

Het leren ontwerpen van taalgerichte lessen

Verslag van een Leoned/SLO-project in 2008

Theun Meestringa & Bart van der Leeuw

16 februari 2009



slo

Verantwoording

© 2009 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Theun Meestringa & Bart van der Leeuw

In samenwerking met: Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED)

Inhoud

1	Inleiding	5
2	De noodzaak	7
2.1	Competenties van leerkrachten	7
3	Het ontwerpen	11
4	Taalgericht ontwerpen?	15
5	Werkwijze op twee lerarenopleidingen	19
5.1	De voorgesprekken	20
5.1.1	Reflectie	22
5.2	De uitvoeringen	23
5.2.1	De uitgevoerde les biologie	23
5.2.2	De nabespreking van de biologielees	24
5.2.3	Het samenvatten van de leerlingen	27
5.2.4	De lessen maatschappijleer	29
5.3	Evaluatie	31
6	Een voorstel	35
	Literatuur	37
	Bijlage: Taaldoelen?	39

1 Inleiding

Een lerarenopleider begint een bespreking met twee studenten / leraren in opleiding biologie als volgt: *"Ik vind het wel belangrijk dat we nu gaan kijken in hoeverre we de taalgerichte didactiek in kunnen passen. Wat is jouw idee over hoe je dit nu gaat aanpakken?"* Vervolgens ontwikkelt zich een constructief gesprek over een lesopzet die daarna door de leraar in opleiding uitgewerkt en gegeven zal worden. De leraar in opleiding is door de opleider gestimuleerd tot taalgericht ontwerpen.

Is het nodig te leren taalgericht te ontwerpen, en zo ja, hoe pakken lerarenopleiders dit aan en is die aanpak te verbeteren? Wat is taalgericht ontwerpen, hoe past het binnen competenties van de leraar en hoe kan de opleider of begeleider leraren ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie?

Om deze vragen te beantwoorden is literatuur bestudeerd en zijn video-opnames geanalyseerd van opleidingssituaties waarin taalgericht vakonderwijs op de agenda staat. Deze opnames komen van de lerarenopleidingen aan de Hogeschool Utrecht en Fontys Tilburg. We doen hier verslag van de bevindingen.

Eerst gaan we kort in op de noodzaak van het leren taalgericht te ontwerpen. De lezer die hiervan al overtuigd is, kan dit hoofdstuk 2 overslaan. Vervolgens gaan we in op kenmerken van het ontwerpproces (hoofdstuk 3) en wat er over taalgericht ontwerpen geschreven is (hoofdstuk 4). Daarna beschrijven en analyseren we wat twee lerarenopleiders ons hebben laten zien. In hoofdstuk 5 komen de voorgesprekken, de uitgevoerde lessen en de nabesprekingen aan bod. Op basis daarvan werken we tot slot in hoofdstuk 6 een voorstel uit dat ons inziens tot effectiever taalgericht leren ontwerpen zou kunnen leiden. Dit voorstel zouden we graag met lerarenopleiders willen onderzoeken.

2 De noodzaak

De verschillen in taalvaardigheid tussen leerlingen die leraren op alle niveaus tegenkomen, dwingen hen na te denken over de gevolgen daarvan voor de inhoud en vormgeving van het onderwijs. Leraren van alle vakken staan hier voor een lastige taak. In de opleiding (of daarna) moeten ze leren werken met heterogene groepen. Hun eigen onderwijservaring is vaak niet bezaaid met goede voorbeelden van docenten die aandacht voor taal en vak wisten te combineren. Het verzorgen van onderwijs in een of ander vak met tegelijkertijd oog voor de ontwikkeling van de taal van de leerlingen, in het bijzonder de ontwikkeling van de vaktaal vereist bijzondere aandacht. Hoe kunnen taaldidactische verworvenheden ingevlochten worden in de vakdidactiek? Aandacht hiervoor sluit aan bij de wensen van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) die van alle docenten een bijdrage vraagt aan de verhoging van de taalvaardigheid van de leerlingen.

Dat de vraag hoe de leraar kan leren taalgericht vakonderwijs te ontwerpen en te verzorgen actueel is, blijkt verder uit het gegeven dat dit ook in opleidingsdoelen en competenties is verwoord.

2.1 Competenties van leerkrachten

Wat (goede) leraren nodig hebben om een goede leraar te zijn, wordt op verschillende manieren beschreven in de Wet BIO en in de Kennisbasis (Ruud de Moorcentrum, i.o.). Specifiek over taalcompetenties van leraren is de publicatie *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen* (Paus, Rymenans en Van Gorp, 2006)

In de Wet BIO zijn de bekwaamheidseisen opgenomen die de SBL heeft ontwikkeld. Het gaat om zeven competenties die voor leraren primair onderwijs, voor voortgezet onderwijs en beroeps- en volwasseneneducatie en voor voorbereidend hoger onderwijs zijn uitgewerkt. Schematisch zijn de competenties weergegeven in figuur 2.

Figuur 2. Competenties

Overzicht competenties	met leerlingen	met collega's	met omgeving	met zichzelf
interpersoonlijk	1	5	6	7
pedagogisch	2			
vakinhoudelijk en didactisch	3			
organisatorisch	4			

De competenties zijn als volgt samengevat¹:

1. Een goede leraar is *interpersoonlijk competent*. Hij kan op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.
2. Een goede leraar is *pedagogisch competent*. Hij kan de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen.
3. Een goede leraar is *vakinhoudelijk en didactisch competent*. Hij kan de leerlingen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die iedereen nodig heeft in de hedendaagse samenleving.
4. Een goede leraar is *organisatorisch competent*. Hij kan zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.
5. Een goede leraar is *competent in het samenwerken met collega's*. Hij kan een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie.
6. Een goede leraar is *competent in het samenwerken met de omgeving van de school*. Hij kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.
7. Een goede leraar is *competent in reflectie en ontwikkeling*. Hij kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.

De competenties zijn uitgewerkt in bekwaamheidseisen en een daarvan bij de vakinhoudelijke en didactische competentie luidt als volgt: *'hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden.'* Ook volgens Hajer e.a (2007) sluit taalgericht

¹ <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbj&artikelen&112>

vakonderwijs met name aan bij de *Vakinhoudelijke en didactische competentie*, maar werken aan taalgericht vakonderwijs betekent volgens hen ook werken aan de *Interpersoonlijke competentie*, de *Pedagogische competentie*, de *Competentie in het samenwerken met collega's* en de *Competent in reflectie en ontwikkeling* (ibid, p. 140-145).

Paus, Rymenans en Van Gorp (2006, p. 22) geven een kader voor het beschrijven van taalcompetenties van leraren in drie domeinen. Domein 1 van hun indeling geeft een uitwerking van delen van de interpersoonlijke, en de pedagogische en de vakinhoudelijke en didactische competentie. Domein 2 van de competenties in samenwerking met collega's en met de omgeving van de school. Domein 3 geeft de taalcompetenties weer die nodig zijn bij de competentie in reflectie en ontwikkeling (zie figuur 2). Deze publicatie bevat veel voorbeelden. De uitwerking bevat voornamelijk concretisering van taalcompetenties in diverse situaties waarin de leraar verzeild kan raken.

Figuur 2: Overzicht van doelstellingen in Paus, Rymenans en Van Gorp 2006

Domein 1: De leraar in interactie met zijn leerlingen
Doelstelling 1: Gesprekken voeren met leerlingen
Doelstelling 2: Beoordelen en toegankelijk maken van teksten
Doelstelling 3: Mondeling opdrachten geven
Doelstelling 4: Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren
Doelstelling 5: Een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning
Doelstelling 6: Een schriftelijke evaluatie geven
Doelstelling 7: Vertellen
Doelstelling 8: Voorlezen
Domein 2: De leraar in interactie met volwassenen in en rond de school
Doelstelling 9: Gesprekken voeren
Doelstelling 10: Een presentatie houden met schriftelijke ondersteuning
Doelstelling 11: Schrijven
Doelstelling 12: Lezen
Domein 3: De leraar als lerende
Doelstelling 13: Innoveren en professionaliseren

Kortom: de taalvaardigheid van de leraar zelf, de aandacht voor de rol van zijn eigen taalgebruik in het leerproces en aandacht voor de rol van taal bij het leren komt in beschrijvingen van docentcompetenties expliciet aan de orde. Hier is echter de vraag aan de orde hoe je het laatste – aandacht geven aan de rol van taal bij het leren – kunt leren hanteren bij het maken van lessen.

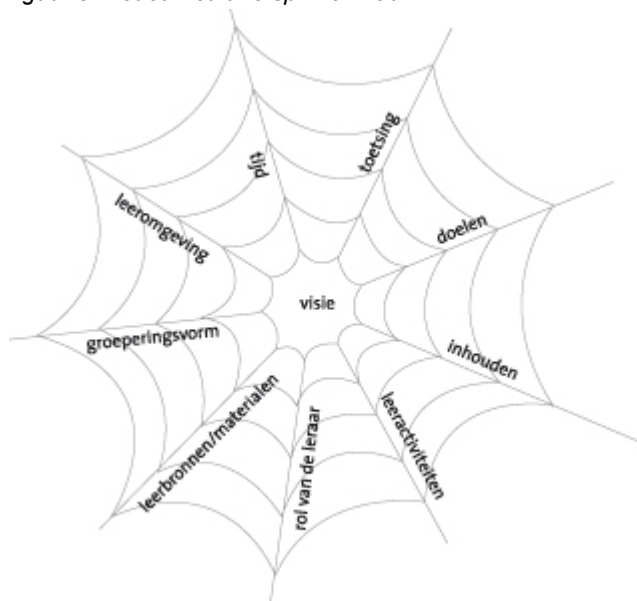
3 Het ontwerpen

LEONED heeft SLO gevraagd mee te werken aan het beantwoorden van de vraag hoe je kunt leren taalgericht te ontwerpen en hoe dit in de opleiding gestalte kan krijgen. Het gaat hier om een bijzondere invulling van de vakinhoudelijke en didactische competenties van de leraar (Wet BIO), waarvoor nog niet veel is ontwikkeld. Traditionele, onderwijskundige modellen voor de docent als curriculumontwerper brengen ons bij diverse en steeds complexere uitwerkingen van de algemene vragen van Mager (1984). Die vragen waren:

1. Welke doelen wil ik bereiken?
2. Hoe bereik ik die doelen?
3. Hoe weet ik of ik die doelen heb bereikt?

De uitwerkingen van dit basismodel gaan steeds verder en leiden tot meer analyse van de leeromgeving, de leertaak en de doelgroep, tot gedachten over alle onderdelen van het curriculaire spinnenweb (zie figuur 3) en uiteindelijk tot het programmeren en reguleren van het leerproces tot in detail, of op zijn minst tot de neiging hiertoe.

