

>> Zonder skelet kun je niet keten >>

et Taalgericht vakonderwijs taalbeleid invoeren op scholen voor voortgezet onderwijs



PLATFORM
Taalgericht
Vakonderwijs

trans er
onderwijsachterstanden



Zonder skelet kun je niet keten

Met Taalgericht vakonderwijs taalbeleid invoeren
op scholen voor voortgezet onderwijs

Colofon

Redactie: Elsbeth van der Laan en Theun Meestringa (SLO, Enschede)

Bijdragen van: Paula Bos, Regine Bots, Maaïke Hajer, Brigitte van Hilst,
Judith Kortas, Elsbeth van der Laan, Jacqueline de Maa,
Theun Meestringa, Atty Tordoir, Margreet Verboog en anderen

Fotografie: William Opheij Fotografie

Uitgave: Transferpunt Onderwijsachterstanden, Den Haag

Vormgeving: Faces Reclame & Marketing bv, Veghel

Distributie: www.lcowijzer.nl

Juni 2004

Deze brochure is gemaakt onder verantwoordelijkheid van Stichting
Leerplanontwikkeling (SLO) Enschede, in opdracht van het Ministerie van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en in samenwerking met:
Platform Taalgericht Vakonderwijs

Inhoudsopgave

Inleiding	7
Begin jaren negentig	8
Eind jaren negentig	10
En nu?!	12
Deel 1: taalgericht vakonderwijs: kun je dat zien?	13
1 Inleiding	13
1.1 Context	13
1.2 Interactie	14
1.3 Taalsteun	14
2 Context, interactie en taalsteun in observatiepunten	15
2.1 Context	15
2.2 Interactie	18
2.3 Taalsteun	20
3 Praktijkvoorbeelden bij de observatiepunten	22
3.1 Context	22
C-a Betekenisvolle contexten	22
C-b Variatie aan leermiddelen	24
C-c Verschillende zintuigen	25
C-d Toetsing in context	26
3.2 Interactie	30
I-a Verdieping van de lesinhoud	30
I-b Groepssamenstelling	33
I-c Denktijd en begripscontrole	35
I-d Respect	37
I-e Reflectie en feedback	38
3.3 Taalsteun	40
T-a Taaldoelen en vakconcepten	40
T-b Talige steun bij de taken	41
T-c Taalondersteunende technieken	44
4 Observatielijst voor taalgerichte vaklessen	47

Deel 2: taalbeleid invoeren op school:	51
van implementeren naar transformeren	
1 Inleiding	51
1.1 Het kan anders	52
1.2 Inhoud en proces	52
1.3 Wat zien we op de scholen?	55
1.4 De kern van nieuw taalbeleid	56
2 Leren in de school	59
2.1 Organisch, niet mechanistisch	59
2.2 Sociaal, constructief en contextueel	60
2.3 Betrokkenheid	61
2.4 Leren op meerdere niveaus	62
3 Van implementatie naar transformatie	64
3.1 Lerende organisatie	64
3.2 Doorlerende organisaties	65
3.3 Transformationeel leren	66
3.4 Tijdelijk werkbare overeenstemming	68
3.5 Interactie en feedback	69
3.6 Doen groeien	70
4 Concrete adviezen tot slot	73
4.1 De schoolleider trekt de kar	73
4.2 Kernteamstructuur	74
4.3 Feedback van leerlingen	74
4.4 Collegiale begeleiding	75
4.5 Niet vrijblijvend	75
4.6 Acht x R	75
Tot slot	77
Bronnen	79
Gebruikte en relevante literatuur	
Internet	82
Contactpersonen en adressen van het Platform Taalgericht Vakonderwijs	83

Inleiding

De taalvaardigheid van leerlingen in het onderwijs mag zich bij tijd en wijle verheugen in een grote belangstelling van ouders, docenten, schoolleiding, journalisten en politici. Maar op scholen lijkt er een moedeloosheid op te treden als het over taalbeleid gaat. Er wordt wel vooruitgang geboekt, maar het blijft op scholen soms een activiteit van een klein aantal, bevlogen docenten met een taalcoördinator. Andere scholen komen pas de laatste jaren voor de vraag te staan hoe taalbeleid vorm te geven, doordat de gemeente of de inspectie ze daartoe aanzet. In alle gevallen moet het taalbeleid een brede en perspectiefrijke activiteit zijn die de schoolleiders en docenten aanzet tot inspiratie en plezier.

