit de misvatting dat leerlingen zelf moeten weten hoe ze moeten schrijven. Daarmee wordt de taalvaardige leerling weliswaar gestimuleerd, maar wordt de minder taalvaardige leerling het bos in gestuurd.

In de vierde fase krijgen de leerlingen individueel, in tweetallen of in kleine groepen de kans om te laten zien wat ze geleerd hebben. Voortbouwend op nog meer opgedane kennis van het onderwerp schrijven ze een nieuwe tekst, gebruikmakend van de vaktaalkennis die ze eerder hebben opgedaan. De leraar blijft actief door feedback te geven op de leerlingteksten.

Referenties

- Bolle, T. & I. van Meelis (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs; vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Boogaert, N. & K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Burns, A. & H. Joyce (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centered in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Cummins, J. (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". In: *Working Papers on Bilingualism*, nr. 19, p. 121-129.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy and thinking*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., E. van der Laan & T. Meestringa (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij dertien lessenseries*. Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Platform Taalgericht Vakonderwijs (2013). *Werken aan vaktaal*. Enschede: SLO.
- Van der Leeuw, B. & T. Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.