Figuur 3: Het curriculaire spinnenweb



Het spinnenweb is een leerplankundig instrument dat laat zien dat bij de vormgeving van onderwijs de visie op onderwijs centraal staat en dat diverse aspecten van het

onderwijs (tijd, toetsing, doelen, enzovoort) nauw met elkaar samenhangen. Verander je je doelen, dan moet je ook iets met de toetsing doen en misschien heeft het ook gevolgen voor de tijd die je nodig hebt en al dan niet kunt krijgen. De boodschap van het spinnenweb is dat je voor de implementatie van onderwijsveranderingen rekening moet houden met effecten op alle aspecten.

Nieveen, N., J. van den Akker, A. Handelzalts (z.j.) gebruiken dit model in hun studie naar het leren ontwerpen van docenten. Zij concluderen dat leraren beter leren ontwerpen als zij dat samen doen en als het ontwerpen onderdeel is van een complex sociaal proces in school. Hun conclusies zijn dat leraren beter leren ontwerpen als:

- leraren eigen ontwerpen toepassen en (samen) reflecteren op die toepassing. Ze zouden zo sterke en zwakkere kanten van de ontwerpen zien en aangezet worden tot nadere acties;
- zij in een vroeg stadium meerdere mogelijkheden hebben voor uitproberen van ontwerpen of delen van ontwerpen;
- leraren samenwerken aan een gezamenlijk kader of model, dat gezamenlijk getest en waarop samen gereflecteerd wordt;
- er bij grotere teams gelet wordt op interpersoonlijke fricties en bij kleinere teams op voldoende input van nieuwe ideeën en alternatieven;
- er oog is voor de samenhang der dingen, i.c. de tien componenten van het curriculaire spinnenweb;
- er op school (ook op schoolbrede bijeenkomsten) ruimte is voor het bespreken van ervaringen;
- er ruimte is voor verschillen tussen leraren en tussen verschillende ontwikkelteams;
- de voortgang uitgewisseld en (beperkt) gedocumenteerd wordt;
- er organisatorisch ruimte is voor ondersteuning van de ontwikkeling;
- er externe inbreng is die actief en niet afwachtend is, en die alternatieve benaderingen en gezichtspunten aandraagt;
- de leraren tolerant zijn voor frustraties, alert op het identificeren van successen en flexibel zijn.

Verstegen, D.M.L., A. Pilot & Y.F. Bernard (2006) doen verslag van een in dit verband relevant onderzoek naar de wijze waarop niet-ervaren ontwerpers complexe ontwerpproblemen beter kunnen leren aanpakken. De onderzoekers gaan ervan uit dat ontwerpen niet lineair kan plaatsvinden, maar iteratief verloopt: de analyse-, ontwerp- en productiefase lopen door allerlei 'praktische' factoren door elkaar, waardoor steeds stappen opnieuw doorlopen moeten worden. Dat kan sequentieel, cyclisch of overlappend plaatsvinden en het gevolg zijn van het verwerken van (nieuwe) deelproblemen of detailniveaus, van de wederzijdse beïnvloeding van verschillende gelijktijdige ontwerpprocessen, van de noodzaak geconstateerde fouten te herstellen, of van de wens het ontwerp te herzien om tot een beter ontwerp te komen. Ze zien het ontwerpen van onderwijs als een langdurig, complex proces van probleemoplossen, waarbij potentieel bruikbare kennis vaak onvolledig aanwezig is. Voldoende ondersteuning voor de ontwerpers en de aan het ontwerpen bestede tijd blijken uit te maken voor de kwaliteit van het ontwerp.

Onderwijs ontwerpen is een sociaal en complex proces dat tijd en externe deskundigheid nodig heeft. Zo kunnen we deze gegevens samenvatten. Dat zal voor taalgericht vakonderwijs ontwerpen niet anders zijn, leren ontwerpen vraagt tijd en aandacht. En hoe complexer het is, hoe belangrijker het is doelgericht te werk te gaan. Wat is het doel van taalgericht vakonderwijs en welke aanpak wordt in literatuur over taalgericht vakonderwijs beschreven?

4 Taalgericht ontwerpen?

Voor een omschrijving van taalgericht vakonderwijs kunnen we gebruik maken van de openingstekst van de website van het Platform Taalgericht Vakonderwijs:

'Taalgericht vakonderwijs staat voor een didactiek die gebruik maakt van het feit dat taal een belangrijke rol speelt bij het leren, wat er ook geleerd wordt.

Uitgangspunt van Taalgericht vakonderwijs is dat taal, leren en denken onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Taalgericht vakonderwijs zoekt naar mogelijkheden om leren en taal aandacht te geven in de vaklessen. De vakinhoud staat voorop, en daarover praat en schrijf je met elkaar in vaktaal. Aandacht voor taal betekent dan dubbele winst. De leerling begrijpt het vak beter en werkt bovendien aan zijn of haar taalvaardigheid.

Taalgericht vakonderwijs is te omschrijven als *contextrijk* onderwijs, vol *interactie* en met *taalsteun*. De eerste twee begrippen, context en interactie, zijn niet specifiek voor taalgericht vakonderwijs. Alle docenten werken met contexten en samenwerkend leren levert veel zinvolle interactie. Voor vaktaalleren is aandacht voor beide echter onmisbaar. Door de leerlingen daarbij op diverse manieren taalsteun te geven, is het mogelijk het leerproces te optimaliseren. De lat kan hoger!

In het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer en Meestringa 2004, 2009) wordt in algemeen onderwijskundige termen ingegaan op de ontwerp-vraag. Voor docenten die ontwerpen en/of ontwikkelen is de eerste vraag die naar de doelen: wat wilt u leerlingen leren? Daarop volgt de vraag hoe de leerlingen te onderwijzen. Deze vraag wordt in het Handboek uiteengelegd en verder uitgewerkt in:

- 'Hoe is de les opgebouwd?
- Wordt er aangesloten bij wat de leerlingen al weten?
- Hoe actief leren de leerlingen in de les?
- Hoe gevarieerd en levensecht zijn de leermiddelen?
- Hoe wordt er afgesloten en getoetst?' (2009, p. 180).

In het Handboek worden deze vragen behandeld in drie hoofdstukken over achtereenvolgens de start van de lessen, de verwerking en verdieping van de leerstof en de beoordeling en toetsing. Voor elke fase worden aan de hand van de begrippen context, interactie en taalsteun diverse mogelijkheden aangeboden om taalgericht te werken. Een belangrijk middel voor planning en reflectie is de beoordelingsschaal met kenmerken van taalgericht vakonderwijs. (ibid, p. 209-211). Deze is als observatielijst aangeboden in hoofdstuk 2 van het Handboek (ibid, p. 65-66).

Figuur 4: Observatielijst taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2009, p. 65-66)

De start

1 *Expliciete doelen*

De doelen (vak, taal, aanpak) van de lessen(serie) zijn helder en expliciet voor docent en leerlingen. De kernbegrippen van de les staan op een rij.

2 *Voorkennis gebruiken*

Duidelijk en expliciet wordt aanwezige voorkennis opgeroepen en de nieuwe leerstof wordt daaraan aangehaakt.

3 *Denkvragen stellen*

Leerlingen krijgen denkvrage voorgelegd of gelegenheid ze te formuleren bij het thema.

4 *Interactie tussen leerlingen stimuleren*

De leerlingen worden onderling aan het praten gezet over het thema.

5 *Expliciete werkwijze*

De leerlingen krijgen een helder beeld van doel en werkwijze van de komende lessen. Er is aandacht voor hun taakaanpak en leerstrategieën.

6 *Voldoende taalsteun*

De kernbegrippen in leermiddelen en opdrachten zijn toegankelijk gemaakt voor alle leerlingen door extra taalsteun.

Verwerking en verdieping

7 *Rijke en gevarieerde leermiddelen*

Er zijn rijke, aanvullende leermiddelen verzameld om de stof te verhelderen, te visualiseren en betekenis te geven voor de leerlingen.

8 *Aanvullende bronnen gebruiken*

Leerlingen krijgen of zoeken ruim aanvullende informatie in verschillende vormen.

9 *Praten binnen samenwerkend leren*

Leerlingen werken regelmatig gestructureerd (er is voorzien in wederzijdse afhankelijkheid) samen in groepen.

10 *Denkvragen stellen*

De docent stelt regelmatig vragen die het denken stimuleren en laten verwoorden.

11 *Taalsteun aanbieden*

Leerlingen krijgen op verschillende manieren taalsteun aangeboden, waaronder sleutelschema's, schrijfkaders en feedback op hun mondelinge en schriftelijke formuleringen.

De afronding

12 *Samenhangend en gevarieerd toetsen*

Met verschillende middelen wordt geëvalueerd op de samenhang tussen de kernbegrippen en de verwoording van die samenhang. Waar nodig wordt daarbij taalsteun geboden (schrijfkader, woordenboek).

13 *Leerlingen formuleren zelf*

Leerlingen formuleren hun ideeën en antwoorden in eigen woorden bij het schrijven en spreken; ze reproduceren niet alleen de woorden uit het boek.

14 *Samen beoordelen*

Leerlingen denken zelf mee over hun bereikte resultaten. Leerkracht en leerlingen beoordelen beide, en deels samen.

15 *Voldoende taalsteun*

De leerlingen krijgen ook in de toetsituaties voldoende steun zodat ze in de gelegenheid zijn hun beste beentje voor te zetten.

Deze observatielijst geeft een overzicht over de mogelijkheden die de leraar heeft die taalgericht wil werken. De observatielijst is binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs verder uitgewerkt en geconcretiseerd in een *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs* (Van Eerde e.a. 2006). Deze Kijkwijzer is opgebouwd rond vier categorieën: Algemeen pedagogisch handelen, Context en vakinhoud, Interactie, en Taalsteun. De Kijkwijzer is uitgewerkt in meer dan tachtig observatiepunten. De volgorde van de opbouw van lessen(series) is erin dus losgelaten ten faveure van de voor taalgericht vakonderwijs kenmerkende drieslag context, interactie en taalsteun.