Met deze brochure wil het Platform Taalgericht Vakonderwijs¹ daar op twee manieren een bijdrage aan leveren:

door een helder en open perspectief te bieden voor docenten van alle vakken en beroepsgerichte programma's: het Taalgericht vakonderwijs; door voor de schoolleiding aan te geven hoe de uitwerking van taalbeleid de docenten kan stimuleren tot gedragsverandering in de dagelijkse lespraktijk.

Deze bijdragen worden in deel 1 en deel 2 van deze brochure uitgewerkt en geïllustreerd met diverse praktijkvoorbeelden. In deze inleiding zal deze brochure nog geplaatst worden in een historisch perspectief. Tot slot vindt u in deze brochure verwijzingen naar gebruikte literatuur en naar te gebruiken andere bronnen.

¹ In het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* werken op dit moment de volgende instellingen samen aan de uitwerking en invoering van Taalgericht vakonderwijs: APS Utrecht, Archimedes Training en Advies/Hogeschool van Utrecht, Bureau InterCulturele Evaluatie (ICE) Lienden, CED-groep/ Het Projectbureau Rotterdam, CPS Amersfoort, Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA), Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie (ETOC) Groningen, Freudenthal Instituut Utrecht, Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA) Amsterdam, KPC Groep Den Bosch, Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school/Hogeschool van Utrecht (voorzitter) en SLO Enschede (coördinatie). Medewerkers van deze instellingen en docenten van scholen wisselen ervaringen met taalgericht vakonderwijs uit binnen het Platform, reflecteren op resultaten en maken samen nieuwe plannen. Zo ontstaat een bundeling van kennis over de manier waarop taalgericht vakonderwijs het beste kan worden ingevuld. Het Platform is bovendien informatiepunt voor geïnteresseerden in Taalgericht vakonderwijs. Deze brochure is een product van de gezamenlijke inspanning van dit Platform.

Verantwoording

Voor de inleiding hebben we gebruik mogen maken van een bijdrage van Atty Tordoir (APS, Utrecht)². Het raamwerk voor deel 1 is op basis van discussies binnen het Platform geleverd door Paula Bosch (ITTA, Amsterdam), Maaïke Hajer (HvU, Utrecht) en Brigitte van Hilst (CED, Rotterdam). De kern van deel 2 is geleverd door Judith Kortas (HvU, Utrecht). De illustraties zijn voortgekomen uit de landelijke werkconferenties die het Platform elk jaar organiseert en uit voor deze brochure geschreven teksten door Regine Bots (CED, Rotterdam), Jacqueline de Maa (ITTA, Amsterdam) en Margeet Verboog (EFA, Amsterdam). Elsbeth van der Laan (SLO, Enschede) en Theun Meestringa (SLO, Enschede) hebben het ontstaan van de brochure gecoördineerd en de bijdragen aan elkaar geschreven en geredigeerd.

Begin jaren negentig

Toen onder minister Pais (VVD) duidelijk werd dat de migranten voor het grootste deel in Nederland zouden blijven en daarna onder minister Ginjaar-Maas (CDA) de WRR de aanzet gaf tot een WRR-regeling om ook binnen het curriculum van het voortgezet onderwijs aandacht aan Nederlands als tweede taal te geven, werd eind 1989 de Projectgroep Nederlands als tweede taal ingesteld om te adviseren over de besteding van de zes miljoen gulden (2,75 miljoen euro) die als gevolg van de motie Franssen (VVD) beschikbaar werd gesteld. Dit leidde tot de volgende activiteiten met betrekking tot de zogenaamde onderinstromers in het voortgezet onderwijs.