De ontwikkeling tot taalgerichte leraar is beschreven in 4 fasen (Van Eerde, Hajer, Riteco en Swank 2006):

- *Fase 1: ontluikend bewustzijn.*

In deze fase worden docenten zich bewust van de rol die taal speelt bij het leren van hun vak. Ze breiden hun begrip van taalvaardigheid uit (meer dan alleen spelling en grammatica) en zijn bereid te kijken naar hun eigen rol in de taalontwikkeling vanuit het vak.

- *Fase 2: taalaanbod begrijpelijk maken.*

In deze fase maken docenten het taalaanbod in de leermiddelen toegankelijk door bijvoorbeeld gebruik te maken van leesstrategieën, meer variatie in leerstof aan te bieden: visuele steun, voorwerpen, verwerken in schema's enzovoort. Ook werken ze aan duidelijkheid van hun eigen taalgebruik door woorden uit te leggen.

- *Fase 3: productief taalgebruik stimuleren.*

Docenten in deze fase zien het belang van schrijven en spreken voor het leren van nieuwe vakinhouden. Ze geven de leerlingen meer ruimte in het denk/leerproces door meer open vragen te stellen, meer groepswerk en interactieve taken te geven, ze meer denktijd te geven en niet onmiddellijk inhoudelijke feedback. Ze bevorderen een meer gelijkwaardige interactie met hun leerlingen.

- *Fase 4: taaldoelen bewust nastreven.*

In de vierde fase formuleren docenten talige doelen bij de vakles en proberen daar naartoe te werken, geven ze zo nu en dan gerichte feedback op de vorm van taaluitingen van de leerlingen, gebruiken ze schrijf- en spreekkaders om de leerlingen steun te beiden en bouwen ze vormgerichte oefeningen en activiteiten in de lessen in.

Vanaf Fase 2 beginnen docenten taalgericht te ontwerpen. Je zou willen dat ze bij fase 4 uit komen. Of dat binnen de lerarenopleiding lukt of kan lukken, is de vraag die voorligt. Het volgende hoofdstuk biedt de mogelijkheid een blik in de lerarenopleiding te werpen.

5 Werkwijze op twee lerarenopleidingen

Als taalgericht ontwerpen een sociaal en complex proces is dat tijd vraagt en deskundigheid, en als docenten zich in taalgericht vakonderwijs kunnen ontwikkelen, hoe wordt daar in de lerarenopleiding (tweedegraads) aan gewerkt? Twee lerarenopleidingen hebben meegewerkt om te komen tot een (begin van een) antwoord op deze vraag: de lerarenopleidingen uit Tilburg en Utrecht. Beide lerarenopleidingen hebben materiaal voor dit onderzoek aangeleverd.

In de opleiding bieden ze de studenten eerst de gelegenheid kennis te maken met taalgericht vakonderwijs en de *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs* en verschillende video's (waaronder *Heeft een kwal botten*) te bekijken (op de HU in vier keer anderhalf uur bijvoorbeeld). Ook is het *Handboek taalgericht vakonderwijs* bestudeerd. Daarna worden op beide opleidingen lessen voorbereid (ontworpen) en besproken met de taalspecialist, gegeven op de stageschool en nabesproken met een andere lerarenopleider die voorbereid is op reflecteren over taalgericht vakonderwijs. In dit onderzoek gaat het om lessen biologie en maatschappijleer, maar ook leraren in opleiding van andere vakken worden op deze opleidingen bereikt. Van enkele van deze stappen zijn door de opleidingen video-opnames gemaakt en die zijn door ons bekeken.

Van het Instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht kregen we:

- een opname van een voorbereidingsgesprek van een lerarenopleider / specialist taalgericht vakonderwijs met twee tweedejaars leraren in opleiding (lio), in dit geval voor het vak biologie, waarbij de lesopzet van een van hen besproken wordt;
- een opname van de door hem gegeven biologielees in 1 vmbo;
- een opname van een nagesprek door de lerarenopleider biologie die de uitgevoerde les bijgewoond heeft.

Van de uitgevoerde les is ook een lesopzet en gebruikt lesmateriaal beschikbaar gesteld.

Van Fontys Lerarenopleiding Tilburg kregen we:

- een opname van een voorbereidingsgesprek van een lerarenopleider / specialist taalgericht vakonderwijs met een lerarenopleider maatschappijleer waarin haar les voorbesproken wordt;
- een opname van de door haar gegeven les aan leraren maatschappijleer in opleiding (3 dvd's)
- twee opnames van nabesprekingen van lessen maatschappijleer van twee van deze leraren in opleiding door de stagebegeleider (een derde lerarenopleider). Hierbij gebruikt zij stukjes van opnames van de lessen van de lio's.

Eerst staan we hier stil bij de voorbereidingsgesprekken, omdat daarin het taalgericht ontwerpen gestalte krijgt. In de paragrafen daarna gaan we in op het vervolg: de uitgevoerde lessen en de nabesprekingen. Dit hoofdstuk sluit af met een nabeschouwing.

5.1 De voorgesprekken

Omdat bij het leren taalgericht te ontwerpen de inbreng van de lerarenopleider cruciaal is, hebben we die in beeld gebracht. Hieronder staan de belangrijkste vragen die de lerarenopleider stelt in het eerstgenoemde voorgesprek (tussen haken minuten:seconden na de start van het gesprek). Deze vragen illustreren het constructieve gesprek en de inbreng van de opleider.

Protocol 1 . Belangrijke vragen voorgesprek met student biologie

- Ik vind het wel belangrijk dat we nu gaan kijken in hoeverre we de taalgerichte didactiek in kunnen passen. Wat is jouw idee over hoe je dit nu gaat aanpakken? (0:50)
- Wat hoop je te realiseren met dat kwartetspel? (2:35)
- (...) hoe zou je dan dat vakdoel, dat biologische doel willen formuleren? (3:00)
- Zijn ze daar de hele les mee bezig, of is dat een klein onderdeel van de les? (5:20)
- Wil je dan dat ze die tekst voorlezen, of wil je dat ze het op gegeven moment in eigen woorden gaan zeggen? (6:00)
- He, maar wat ga je met die tekst doen, of ga je helemaal niks ermee doen. (8:19)
- Oh, het zijn dus twee verschillende onderdelen (...) Dat is dus heel bekende leerstof dus eigenlijk. Ik denk dat het zinnig is om twee verschillende werkvormen te doen omdat je over twee verschillende onderwerpen praat. (12:00)
- En waar let je dan op, als je reageert op hun samenvatting? (15:07)
- Ik vraag me wel een beetje af, hoe ga je het kwartetten nabespreken. Kun je dat nog doen? (18:00)
- Dan zou het doel dus eigenlijk zijn: de leerling kan uitleggen wat de functie van voedingsstoffen is. (28:00) (...) Is een ander doel dan ook dat leerlingen voedingsmiddelen kunnen indelen in de juiste categorie?
- Maar goed, zijn we er nu al uit hoe we het kwartetspel gaan nabespreken?(34:40)
- En dan zou je ook kunnen letten op hoe goed ze dat kunnen formuleren, he? (...) Dat lijkt me nou helemaal nog niet zo gemakkelijk om er gewoon een goede formulering te hebben. (36:34)
- Wat zijn je eigen aandachtspunten, Jasper. Ja, wat wil je nou in deze les laten zien en op welke punten wil je dan graag feedback van ons. (37:30)
- Maak even een lesopzet, voor jezelf maar ook voor het LEONED-project, en verder wil ik je ook vragen om de doelen, om je eigen leerpunten te formuleren. Ja, dat mag nog wel iets concreter, probeer het ook te relateren aan de Kijkwijzer, want dat maakt het ook, dat richt het ook op het taalgerichte aspect, en dan gaat <naam lerarenopleider biologie> in eerste instantie je daarop ook feedback geven. Want stel dat je als biologiedocent taalgerichter zou willen werken, dan ga je dingen anders doen. En juist op die dingen die je anders doet dan doorgaans,

zou ik feedback vragen. (51:29)

In dit voorgesprek wordt de lesopzet van de student verrijkt met de opdracht een samenvatting te maken van de nieuwe leestekst en met een kwartetspel. Het zijn z'n eigen oplossingen. Ons valt op dat het (taal)doel van de les pas na 28 minuten geformuleerd wordt door de begeleidende lerarenopleider.

In het voorgesprek met de lerarenopleider maatschappijleer is de inbreng van de taalspecialist uitgebreider, met langere beurten (zie protocol 2).

Protocol 2. De inbreng van de lerarenopleider taalgericht vakonderwijs in het voorgesprek met de lerarenopleider maatschappijleer

- Ter voorbereiding op je les van volgende week over democratie en rechtstaat. Kun je mij wat vertellen over de structuur van je les, wat je gaat behandelen, je lesdoelen en misschien ook over de vaktaalwoorden die je gaat behandelen en je taaldoelen? (0:02)
- Je gaat dat vertellen, je staat voor de groep, welke rol geef je de studenten? (1:41)
- En waar sluit je aan bij wat de vorige weken is besproken, want het is een onderwerp wat al eerder aan de orde is geweest, het borduurt voort op ... doe je dat aan het begin van de les of tijdens het gesprek. En hoe betrek je de studenten daarbij? (2:44)
- Ja, ok, dus dan haak je aan, dan geef je hun de kans een beter begrip te ontwikkelen van waar jij naartoe wilt, een beter concept. Dus dat is de inleiding. Wat is de volgende stap in de les? (4:01)
- Dus in een groepje gaan ze dan met de informatie aan de slag, ze moeten dat (een tekst, red.) analyseren, dus dat is tekstbegrip. En vervolgens komen ze terug in de groep en dan wordt die informatie uitgewisseld. (5:58)
- Dus je laat ze eronder elkaar over in gesprek gaan. Geef je ook van tevoren aan waarom je die opdracht doet? (6:25)
- Dat is inderdaad de inhoud van de opdracht. De opdracht is natuurlijk ook een didactisch hulpmiddel om met de stof aan de slag te gaan. Koppel je dan achteraf terug. Maak je dan expliciet waarom je die opdracht gedaan hebt? Dan kunnen zij dat later als zij voor de klas staan, van dat is een mooi didactisch hulpmiddel om met die stof aan de slag te gaan. (6:59)
- Dus dat doe je achteraf. Ok. (7:27)
- Dus dan maak je al de koppeling met hun beroepsveld, dat ze er zelf mee aan de gang moeten gaan. Kun je nog iets meer daarover zeggen, hoe je dat vormgeeft in de les? (8:10)
- Ok, je maakt ze heel erg bewust van het feit dat ze te maken hebben met vaktaalwoorden, dat die lastig kunnen zijn voor leerlingen en dat ze er goed over nadenken hoe ze dat met die leerlingen kunnen bespreken. (8:40)
- Even nog terug naar de eigen les. De vaktaalwoorden die jij gebruikt, dat zijn abstracte begrippen. Niet alle begrippen zullen bekend zijn, hoe geef je de studenten de mogelijkheid om binnen jouw les de diepte van die woorden, alle aspecten daarvan te pakken te krijgen, te begrijpen? (8:53)

- Is het misschien dan een goed idee, we hebben het er wel meer over gehad, dat als je met zo'n les bezig bent en er komt zo'n begrip, dat je dan eens vraagt aan de studenten wat vind jij ervan en dat er dan gereageerd wordt en dat ze dan van elkaar eens kunnen kijken wat ze eigenlijk al van het begrip weten, om op die manier te komen tot een algeheel idee over dat begrip. Misschien heeft de één een ander idee bij dat begrip dan de ander. We hebben dat al gezien bij het begrip vrijheid in een van de vorige lessen, dat er ook wat verschillende interpretaties over mogelijk zijn. Misschien is het leuk om dat. in deze les ook, omdat er zoveel abstracte begrippen komen. Om eens dat op die manier. Echte interactie in de les, is daar ruimte voor? (9:36)
- Dat hij daar concreet vanuit zijn eigen ervaring over vertelt. Ja, dat lijkt me hartstikke goed. Prima. Ok. Dan de plaats van de onderwerpen binnen je curriculum, verbanden leggen tussen de vakken, want het staat natuurlijk niet op zich, dit vak. Heb je daar ruimte voor om dat in deze les te doen? (10:47)
- Als je zoveel interactie hebt in de groep, dan komt dat vanzelf aan de orde als je vooraf bedacht hebt dat je dat gaat doen. Ok. Het lijkt me een mooie gevarieerde les als ik het zo zie. Er zit een stukje uitleg in, er zit interactie in, de studenten kunnen onderling aan de gang, praten met elkaar en met jou, vervolgens laat je ze samenwerkend leren, daar is ook weer interactie mogelijk, daar kunnen ze weer met elkaar aan de slag. Vervolgens terugkoppelen, weer terug naar de groep, dan een stuk koppeling naar de lespraktijk van henzelf, en hoe sluit je af? (11:45)
- Ok, lijkt me duidelijk, ik verheug me op de les. (13:00)

De lerarenopleider maatschappijleer met wie dit gesprek gevoerd wordt, vertelt over wat ze van plan is te gaan doen en daaraan lijkt in het gesprek slechts het volgende te veranderen. Na de vraag om echte interactie komt ze op het idee om het mr-lid in de groep over zijn ervaring met het begrip gekwalificeerde meerderheid te laten vertellen, en ze neemt zich aan het eind van haar les expliciet voor de studenten te vragen hoe zij de betekenis van een bepaalde vakterm met vmbo-leerlingen zouden willen ontdekken.

5.1.1 Reflectie

Beide voorgesprekken zijn van verschillende duur en effect. De situatie is ook nogal verschillend: de lio biologie krijgt meer aandacht en tijd dan de (ervaren) collega maatschappijleer, de lio heeft een vager plan dat meer aanpassing toelaat. Beide gesprekken hebben ook iets gemeenschappelijk. Ze zijn beide te kenschetsen als begeleidend of coachend: de lerarenopleider stelt vragen en de andere partij reageert daarop met aanpassingen van zijn of haar min of meer expliciete lesplan, dat vervolgens in uitvoering genomen wordt.

We concluderen dat de kwaliteit van een vage lesopzet met enkele ingrepen flink is te verhogen. Van een traditionele frontale lesopzet naar een les waarin leerlingen actief zijn en productief aan de vaktal werken door met name de samenvatting (doe ik wel

bij vwo-leerlingen, maar heb ik bij vmbo-leerlingen nog nooit gedaan, zegt de lio) en de spelvorm van het 'kwartet' toe te voegen.

De faciliterende, ruimtegevendende doceropvatting leidt wel tot inzet van de lio (het kwartetspel en de samenvatting heeft zichzelf ingebracht) maar niet tot een diepere, gestructureerde doordenking van vak- en taaldoelen en middelen. Om welke woorden gaat het, over welke processen moeten de leerlingen kunnen praten, welke denkhandelingen moeten ze kunnen verwoorden? Het is vrij toevallig waar de student mee komt, hoe goed het ook is uitgewerkt. Pas na bijna een half uur komt er een (door de opleider) coherent geformuleerd vak(taal)doel ter tafel ("de leerling kan uitleggen wat de functie van voedingsstoffen is"). Als aan het eind van het voorgesprek gevraagd wordt naar zijn eigen leerdoelen ('waar wil je feedback op van ons'), komen algemene didactische punten naar voren. Pas in de afsluiting van die fase komt taalgericht werken (met een verwijzing naar de kijkwijzer) weer aan de orde. De ervaren lerarenopleider komt met een veel meer uitgewerkt lesplan, waar dan ook niet veel meer aan veranderd, al leidt het coachende gesprek er wel toe dat de lerarenopleider enkele nieuwe mogelijkheden ziet.

Ons lijkt de begeleidende werkwijze niet bijzonder doelgericht. Beide lessen worden zo taalgericht, maar hoe pakt dat uit? Laten we eerst eens naar de uitvoering kijken.

5.2 De uitvoeringen

5.2.1 De uitgevoerde les biologie

We gaan uitvoerig in op de biologielees. In die les komen de samenvatting en het kwartet inderdaad aan de orde. Hieronder volgt een overzicht van de les.

Protocol 3: een biologielees in vmbo-1. Een korte, samenvatting in staccato, voornamelijk van wat de docent zegt en doet

Leerlingen zitten in groepen van vier (tafels zijn door de docent vier bij vier gezet vóór de les). De les valt in zes stappen uiteen te leggen.

1

Stelt de begeleiders in de klas voor.

Kalmeert de klas (rustig aan nou) en zegt wat er in de les gaat gebeuren (dit staat ook op het bord)

- 7.2 nabespreken
- 7.3 voorbespreken
- verrassing
- les nabespreken

2

Vraagt: Wie heeft er nog moeite gehad met het huiswerk? Heeft er iemand nog vragen? (geen reactie).

Zegt: Dan gaan we even kijken wat jullie hebben onthouden (Hij noemt begrip, een aangewezen leerling geeft een omschrijving, hij schrijft ondertussen op het bord)

- planteneters (extra vraag: waar zie je dat aan?)
- vleeseters
- alleseters
- voedselrelatie (tussen die eet en die gegeten wordt)
- voedselketen (meerdere organismen met elkaar)
- schakel (elk stukje uit een keten)
- voedselweb (leerling leest omschrijving voor uit een boek) (verschillende voedselketens door elkaar heen)
- ecosysteem (leerling leest voor over biotische en abiotische invloeden) (bijvoorbeeld een park)
- levensgemeenschap (bepaalde organismen die met elkaar leven).

3

Zegt: We gaan verder met 7.3. Één iemand gaat lezen. Neem bladzij 120 voor je. Goed meelesen, straks krijg je een opdracht hierover.

Leerling leest voor. Anderen lezen mee (?)

Zegt: Nu gaan we van dit stukje een samenvatting maken, van wat belangrijk is. Jongens luister even. Tim! Een korte samenvatting, moet compleet zijn. De kernbegrippen moet je altijd opnemen (schuin gedrukte woorden). Het begin van de tekst begint met een vraag. Die vraag moet je in de samenvatting beantwoorden. Je schrijft gewoon netjes op, niet met pijltjes of zo. Je hebt vijf minuten. Na afloop inleveren.

Leerlingen schrijven, docent loopt rond.

Laat vijf samenvattingen voorlezen. Zegt: ik hoor veel goede dingen. Zegt: Luister nou even naar elkaar. Zegt dat het zinvol is, simpel voor het leren van een proefwerk.

Leerlingen ruimen boeken en schriften op in hun tassen.

4

Zegt: we gaan een spelletje doen, we gaan kwartetten. Met vier kaarten, de jongste begint. Zegt: luister nou even. Zegt: ik heb kaartjes gemaakt, en er zijn categorieën, je moet bespreken waarom dat kaartje daarbij hoort.

Leerlingen gaan aan het werk, docent loopt rond en beantwoordt nog wat vragen (je moet vragen uit welke categorie de kaart is).

5

Zegt: we gaan even kijken. Wat hebben jullie? Schrijft op bord. Herhaalt: mens, chimpansee, mens is geen groep, alleseters. Zegt: Jongens! Vis, walnoot, avocado, goede vetten. Koe, planten..., Haai, vlees ...

6

Bel gaat. Terwijl de docent nog op het bord bezig is, pakken de leerlingen hun spullen en lopen de klas uit.

5.2.2 De nabespreking van de biologielees

Na afloop van de les bespreekt de lerarenopleider biologie de uitvoering met de lio. Het volgende protocol geeft een indruk van die nabespreking. Dit protocol is niet woordelijk uitgeschreven, het zijn meer notulen dan een protocol. Enkele uitspraken die ons opvielen zijn gecursiveerd.