1. Het ontwikkelen van lesmaterialen op het gebied van het begrijpend lezen en woordenschatuitbreiding.
2. Het ontwikkelen en op grote schaal promoten van een implementatiemodel. Volgens dit model zou de basis gelegd moeten worden bij het vak Nederlands. Het idee was dat de docenten Nederlands met behulp van de ontwikkelde lesmaterialen de benodigde vaardigheden met betrekking tot het omgaan met moeilijke woorden en teksten aan zouden brengen en dat (vooral de zaak-)vakdocenten daarop terug zouden grijpen en

² Tordoir, A.(2002). Taalbeleid in de 21ste eeuw: een nieuwe koers. In: *Meso-magazine*. 22, 127, p. 3 - 8

voortborduren. Daarvoor moest natuurlijk een draagvlak binnen het team gecreëerd worden. Om dat vooral elkaar te krijgen was een werkgroep taalbeleid nodig, bestaande uit daartoe gefaciliteerde docenten van verschillende vakken en voorgezeten door de (extra gefaciliteerde) taalcoördinator.

3. Het ontwikkelen van cursussen voor docenten door nascholings- en schoolbegeleidingsinstellingen, waarvan de inhoud vrijwel volledig vastlag. Mede dankzij de WRR-gelden gingen vele scholen en begeleiders aan de slag met taalbeleid volgens dit model.

In 1996 werd op verzoek van de Projectgroep Nederlands als tweede taal via een zestal casestudies onderzocht wat er terecht gekomen was van het taalbeleid op scholen die al een vijftal jaren daaraan werkten. De resultaten stelden teleur. Taalbeleid bleek op de meeste scholen een marginale positie in te nemen en te moeten concurreren met vernieuwingen die de docenten en directies meer bezighielden, zoals de invoering van de basisvorming en tweede fase en de - daarmee gepaard gaande - gewenste veranderingen op didactisch gebied, gericht op het actief en zelfstandig leren van leerlingen. Taalbeleid bleef voornamelijk beperkt tot de eerste twee klassen van de basisvorming, en zelfs daar was het moeilijk om alle docenten mee te krijgen. Wat de lessen betreft, bleek er van transfer van de bij Nederlands aangeleerde aanpak van moeilijke woorden en teksten naar de andere vakken slechts op zeer geringe schaal sprake, zowel bij docenten als leerlingen. De meeste docenten – ook degenen die taalbeleid een warm hart toedroegen - bleven vrolijk doorgaan met het geven van sterk schoolboekgebonden, frontaal-klassikaal onderwijs. De inhoud van de vakken, zoals overgedragen aan de hand van de gehanteerde methoden, stond zelf niet ter discussie. *Met niet al teveel overdrijving zou je kunnen stellen dat er in deze periode om ging om de leerlingen geschikt te maken voor de methode, en dat dat doel niet werd bereikt.*

Eind jaren negentig

De beperkte opvatting over taalbeleid, met een nadruk op receptieve taalvaardigheid (woorden leren en leren lezen) en een implementatiemodel met een werkgroep die studiemiddagen organiseerde om de docenten tot andere routines te brengen, bleken recepten te zijn die - achteraf gezien - weinig kans op een groot succes boden. De boodschap was duidelijk: het moet anders met taalbeleid. Een consortium van vier instellingen - APS, Hogeschool van Utrecht, Het Projectbureau Rotterdam en SLO - kreeg eind jaren '90, dankzij subsidie van de overheid, de gelegenheid om de handen ineen te slaan en een driejarig traject te starten met een flink aantal pilotscholen. De opgave werd om een aanpak te zoeken voor het voortgezet onderwijs die meer kans bood op het realiseren van het gewenste doel: het vergroten van de taalvaardigheid van de leerlingen. De noodzaak daartoe bleef immers recht overeind staan en werd door niemand betwist.

Deze nieuwe aanpak is door Atty Tordoir geschetst met vijf pijlers voor taalbeleid. We vatten ze voor u samen:

1. De rol van taal bij het leren

Een vak leren betekent ook in de taal van het vak leren denken en die taal leren spreken en hanteren, op allerlei verschillende manieren en in verschillende situaties. Taal- en kennisverwerving gaan samen op.

2. Weg met het probleemdenken

In plaats van achterstanden en taalproblemen hebben wij het liever over voortgezette taalverwerving. Die is voor geen enkele taalgebruiker ooit afgelopen. Alle vaklessen bieden mogelijkheden om die taalverwerving te stimuleren en te ondersteunen. Elke docent kan naar die kansen op zoek gaan, op een manier die bij hem of haar past. 'Taalproblemen' los je niet op in een apart lokaal, de vaktaalproblemen kan de docent Nederlands niet oplossen.