Protocol 4: Nabespreking biologielees

De nabespreking met lerarenopleider biologie (= B; C = lio)

- B: Erg leuk om te zien. Allereerst mijn complimenten. Je hebt twee leervragen. De eerste over de opbouw van de les, de structuur. Waar komt die vraag vandaan?
- B: Wat vond je er zelf van?
- C: Op het bord schrijven is voor mijn doen heel gestructureerd.
- B: Vrij duidelijk afgetekende blokjes in je les. Er is absoluut een duidelijke structuur. Aan het eind van de les te weinig tijd voor de nabespreking. Volgende keer wat strakker plannen. Hoe komt dat?
- C: Duidelijke lesvoorbereiding, lokaal voorbereid, op bord geschreven. Normaal doe ik dat zo niet.
- B: Okay, dat is helder. Dan, letten op het motiveren van de leerlingen. Waar komt die vraag vandaan?
- B: Een belangrijk punt, zonder motivatie kom je nergens. Activerende lesvormen, kwartet, samenvatting. Wat denk jezelf?
- C: Bij het samenvatten was ieder actief aan het werk. Het kwartet kostte tijd, want leerlingen gingen hun eigen weg.
- B: Wat heb jij gedaan om de leerlingen te motiveren? Duidelijk aangeven wat je van ze verlangt. Goed zo, zeggen, complimenteren. Verrassing, dat motiveert, spelvorm motiveert bewust over de stof nadenken. Complimenten geven moet je vasthouden.
- B: Heb je specifieke vragen? Zou je het weer zo gaan doen, of anders?
- C: Niet zoveel in een les.
- B: We nemen de Kijkwijzer er even bij.
- structuur erg goed
 - leerlingen zeg je dag in de deuropening voor de les, leuk voor de leerlingen dat de docent aandacht voor ze heeft
 - uitleggen wat je gaat doen, lesplanning
 - bij wie heeft er nog vragen, is er storing, dat valt me op, de leerlingen zijn onrustig, gehaast begin
- C: Ik hecht niet zoveel waarde aan de planning. Daarom iets te gehaast? Ik denk dat ze er niks van opsteken om naar de lesplanning te kijken.*
- B: Terugkijken, kernbegrippen zelf laten omschrijven. Ik denk dat dat heel goed is. Maar soms is het lastig om de leerling aan het woord te laten zijn en daarop feedback te geven en niet snel over het antwoord heen te gaan. Hebben ze het wel begrepen? Leerlingen slikken in, ik mis de check, je vult het in voor de leerling.
- C: Ik moet mijn lessen ruimer plannen, te weinig tijd. Okay.*
- B: Heel veel plusjes verder;
- schrijft kernbegrippen op het bord
 - vraagt verwoording
 - expliciteert kernbegrippen
 - laat de kernbegrippen opschrijven (vorige les al)
 - heb je het doel van je behandeling duidelijk gemaakt? (Zou kunnen van niet, niet waargenomen)
- B: Lesonderdeel C, nieuwe tekst, je laat de leerling voorlezen, waarom kies je

daarvoor?

C: Dat stimuleert het luisteren. Als iedereen voor zichzelf leest, kletsten de anderen er doorheen. En als ikzelf voorlees, dan ..

B: Dus de functie is dat iedereen meeleeft en stil is. Okay, dat is duidelijk. En als iemand niet meeleeft en naar buiten zit te kijken, dan is ie in ieder geval geen storende factor in de klas. Prima

B: Dan laat je de leerling een samenvatting schrijven. Ik denk dat dat een goeie manier is en dat leg je ook uit, op het eind. Waarom doe je dat achteraf?

C: Dat is een goede vraag. Beter vooraf.

B: Waarom beter?

C: Dan beseffen de leerlingen beter wat het nut ervan is

B: Je wijst ze op de kernbegrippen die schuin gedrukt zijn en de hulp die het boek geeft. Dat is goed begeleid.

B: Ik zie dat je veel rondloopt, dat je helpt, je maakt contact.

C: Dat viel niets tegen.

B: Ik heb een vraag, aan het eind, dan zeg je klaar met samenvatten, maar een aantal leerlingen is nog niet klaar, die schrikken een beetje, ik zou me kunnen voorstellen...

C: Ik heb vooraf aangegeven dat er maar vijf minuten waren.

B: Dan ga je over tot het laten voorlezen van verschillende samenvattingen. Veel verschillende leerlingen. Ik denk dat dat positief is, maar ik heb hetzelfde puntje als bij de kernbegrippen: je bent kort met je feedback. Je bent wel complimenteus, maar wat er dan goed is? Maar een of twee keer, dat is wel beperkt. Je zou wat langer feedback kunnen geven, maar er was maar beperkte tijd.

C: De samenvattingen waren niet zo goed.

B: Dan het laatste onderdeel, het kwartetspel. Klein beetje gehaast. De uitleg kwam daarna, als je het niet helemaal snapt, dan kom ik wel bij je langs. Waarom heb je daarvoor gekozen?

C: Ik wilde snel opstarten, het is vmbo, die houden niet van luisteren, die willen snel aan de slag.

B: De leerlingen zijn dan echt heel leuk bezig, met het communiceren over de lesstof, de inhoud. Wat ik me afvraag, wat was het doel?

C: Doel was niet alleen schrijvend te laten werken, maar het ook uit te laten spreken. Dat een ei eiwit bevat, weten ze wel, maar spreken ze normaal gesproken niet uit. Dus mondeling met de stof bezig zijn.

B: Dat sluit aan bij de Kijkwijzer: stimuleert betekenisonderhandeling van begrippen. Dat heb je absoluut met behulp van het kwartetspel voor elkaar gekregen. Een heel goed onderdeel, denk ik.

B: En dan is er opeens de bel. Je zei ook niets meer, eigenlijk.

C: Ja, ik was perplex. De helft was ook al met zijn tas bezig. Huiswerk hadden ze niet, anders had ik van tevoren wel iets op het bord geschreven. Ik kan niet zeggen dat iedereen weer moet gaan zitten. Dat werkt niet bij deze klas, dat werkt gewoon niet, dan krijg ik problemen.

B: Je kan niet zeggen: de les is afgelopen als ik zeg dat de les afgelopen is?

C: Nee, dat is niet ... Dan heeft het geen zin meer wat ik zeg. Dat komt niet door.

C: Ik baalde dat ik eiwit en zo niet meer heb kunnen behandelen, en zo.

B: Samenvattend: ontspannen, relaxed voor de groep. Dat is stap 1. Compliment. Je leervraag naar het structuren, dat is ook heel goed gelukt. Volgende keer ook tijd in de gaten houden. Het was een goede les. Motiverend ben je absoluut. Ook je houding, lichaamstaal doe je goed. Leerlingen hadden plezier al met al. Het was een hele leuke les om bij te wonen.

De mogelijkheden van zo'n feedbackgesprek zijn beperkt en je kunt niet alles in een keer in de opleiding, en het is gemakkelijk om kritiek te hebben op wat er gedaan wordt en dat willen we niet doen, maar ons vallen wel een aantal zaken op.

De toon van de nabespreking is behoorlijk positief. De belangrijkste opbouwende feedback die gegeven lijkt te worden, is die van de te strakke planning. De lio heeft gevraagd daar op te letten en het wordt ook door hem opgepakt, als hij opmerkt: 'Ik moet mijn lessen ruimer plannen. Okay.'

Het tweede punt waarop hij feedback gevraagd heeft, is het motiveren van de leerlingen. Dat wordt positief geëvalueerd. Maar tegelijkertijd merkt de begeleider op dat de leerlingen weinig feedback krijgen. De lio merkt daarbij op dat de samenvattingen ook niet zo goed waren. Daarmee lijkt hij te impliceren dat hij geen feedback geeft om de leerlingen niet te demotiveren door teveel kritiek. Maar was dat ook zo? Voor ons is dit een sleutelincident. Laten we het fragment eens nader bekijken.

5.2.3 Het samenvatten van de leerlingen

De leerlingen lezen p. 120 uit *Nectar gthv, deel 1* (Akkerman e.a 2002), dat wil zeggen, een van de leerlingen krijgt de opdracht het stukje (hakkelend) voor te lezen. Hieronder staat de tekst. De leerling leest wat ertussen haken staat niet voor. (De hieronder ontbrekende punt staat ook niet in het boek.)

7.3 Suikerfabrieken

Hoe maakt een plant al zijn voedingsstoffen?

In hoofdstuk 6 heb je geleerd dat planten glucose maken. Dat gebeurt in de *bladgroenkorrels* (**bron 17**, bladzijde 104). Het maken van glucose heet *fotosynthese* (**bron 12**). Dat kun je aan de buitenkant van een plant niet zien. Om je toch voor te stellen wat er in een blad gebeurt, kun je elke bladgroenkorrel vergelijken met een fabriek. De fabriek maakt van grondstoffen een product. De fabriek heeft daar energie voor nodig en er komt afval vrij. Het product dat bladgroenkorrels maken is *glucose*, een soort suiker. Voor het maken van glucose gebruikt de bladgroenkorrel de grondstoffen *water* en *koolstofdioxide*. De energie voor de bladgroenkorrel is *zonlicht*. De afvalstof is *zuurstof* (**bron 12**).

Hoe komen bladgroenkorrels aan hun grondstoffen en hoe raken ze afvalstoffen kwijt? De plant haalt water uit de bodem. Kooldioxide is één van de gassen in lucht. Het koolstofdioxide komt via de *huidmondjes* in het blad (**bron 17**, bladzijde 104). *Zuurstof*, het afval, is ook een gas. De zuurstof gaat via de huidmondjes uit het blad en komt in de lucht terecht.

In alle bladeren van een plant samen, zitten miljoenen bladgroenkorrels. Zo beschikt de plant over miljoenen suikerfabriekjes

Planten maken uit glucose vier andere voedingsstoffen (**bron 13**). Uit glucose worden

zetmeel, vetten, eiwitten en vitamines gemaakt. Alleen groene planten kunnen glucose en daaruit andere voedingsstoffen maken. Door planten te eten, krijgen dieren en mensen die voedingsstoffen ook binnen. Daarom beginnen alle voedselketens met groene planten.

Deze biologietekst is typerend voor het boek. Het is een compacte tekst (vijf alinea's, 250 woorden) met veel vaktermen (7 gecursiveerde woorden; verwijzingen naar drie andere bronnen), die zorgvuldig geformuleerd is in betrekkelijk korte zinnen (gemiddelde zinslengte is 11 woorden) over - ondanks de vergelijking met een fabriek - behoorlijk abstracte stof (bijvoorbeeld: gassen die via huidmondjes een blad in en uit gaan. Wat moet je je daarbij voorstellen?).

Het fragment over de samenvattingen uit de les is geprotocolleerd, omdat de lio er in de nabespreking over opmerkt: "De samenvattingen waren niet zo goed". Zijn instructie voor de samenvatting was: "Een korte samenvatting, moet compleet zijn. De kernbegrippen moet je altijd opnemen, schuingedrukte woorden. Het begin van de tekst begint met een vraag. Die vraag moet je in de samenvatting beantwoorden. Je schrijft gewoon netjes op, niet met pijltjes of zo. Je hebt vijf minuten. Na afloop inleveren."

En dan, na een minuut of vijf (de samenvattingen zijn hieronder vet gearceerd):

Protocol 5: Lesfragment samenvattingen biologietekst

D: Wie denkt dat hij een redelijke samenvatting heeft gemaakt?

L1n: (vingers) Ja ik. Eentje

D: Nou dan mag jij

L1: Maar ik heb niet veel

D: Dat geeft niet. Jij mag even vertellen wat je hebt.

L1: **Hoe maakt een plant al zijn voedingsstoffen? Glucose wordt gemaakt door de planten. Dat gebeurt in de bladgroenkorrels en dat proces heet fo-to-syn-the-se** (de leerling leest lettergreep voor lettergreep).