3. Taalontwikkeling gaat niet vanzelf

Alleen taal gebruiken is niet genoeg. Voor zwakkere leerlingen is actief taalontwikkelen onderwijs een noodzaak. Ze moeten de kans krijgen te oefenen, fouten te maken, en gerichte feedback te krijgen op inhoud en vorm. Taalgericht vakdocenten proberen die kansen te creëren.

4. Veel aandacht voor leerprocessen bij leerlingen én docenten

Leren is samen nieuwe kennis bouwen op basis van reeds aanwezige kennis, vaardigheden en opvattingen. Deze kijk op het (taal)leren geldt zowel voor leerlingen als docenten. Dat betekent ook een andere manier van werken met docenten. Ze moeten zelf op basis van hun eigen vakspecifieke vragen met betrekking tot de leerstof en de didactiek op zoek gaan naar een aanpak die betere resultaten geeft, in hun eigen tempo en met de begeleiders in de zijlijn. Dan komt er veel creativiteit en enthousiasme los.

5. Verbinding met andere vernieuwingen in de school

Taalgericht vakonderwijs is een breed, veelomvattend concept dat diverse aanknopingspunten biedt voor een verbinding met andere vernieuwingen op school. Schoolleiders hoeven zich niet langer het hoofd te breken over de vraag: moeten we taalbeleid doen, of liever een traject samenwerkend leren, of ...?

En nu?!

Nu, in 2004, is er een scherp beeld van wat Taalgericht vakonderwijs kan zijn, en hoe het geïmplementeerd kan worden. Met de observatielijst, die in deel 1 toegelicht en geïllustreerd wordt, kan elke docent en schoolleider een beeld krijgen van de taalgerichtheid van de lessen op school, en van de mogelijke stappen die de docent kan zetten om verder te komen.

Deel 2 geeft een beeld van de manier waarop de schoolleiding het invoeringsproces kan begeleiden. Ook dit deel is met verschillende voorbeelden uit de schoolpraktijk geïllustreerd.

Verder is het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer en Meestringa 2004) gepubliceerd waarin de nieuwe onderwijsmogelijkheden op dit gebied bij elkaar zijn gebracht en zijn voorzien van de noodzakelijke achtergrondinformatie.

En tot slot kunnen gemeenten, scholen en docenten bij het zoeken naar eigen wegen en oplossingen ondersteund worden door de leden van het Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Deel 1: taalgericht vakonderwijs: kun je dat zien?

1. Inleiding

Taalgericht vakonderwijs is contextrijk vakonderwijs met taalsteun en vol interactie. Dit is de omschrijving van taalgericht vakonderwijs waar het Platform Taalgericht Vakonderwijs mee werkt. De drie kernbegrippen context, interactie en taalsteun zijn gemakkelijk te onthouden. Wat er precies mee bedoeld wordt en hoe je taalgerichtheid kunt *zien* bij het observeren van lessen, dat is het onderwerp van deel 1 van deze brochure.

Taalgerichte vaklessen³ kunnen zeer verschillende uitwerkingen hebben. Maar taalgericht onderwijs kun je wel herkennen aan een aantal punten. Dit deel van de brochure geeft een scherp beeld van wij onder Taalgericht vakonderwijs verstaan. We doen dit aan de hand van een observatielijst met toelichting en praktijkvoorbeelden.

Dit deel begint met een nadere invulling van de drie centrale begrippen uit de definitie van taalgericht vakonderwijs: Context, interactie en taalsteun (hoofdstuk 2). Dit leidt tot drie tot vijf aandachtspunten per begrip die in de observatielijst in concreet observeerbare gedragingen van docenten en leerlingen (cursief gedrukt) zijn uitgewerkt. Steeds is daar in actietaal beschreven wat je in het gedrag van docenten en leerlingen kunt zien. De aandachtspunten worden in hoofdstuk 3 geïllustreerd met negentien praktijkvoorbeelden.

In hoofdstuk vier wordt ten slotte de observatielijst in zijn geheel weergegeven. Het lijstje is geformuleerd als punten die je kunt *zien* bij het observeren van (in potentie) taalgerichte vaklessen.

1.1 Context

In taalgerichte lessen is veel aandacht voor de context van het nieuw te leren onderdeel. Onder context verstaan we alles waarbinnen de nieuwe leerstof past, het is het bed waarin de nieuwe leerstof zich nestelt.

Het bestaat uit kennis (alledaagse kennis én vakkennis), ervaringen en

³ Als in deze brochure over vaklessen gesproken wordt, worden ook praktijklessen, prestaties en onderwijs in leergebieden bedoeld.

meningen van de individuele leerlingen. Dat 'bed' is voor iedere leerling verschillend en onvoorspelbaar. De ene leerling weet heel veel over vissen, de ander geeft in het weekend balletles. Docenten kunnen niet weten wat leerlingen weten. Daar moeten ze naar vragen.

Kort gezegd gaat het bij context om de volgende zaken:

- C-a Het werken in betekenisvolle contexten;
- C-b Het zorgen voor variatie aan leermiddelen;
- C-c Het aanspreken van verschillende zintuigen en leerstijlen;
- C-d Het toetsen en beoordelen in eveneens betekenisvolle contexten.

1.2 Interactie

In taalgerichte lessen probeert de docent de leerling al snel tot taalproductie te zetten. In het 'traditionele' onderwijs spreekt dit niet voor zichzelf.

Leerlingen leren (in stilte) door te lezen (in stilte) en vragen te beantwoorden (in stilte). Voor leren is dit geen optimale situatie. Niet alleen motiveert het niet erg, bovendien krijgt de leerling (terecht) niet veel vertrouwen dat hij zich kan redden met vaktaal. Docenten krijgen geen zicht op wat leerlingen kennen en kunnen.

Spreeken en schrijven stimuleert het denken van de leerlingen. Taal, leren en denken zijn nauw verweven. Daarom is het van belang in het onderwijs gevarieerde mogelijkheden tot interactie te creëren.

Wat interactie betreft, komen de volgende punten aan de orde:

- I-a Verdieping van de lesinhoud;
- I-b Gevarieerde groepssamenstelling;
- I-c Denktijd en begripscontrole;
- I-d Respect;
- I-e Reflectie en feedback.

1.3 Taalsteun

Taalsteun is alle steun die leerlingen krijgen bij het lezen, spreken, schrijven en luisteren in de vakles. Hieronder kunnen onder andere woordenlijstjes of illustraties ter verduidelijking van een tekst worden verstaan. Deze steun

richt zich in ieder geval op die taalaspecten (woorden, zinnen, opbouw van teksten) die noodzakelijk zijn voor een goede verwerving en verwerking van de leerstof. Taalsteun geeft leerlingen de mogelijkheid om te leren *hoe* ze iets moeten opschrijven of vertellen, *hoe* ze een tekst kunnen lezen, *hoe* aantekeningen kunnen maken, enzovoort.

Taalsteun dient als steiger: het ondersteunt leerlingen zolang ze dat nodig hebben. Daardoor heeft het ook vaak een facultatief karakter.

Taalsteun wordt in de volgende drie punten uitgewerkt:

T-a Taaldoelen en vakconcepten

T-b Talige steun bij de taken

T-c Taalondersteunende technieken van de docent.

In het volgende hoofdstuk worden deze drie begrippen in concreet waarneembare observatiepunten uitgewerkt.

2. Context, interactie en taalsteun in observatiepunten

2.1 Context

Context is het netwerk van begrippen, situaties, kennis en ervaringen van de leerling, waarin de nieuwe leerstof moet worden geïntegreerd.

De context van leerlingen

Leerlingen komen niet blanco de les in. Ze hebben ervaringen, kennis en ideeën over de wereld. De leerlingen moeten de nieuwe leerstof inbedden in en haken aan hun al aanwezige kennis en ervaringen.

In heterogene klassen kunnen er grote verschillen bestaan tussen referentiekaders van leerlingen. Een stadskind heeft waarschijnlijk andere ervaringen met 'infrastructuur', dan een kind uit een dorp. En de kennis over slagerijen kan van geloofsovertuiging tot geloofsovertuiging verschillen.

Leerlingen kunnen bovendien misconcepties hebben. Een leerling die bij een jaarverslag denkt aan een agenda en schoolcijfers, heeft dat begrip vooralsnog in een verkeerd netwerk van begrippen geplaatst.

De in de les nieuw te verwerven kennis en inzichten kun je niet los zien van

bestaande. In de didactiek moet daarom ruimte zijn om voorkennis van leerlingen boven water te krijgen.