D: Ok. Dat is een heel goed stukje. Vertel maar. Luister even.

L2: <onverstaanbaar>

D: (naam). Luister even.

L2: **Hoe maakt een plant al zijn voedingsstoffen? De plant maakt glucose. Dat heet fotosynthese. Dat gebeurt in bladgroenkorrels. Je kunt elke bladgroenkorrel vergelijken met een fabriek. Bladgroenkorrels maken glucose, een soort suiker. Voor het maken van glucose gebruikt de bladgroenkorrel water en koolstofdioxide. De energie van de bladgroenkorrel is licht en de afvalstof zuurstof. De plant haalt het water uit de grond.**

D: Heel goed. Ik hoor een boel goeie dingen sowieso. Korte zinnen. ... (naam)

L3: **Glucose wordt gemaakt in bladgroenkorrels. Dat heet fotosynthese. Een bladgroenkorrel is een fabriekje dat glucose maakt.**

D: Een heleboel goeie dingen, (naam).

L4: <volgende beurt is onverstaanbaar, l4 praat zacht met de rug naar de camera. Ze krijgt na afloop van de docent een duim omhoog.>

D: Laatste even. Luister nou even jongens. Luister nou even naar elkaar. (naam)

LI5: **Een plant maakt glucose met de bladgroenkorrels. Dat maken van glucose heet fotosynthese. Elke bladgroenkorrel is te vergelijken met een fabriekje om glucose te maken. Om glucose te maken heb je drie dingen nodig, water, koolstofdioxide en energie. Water haalt de plant uit zijn wortels, koolstofdioxide uit de lucht en energie van de zon.**

D: Ok, dank je wel. Wat hebben we nou gedaan? Een samenvatting maken is heel zinvol voor het leren van een toets (enzovoort)

Aan de eis alle schuingedrukte woorden op te nemen, voldoet geen van de vier verstaanbare samenvattingen, al komt de tweede een heel eind (alleen 'huidmondjes' ontbreekt). Ons lijkt dat de vier samenvattingen de kern van het hoofdstukje - meer of minder uitgebreid - wel te pakken hebben en dat lijkt ons een goede prestatie van deze vmbo-leerlingen. Maar we zijn geen biologiedocent. Hoewel de leerlingen geanimeerd aan het werk zijn geweest, zien we dat hun aandacht gedurende dit fragment sterk afneemt. Hun inbreng wordt wel gewaardeerd, maar er wordt niets mee gedaan. Het lijkt alsof alleen hun inspanning wordt gewaardeerd, niet de kwaliteit van hun samenvatting. Als alles goed is, waarom zou je je dan druk maken? De docent moet corrigerend optreden (luister nou even) en gaat na de laatste samenvatting snel verder over het nut van samenvatten.

Na afloop laat hij weten ontevreden te zijn over de kwaliteit van de samenvattingen. We vragen ons af: zal hij vmbo-leerlingen nog een keer een samenvatting laten maken? Maar ook, wat hij zich dan bij een goede samenvatting voorstelt. De compacte tekst uit het lesboek is niet zo eenvoudig samen te vatten. Misschien dat de onduidelijkheid over hoe een goede samenvatting er uit zou moeten zien, er ook de oorzaak van is dat de feedback van de docent in het geheel niet inhoudelijk is. Als je niet goed weet wat je wilt bereiken, kun je daar ook niet op sturen.

Tot slot valt ons op dat de docentcognities ook bij deze beginnende docent al behoorlijk hardnekkig zijn en dat ze onweersproken blijven. Dit uit zich met name in de opmerking dat 'ze er niks van opsteken naar de lesplanning te kijken' en in de herhaaldelijk geuite opvatting dat het door leerlingen laten voorlezen van de tekst de beste manier van klassikaal lezen is.

5.2.4 De lessen maatschappijleer

Op welke manier wordt er 'op Fontys' gewerkt? Zoals gezegd, hebben de lio's zich voorbereid door onder meer het *Handboek taalgericht vakonderwijs* en verschillende bijeenkomsten. Vervolgens zijn ze met een taalgerichte les van hun docent maatschappijleer geconfronteerd. Daarna hebben ze een les voorbereid en gegeven, in een reflectie aangegeven waar ze over willen napraten en een nagesprek gehad met de stagebegeleider.

1. In het voorbereidingsgesprek van een lerarenopleider / specialist taalgericht vakonderwijs met een lerarenopleider maatschappijleer over een les democratie ligt de kern van het besprokene rond de behandeling van kernbegrippen en de structuur van de les (13 minuten)

2. De lerarenopleider maatschappijleer verzorgt de les over democratie (ruim 2 uur opnames): hoe werkt de besluitvorming en welke problemen kunnen zich daarbij voordoen? Na een introducerende inleiding van 18 minuten waarbij de lio's geregeld uitgenodigd worden hun meningen en ervaringen in te brengen, wordt in groepjes een tekst bestudeerd over onderwijsproblemen (over of naar aanleiding van het rapport van de commissie Dijsselbloem) aan de hand van de vragen: wat is het probleem en welke oplossing stel je voor. Na bijna 40 minuten (op de band) volgt een plenaire bespreking van de bevindingen, met als conclusie dat verschillende 'deskundigen' met verschillende oplossingen komen. Daarna volgt weer groepswork over de rol van belangengroepen en commissies (22 minuten band) en een 23 minuten durende plenaire bespreking.
3. De lerarenopleider verzamelt aan het eind van die les bij haar studenten verschillende manieren hoe zij het vakbegrip belangengroepen in een vmbo-klas zouden (laten) uitleggen (8 minuten) (zie hieronder).
4. Vervolgens verzorgen de lio's lessen, waarvan er in elk geval twee opgenomen worden. Stukjes van die opnames worden gebruikt in de nabesprekingen.
5. In het eerste nagesprek gaat het vooral over de introductie van het onderwerp (geweld) en de les (structuur op het bord), op de wijze van doorvragen en ruimte laten voor de leerlingen, op de duidelijkheid van de instructie van een leesopdracht en het (beter) aankleden of 'contextualiseren' van de tekst. Er wordt ook nog gesproken over de noodzaak van volledig laten formuleren door leerlingen, maar dat wordt niet concreet gemaakt (27 minuten).
6. In het tweede nagesprek wordt ook even aandacht besteed aan de lesstructuur op het bord, maar vooral aan het vulling laten geven aan het centrale begrip (meerderheid) en de manier waarop verschillende leerlingen gelegenheid geboden wordt inbreng te hebben (doorvragen, voorbeelden laten geven, 'aandacht verdelen' = beurten verdelen) en aan de instructie (tekst lezen en dikgedrukte woorden 'bekijken') (37 minuten).

Opvallend is de nadruk op het (inhoudelijk) behandelen van kernbegrippen, het (samen) invulling geven aan deze begrippen, het werken aan begripsbepaling en de (didactische) technieken van structuur geven, vragen stellen en instructie geven. Dat interactie ook een centraal thema op Fontys is, blijkt uit de opzet en de uitvoering van les van de lerarenopleider maatschappijleer, maar ook uit de door de lio's gegeven lessen en de nabespreking ervan. Zo wordt er in het tweede nagesprek stilgestaan bij de kwaliteit van interactie tussen leerkracht en leerlingen. Dit kan een gevolg zijn van het feit dat de gesprekken gevoerd worden door een talendocent (Spaans). Illustratief is ook het onderdeel 3, als de lerarenopleider mogelijkheden verzamelt om het woord belangengroep in een vmbo-klas te bespreken. Van dit onderdeel staat in het volgende protocol de inbreng van de lerarenopleider beschreven.

Protocol 6: Het uitleggen van 'belangengroep'

Vragen van de lerarenopleider maatschappijleer (8 minuten)

- hoe zou je het woord pressiegroep, dat woord is nu een aantal keer gevallen, he, je mag het ook breder trekken, belangengroep, hoe zou je dat woord pressiegroep hoe zou je dat nou als vakjargon , want dat is het voor ons, hoe zou je dat nou



uitleggen aan een vmbo-klas. <naam lio1>).

- dat kan, dat kan je doen.
- ok, dus jij zou gaan kijken van waaruit is het woord opgebouwd en wat heeft dat dan voor gevolgen voor de betekenis. ok, zijn er nog andere manieren om het woord uit te leggen, <naam lio2>?
- ok
- ja, ok, voorbeelden, ik hoorde al integreren, dat heeft al met het idee van hoe leer je te maken, eh, <naam lio3>?
- ok, ja, ja vandaar dat ik het ook aan jullie vraag, natuurlijk, is er een makkelijkere manier dan de definitie van <lio3>? Of is dit nou eigenlijk wel de conclusie?
- ik hoor nog heel veel geroezemoes in de groep. <lio1> wil nog even een voorstel doen?
- ok, dus je gaat heel veel voorbeelden van alle aspecten van het woord eigenlijk.
- ok <naam lio4>?
- als je het maar niet te moeilijk maakt, dus.
- <naam lio 6> en <lio2>, en dan stoppen we ermee.
- ja ok, ik denk dat we daar een mooie afsluiting mee hebben, we hebben nou een aantal zaken gehoord, voorbeelden noemen, en het woord uit elkaar halen, wat betekenen onderdelen van het woord in een andere taal, krantenartikeltjes of andere soorten artikeltjes, in eigen woorden laten zeggen, woorden uit elkaar halen en kijken per woord wat betekent het, dus, ik denk dat we wel een aantal zaken nu hebben en daarmee wil ik het afsluiten (interruptie: <lio1> zei ook nog verschillende belangengroepen onderscheiden en daar voorbeelden van geven), dank je voor de aanvulling, daarmee sluit ik het af, ik denk dat je nu, dat we nu heel hoofdstuk 8 hebben besproken, we hebben de dilemma's besproken, de problemen, we zijn in eerste instantie uitgegaan van de ideale situatie, maar ik denk dat we nu toch wel hebben gezien dat toch eigenlijk wel moeilijk is om te zeggen wat is nou de beste manier, he, daar hebben jullie over gediscussieerd en eigenlijk was het heel moeilijk aan te geven van zo moet het, zo moet het niet, want bij alles zijn kanttekeningen te maken.

Met die laatste zin rond de lerarenopleider de les(sen) over problemen bij democratische besluitvorming af. Het lijkt ook de afronding te zijn van het fragment over de mogelijkheden om het begrip belangengroepen in de vmbo-klas te behandelen: er zijn verschillende mogelijkheden en bij alles zijn wel kanttekeningen te maken.

Samengevat: er wordt gewerkt aan taalgericht lesgeven, er zijn nieuwe taalgerichte ingrediënten: inbreng van leerlingen, interactie in de klas, behandeling van kernbegrippen Is dat genoeg?.

5.3 Evaluatie

Wij concluderen dat er op beide opleidingen (hard) gewerkt wordt aan taalgericht lesgeven, maar minder hard aan taalgericht ontwerpen. Er komen diverse taalgerichte onderdelen voorbij zoals de samenvatting en het kwartetspel, de expliciete lesstructuur,

de kunst van het leergesprek, interactie tussen leerlingen/studenten en het aandacht schenken aan kernbegrippen.

Misschien kunnen we het als volgt samenvatten: de studenten leren wel ruimte te geven aan de (vak)taalontwikkeling, maar ze leren nog niet daaraan gericht te werken. Er worden nauwelijks vaktaaldoelen geformuleerd en voor zover ze wel geformuleerd worden, wordt er niet stapsgewijs naartoe gewerkt die doelen te bereiken. Als we het in beeld gebrachte opleiden relateren aan de onderscheiden fasen in de ontwikkeling tot taalgerichte leraar (Van Eerde e.a. 2006), dan wordt er gewerkt in de fasen 2 en 3: het taalaanbod wordt begrijpelijk gemaakt (aandacht voor het aanbieden van kernbegrippen, lesstructuur enz.) en het productief taalgebruik van de leerlingen wordt gestimuleerd (onder meer samenwerkend leren, het kwartetspel, samenvatting maken). Fase 4 ontbreekt nog: het bewust (vak)taaldoelen nastreven.

Om te illustreren dat dit wel kan, refereren we hier bij wijze van voorbeeld aan Gibbons (2002, 2006) die onderwijs beschrijft waarin gericht aan vaktaaldoelen gewerkt wordt. In haar publicatie uit 2002 grijpt zij terug op Australische ontwikkelaars als Derewianka, die in 1990 al 'de leerplancirkel' hebben geïntroduceerd. Met de leerplancirkel, die uit vier stappen bestaat, kan een tekstsoort voor de leerlingen geëxpliciteerd worden. De vier stappen zijn:

- Het veld opbouwen
- De tekstsoort modelleren
- Gezamenlijke constructie
- Onafhankelijk schrijven.

Gibbons (2002) beschrijft ze aldus:

1. *Het veld opbouwen*. In dit stadium is het doel er zeker van te zijn dat de leerlingen voldoende achtergrondkennis van het onderwerp hebben om er over te kunnen schrijven. De nadruk ligt hier in de eerste plaats op de inhoud of de informatie van de tekst. In dit stadium kunnen kinderen nog lang niet zelf een tekst schrijven en de activiteiten zullen bestaan uit praten, luisteren, lezen, informatie verzamelen, aantekeningen maken. Mogelijke werkvormen in deze fase zijn: expertgroepen, woordwebben, voorlezen, foto's, vaktaalwoordenlijst opbouwen, internetsurfen, interview een expert, tabellen, aandacht voor typische linguïstische aspecten (bijv. onzekerheid weergeven, woorden om mate van (on)waarschijnlijkheid uit te drukken).
2. *De tekstsoort modelleren*. In dit stadium is het doel dat de leerlingen bekend raken met de bedoeling, de globale structuur en de linguïstische kenmerken van de tekstsoort die ze gaan schrijven. De klemtoon ligt dus hier op de vorm en functie van de specifieke tekstsoort. Mogelijke werkvormen: lees en toon een voorbeeldige tekst, bespreek het doel ervan; bespreek de structuur en focus op de grammaticale structuren en woorden die belangrijk zijn in de tekst of laat deze zaken (onder begeleiding) door de leerlingen ontdekken; tekstreconstructie / puzzel met uitgeknipte delen van de tekst, dictogloss met een andere voorbeeldtekst, doe een cloze-test, dicteer een deel, vat de karakteristieken samen.

3. *Gezamenlijke constructie*. In dit stadium schrijven de docent en de leerlingen samen een tekst, zodat de leerlingen kunnen zien hoe de tekst geschreven wordt. De nadruk ligt hier op het illustreren van het schrijfproces, rekening houdend met de inhoud en de taal. Mogelijke werkwijze: bepaal samen het onderwerp, laat de studenten de inhoud aandragen, schrijf zelf en help vooral bij de verwoording, bespreek de zinsbouwmogelijkheden en de suggesties die leerlingen aandragen, bespreek de overallstructuur, passend woordgebruik, zinsbouw, enz. Dit leidt tot een kladtekst die de docent en/of de leerlingen kunnen herschrijven. Het levert een derde modeltekst op.
4. *Onafhankelijk schrijven*. In dit stadium schrijven de leerlingen hun eigen tekst. Mogelijke werkvormen: individueel of in duo's, ze hebben ondertussen al veel taalsteun gehad: achtergrondkennis, woordenlijsten, grammaticale kenmerken, samen een tekst gebouwd. Laat ze een klad of schets maken, zelf nakijken, bespreken met anderen en docent, eindtekst opleveren.

Deze leerplancirkel is te zien als een bijzondere invulling van de stappen uit de observatielijst uit het *Handboek taalgerichte vakonderwijs* (zie hierboven figuur 4 in hoofdstuk 4). De leerplancirkel illustreert het verschil tussen ruimte geven aan taalverwerving en taalgericht ontwerpen. Schrijven speelt hier een belangrijke rol, niet zozeer om het schrijven op zich, maar om door te schrijven de leerstof beter en preciezer te laten bekijken.

We hebben eerder ontwerpen als een complex proces beschreven dat om externe deskundigheid vraagt en om doelgerichtheid. Dat we deze doelgerichtheid in de beschreven situaties uit twee lerarenopleidingen minder duidelijk terugvinden dan we nu wenselijk vinden, is geen kritiek: het komt natuurlijk voort uit de vraagstelling waaraan we in deze studie werken.

In de omschrijvingen van taalgericht vakonderwijs wordt het doelgericht werken wel steeds genoemd. Bijvoorbeeld op de eerste pagina's van het *Handboek taalgericht vakonderwijs* staat het volgende.

Taalgericht vakonderwijs is onderwijs waarin naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet is benoemd. Die vak- en taaldoelen worden simultaan ontwikkeld via onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun wordt geboden.

De kunst is wellicht meer greep te krijgen op die vaktaldoelen, om de benodigde taalvaardigheid expliciet te benoemen. Vandaar ons voorstel in het volgende hoofdstuk.

6 Een voorstel

Als je leraren (i.o.) meer taalgericht wilt laten ontwerpen, zou je de volgende drie vragen kunnen stellen bij de voorbereiding van een les(senserie) en bij de reflectie op de uitvoering daarvan. De eerste twee vragen gaan over de doelstellingen van de les(senserie), de derde vraag gaat over de opbouw ervan.

1. Wat wil je dat alle leerlingen in de vaktaal kunnen laten zien (aan het eind van de les[senserie])? Welke woorden (begrippen, redeneringen, bewerkingen, processen) moeten ze kunnen gebruiken?
2. Hoe moeten ze die woorden (zelfstandig naamwoorden, werkwoorden, verbindingswoorden) kunnen hanteren? Geef voorbeeldzinnen (proposities)?
3. Hoe denk je ze daar dan toe te brengen, in welke stappen?

Wat wil je dat alle leerlingen in de vaktaal kunnen laten zien (aan het eind van de les[senserie])? Welke woorden (begrippen, redeneringen, bewerkingen, processen) moeten ze kunnen gebruiken?

De eerste vraag is bedoeld om van het denken in activiteiten (de eerste reflex van ontwerpende leraren) te komen tot opbrengstgericht denken. Het gaat hierbij *niet* om het uitvoeren van taaltaken: een complete, op zich zelf staande communicatieve en functionele taak, bijvoorbeeld 'een gebruiksaanwijzing lezen' of 'een documentaire bekijken' (de omschrijving is van de Projectgroep Nederlands V.O., 2002), het gaat er niet om dat de leerlingen een presentatie geven (met PowerPoint) of een artikel schrijven. Dat mag wel, maar het zijn in het onderwijs in niet-taalvakken slechts (goede) middelen om te laten zien wat je geleerd hebt en daarmee je vak(taal)beheersing te laten zien. Taaltaken voeren de leerlingen (onontkoombaar) toch wel uit. Het leren uitvoeren van taaltaken is geen opdracht van andere vakken dan de taalvakken. Alleen het leren van vakspecifieke tekstsoorten (zoals het historisch verslag) kan onderdeel van het vak zijn. (Zie ook punt 2 en de bijlage). Het sleutelfragment over het samenvatten laat zien dat onduidelijkheid over de vaktaaldoelen tot gemiste kansen leidt.

Het gaat hierbij *wel* om de belangrijkste vaktaalwoorden, werkwoorden en eventueel verbindingswoorden die de leerlingen zouden moeten leren, om de processen en de denkhandelingen die de leerlingen moeten leren verwoorden.

Zijn de begrippen *bladgroenkorrels*, *fotosynthese*, *glucose*, *water*, *koolstofdioxide*, *zonlicht*, *zuurstof*, *huidmondjes* allemaal even belangrijk? Moeten de leerlingen ze allemaal productief (goed) kunnen gebruiken? Het zijn allemaal zelfstandig naamwoorden: met welke kenmerkende werkwoorden moeten de leerlingen deze woorden kunnen verbinden? *Produceren? Omzetten? Nodig hebben?*

Hoe moeten ze die woorden (zelfstandig naamwoorden, werkwoorden, verbindingswoorden) kunnen hanteren? Geef voorbeeldzinnen (proposities)?

De tweede vraag is bedoeld om te komen tot het specificeren van de vereiste vaktaal. Wat wil je dat de leerlingen kunnen zeggen en schrijven? Planten produceren glucose in bladgroenkorrels en dat proces heet fotosynthese? Of moeten ze meer kunnen vertellen? Moet de rol van de huidmondjes (wat zijn dat?) er ook bij? Moeten ze ook kunnen zeggen: 'Gelijksoortige polen van magneten stoten elkaar af, ongelijksoortige polen trekken elkaar aan?' Moeten ze dit op conceptueel niveau kunnen formuleren (zoals in voorgaande voorbeelden), of moeten ze de concepten ook met contexten kunnen verbinden. Gaat het daarbij om contexten die in de lessen voorbijkomen of om nieuwe contexten)?

Als je zelf eerst een samenvatting maakt die je van de leerlingen denkt te mogen verwachten, scherpt dat je bij het reageren op de bijdragen van de leerlingen.

Hoe denk je ze daar dan toe te brengen, in welke stappen?

De derde vraag is bedoeld om de taalgerichte ontwerper het proces van vaktaalverwerving te laten overdenken: van start (aanbod), via verwerkingen en verdieping (verschillende fasen van oefening) naar afsluiting (beoordeling en reflectie). Daarbij is niet alleen belangrijk dat er leuke en gevarieerde werkvormen gekozen worden uit het rijke aanbod dat er is, maar vooral dat er geprobeerd wordt een opbouw te realiseren in vaktaalverwerving van aanbod en input naar verwerking, output en feedback. Het *Handboek taalgericht vakonderwijs* kan daarbij als bronnenboek gebruikt worden van mogelijk in te zetten ingrediënten, en ook de *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs* geeft een overzicht van ongeveer tachtig verschillende acties. De *Kijkwijzer* is echter meer een observatie- en reflectie-instrument, dan een middel om onderwijs te ontwerpen. Daarvoor biedt het overzicht uit het Handboek (zie hier in hoofdstuk 4) waarschijnlijk meer soelaas. En de *Lesfabriek* kan eventueel ook doelgericht ingezet worden.

We hopen dat dit voorstel lerarenopleiders helpt en dat zij er ervaring mee op willen doen. We vragen hen die ervaring te verzamelen (uitgeschreven lesopzetten, opnames van lessen en reflecties op uitgevoerde lessen) en met ons te delen. Wij zullen die ervaring graag verwerken in betere aanwijzingen om te leren taalgericht te ontwerpen.

Literatuur

- Akkerman, T., P. Delea, J. Nuiver, D. Verhoff & P. van der Zanden (2002). *Nectar. gthv biologie deel 1*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Alons, L., P. Bosch, M. van Huijstee, J. Morshuis, A. Riteco, M. Verboog (2006). *Coachen op taal. In gesprek over taalgerichte didactiek*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs (dvd met brochure).
- Bakker, A. R. Bots, J. Hamel, E. van der Laan, A. Tordoir & B de Vos (2006). *De Lesfabriek voor taalrijk onderwijs*. Enschede: Platform Taalgericht Vakonderwijs / SLO (word-applicatie).
- Eerde, D. van, M. Hajer, A. Riteco & G. Swank (2006). De taalontwikkende vakleerkracht. Een discussie over focus van professionalisering en onderzoek. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 76: 39-48.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004, 2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Eerde, D. van, H. Hacquebord, M. Hajer, M. Pulles & C. Raymakers (2006). *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*. Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs (brochure met dvd).
- Mager, R. F., (1984). *Preparing instructional objectives (2nd ed.)*. Bemont, CA: Fearon-Pittman.
- Meestringa, T. (2008). *Taaldoelen?* In: *Vonk* 38/2, december, p. 7-9.
- Nieveen, N., J. van den Akker, A. Handelzalts (z.j.). Teacher Design Teams to Support School-based Curriculum Innovation. In: ????
- Paus, H. R. Rymenans & K. Van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. 's Gravenhage: Taalunie.
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Verstegen, D.M.L., A. Pilot & Y.F. Bernard (2006). Iteratie tijdens het ontwerpen van onderwijs: een empirische studie. In: *Pedagogische Studiën* 83 (p. 208-225).
- Ministerie van OC&W (2007). *Wet Beroepen in het Onderwijs (BIO)*. Den Haag: Min OCW.
- www.lerarenweb.nl
- www.kennisbasis.nl (De Kennisbasis (ADEF, SBL, Ruud de Moorcentrum, i.o.).
- www.taalgerichtvakonderwijs.nl.

Bijlage: Taaldoelen?

Uit Vonk 38/2 december 2008, p. 7-9

“Iedere docent is een taaldocent.” Hebt u deze zin wel eens in VONK of een andere respectabele bron gelezen, en zo ja, hebt u toen ook gedacht, wat een onzin? Ik denk in elk geval dat het gevaarlijke onzin is¹, al zit er wel een kern van waarheid in. Ik zal dit zo proberen uit te leggen. Als iemand een bron kan aanwijzen waarin ikzelf zoiets gezegd of geschreven heb, dan beken ik onmiddellijk schuld: er zijn taaldocenten en docenten van andere vak- of leergebieden. Taaldocenten hebben verstand van taal en andere docenten van andere zaken. Soms zijn docenten van meerdere markten thuis, in het primair onderwijs bijvoorbeeld, maar ook zij zijn meestal niet aan het multitasken.

Het is een risicovolle geachte, heb ik de laatste tijd geleerd, omdat het mensen die werken aan de ontwikkeling en invoering van taalgericht onderwijs op het verkeerde been kan zetten, als bij hen de gedachte postvat dat er in vaklessen ook aan doelen van het vak Nederlands gewerkt moet worden. Dat er bijvoorbeeld bij scheikunde ook geleerd moet worden een presentatie te geven of een brief te schrijven. Je kunt (misschien) taalonderwijs en vakonderwijs wel integreren, maar dat is iets anders en gaat verder dan taalgericht vakonderwijs. Het is onmiskenbaar dat leraren en leerlingen bij alle vakken taaltaken uitvoeren, en het is prima en zeker nastrevenswaardig om leerlingen daar ook productieve taaltaken te laten uitvoeren, zoals een presentatie houden of een artikel schrijven en het daar niet voornamelijk bij lezen en luisteren te laten. Want leerlingen en leraren hebben die taalproductie nodig om goed te kunnen leren en feedback te kunnen geven en te ontvangen. Maar leerlingen opzettelijk taaltaken laten uitvoeren, maakt je nog geen taaldocent.

Het is ook een gevaarlijke gedachte, omdat het door docenten van andere vakken niet serieus genomen kan worden en zij zich wellicht zullen afvragen of ze degene die zulke ‘onzin’ uitkraamt wel serieus moeten nemen. En dat laatste zou zonde zijn, want die docenten moeten wel ook proberen de kansen te benutten om hun leerlingen beter te laten presteren door gericht aandacht aan het gebruik van de vaktaal te besteden.

Taal is belangrijk en een probleem voor (sommige) leerlingen, daar is weinig discussie over. En je leert taal (ook) door die te gebruiken, in de lessen Nederlands, in andere uren op school, buiten school, voorschools ...

Maar dan.

Taalonderwijs is iets anders dan taalleren door te doen. Bij taalonderwijs is er sprake van instructie, gerichte oefening en/of feedback op taalgebruik. Daar leer je waarom en wanneer het belangrijk is om precies te zijn in je formuleringen, wat het uitmaakt of je iets zus of zo zegt, hoe verschillende teksten in elkaar steken en hoe je ze (zo goed mogelijk) kunt begrijpen en produceren, wat je kunt doen om beter taal te leren gebruiken. Je zou bij taalonderwijs moeten leren formuleren en leren wat het

effect is van verschillende formuleringen. Hoe je je kunt voorbereiden om bepaalde taaltaken (of genres) goed te doen en hoe je ze kunt analyseren. Je leert in taallessen hoe taal werkt, dat de situatie meebepaalt wat de betekenis is van wat er gezegd of geschreven wordt. Dat je door de taal die je gebruikt kunt laten zien dat je de ander respecteert, of niet en dat verschillende situaties verschillende registers kennen, schooltaal, thuistaal, straattaal, dialect, vaktalen. Je kunt in taallessen leren over registers, maar je kunt en ze er niet (allemaal) leren. En dat hoeft ook niet.

In de jaren die we aan taalgericht vakonderwijs gewerkt hebben, krijgen we steeds scherper in beeld waar het om draait: bij de vakken gaat het om het leren van de vaktaal, het register van het vak. Bij Nederlands kun je leren daar oog voor te krijgen, te analyseren wat de kenmerken zijn en hoe je de taaltaken kunt aanpakken. Bij het vak moet je de taal van het vak leren beheersen. De vakdocent kan - nee, móet - alert op zijn op die vaktaalvaardigheid. Zij kan de leerlingen daar steun bij bieden en zorgen voor de nodige interactie en oefening, zodat de leerlingen het niet hebben over duwende magneten, maar weten dat magneten elkaar aantrekken en afstoten, dat ze leren niet te zeggen dat de grafieklijn omhoog gaat, maar dat die lijn stijgt. Zij kan de leerlingen ertoe aanzetten nauwkeurig te formuleren: 'ja, dat is goed, maar hoe zeg je dat als bioloog?' Er is weinig reden tevreden te zijn met halve antwoorden. Ze hoeft 't *kofschip* niet uit te leggen en misschien wel niet eens op de *d*'s en *t*'s te letten.

Veel leren we de laatste tijd in het Platform Taalgericht Vakonderwijs van het ontwikkelen en uitproberen van nieuwe taalgerichte lesvoorbeelden.ⁱⁱ In een van de geschiedenislessen schrijven leerlingen brieven aan een vriend vanuit een bepaald standpunt over een historische gebeurtenis. Een van de brieven (aan 'een vriend') wordt door de docent als onvoldoende beoordeeld, omdat de aanhef ontbreekt. Het is voor mij de vraag of dat terecht is. De aanhefverplichting stond niet in de opdracht. En als er geen schoolafpraak is dat brieven op school altijd met een aanhef moeten beginnen, mag je het ontbreken ervan bij een informele brief dan zo zwaar rekenen? Is het kunnen weergeven van het standpunt door daarvoor de goede woorden te kiezen niet belangrijker dan zo'n vormkwestie? Moet binnen de vakken de betekenis niet altijd voorop staan?

Dat daarbij een gebrekkige vorm van de taal de weergave van de betekenis niet in de weg mag staan, moet duidelijk zijn. Door eisen te stellen aan het vakmatig formuleren en de leerlingen te helpen daaraan te voldoen, werkt ook de niet-taaldocent aan taaldoelen. Als je maar expliciet bent over de eisen die je stelt aan correctheid en adequaatheid van de vaktaal. Er zijn veel leerlingen die daar baat bij kunnen hebben.

Het onderwijs is taalgericht, als er gericht gewerkt wordt aan taal. Zo simpel is het. En daar hoeft je geen taaldocent voor te zijn of te worden. De vraag welke vaktaaldoelen dan extra aandacht verdienen, is minder eenvoudig te beantwoorden. Dat is een nieuwe uitdaging.

Theun Meestringa

ⁱ Het is een beetje ruw geformuleerd ..., of grof geschoten.

ⁱⁱ Zie www.taalgerichtvakonderwijs.nl >Producten > De Lesfabriek > Nieuwe lesbrieven.