De context van het vak

Wie alleen het boek als referentiekader voor nieuw te leren begrippen gebruikt, loopt het gevaar de leerstof oppervlakkig wordt geleerd. Dat wil zeggen: min of meer geïsoleerde begrippen worden in kort bestek uitgelegd met behulp van tekst (met plaatjes en eventueel grafieken) en er moeten vragen over beantwoord worden. Maar voor het diep verwerven van leerstof, op zo'n manier dat leerlingen begrijpen wat de verbanden tussen begrippen zijn, hoe het eruit ziet, wat je ermee kunt doen, wanneer je het begrip wel of niet gebruikt in een situatie, dáár is meer voor nodig. Er moet een rijk en ruim taalaanbod zijn. Het is niet voldoende om een begrip een keer te lezen en uitgelegd te krijgen.

Variatie aan leermiddelen

Om de betekenis te achterhalen en te ontdekken wat ze met het begrip kunnen doen, moeten leerlingen het in verschillende contexten tegenkomen. Door een rijke, gevarieerde input van leerstof horen en zien leerlingen nieuwe begrippen op verschillende manieren. Op die manier wordt hun beeld van de werkelijkheid aangevuld en opgebouwd. Een begrip wordt bereikt via veel 'wegen' en daardoor beter onthouden.

Dat (taal)aanbod kan bestaan uit video's, gastsprekers, internetbestanden, enzovoort.

Verschillende zintuigen

Ook omdat leerlingen verschillen in leerstijl, moet de leerstof bij voorkeur op verschillende manieren (luisteren, voelen, lezen, zien) aan de orde komen.

Toetsen

Ook bij het verwerken en toetsen van de leerstof blijft context een belangrijk aspect. In de toetsituatie moeten leerlingen er blijk van geven dat ze de vakinhoud begrijpen en in context plaatsen.

Context in relatie met taal en taalverwerving

Door alledaagse en vakspecifieke voorkennis te benutten (bijvoorbeeld in gesprekken, woordwebs, schema's, schrijfp opdrachten, classificatieopdrachten) verwoorden leerlingen wat ze weten. Een docent weet hierdoor welke talige middelen leerlingen tot hun beschikking hebben in de beginsituatie en kan ze eventueel aanvullen (als een leerling bijvoorbeeld blijkt het woord 'schub' niet te kennen, maar het concept wel). Eventuele misconcepten kunnen uit de wereld geholpen worden.

Deze aspecten vatten we samen in de volgende observatiepunten:

C-a Betekenisvolle contexten	<ol style="list-style-type: none"> 1. De docent gebruikt werkvormen om de voorkennis van leerlingen te activeren (woordweb, gebruik van buitenkant van teksten) om daar vragen rond de nieuwe leerstof aan te koppelen. 2. De docent stelt echte i.p.v. schoolse vragen. 3. De docent legt het verband tussen nieuwe stof en eerder behandelde leerstof in het eigen vak of andere vakken. De docent betreft de eigen ervaring van leerlingen erbij. 4. <i>Leerlingen zoeken naar verbanden, formuleren denkvragen. Ze stellen echte, eigen vragen.</i>
C-b Variatie aan leermiddelen	<ol style="list-style-type: none"> 5. De docent brengt via een variatie aan leermiddelen velerlei aanknopingspunten tussen leerstof en wereld in: video's, voorbeelden, interviewopdrachten, internet. 6. <i>Leerlingen zoeken zelf bronnen van informatie.</i>
C-c Verschillende zintuigen	<ol style="list-style-type: none"> 7. De docent organiseert werkvormen en benut leermiddelen die een beroep doen op verschillende zintuigen. 8. De docent gebruikt visuele weergaven (sleutelschema's) om denkstructuren te verduidelijken. 9. <i>Leerlingen kijken, lezen, voelen, tekenen om te leren. Ze zetten logische relaties om in visuele weergaven en leggen in woorden die relaties uit met hulp van die visualiseringen.</i>
C-d Toetsing in context	<ol style="list-style-type: none"> 10. De docent gebruikt vormen van authentieke beoordeling, waarin leerlingen kunnen laten zien dat ze de relaties binnen een thema begrijpen en in context plaatsen. 11. <i>Leerlingen presenteren, maken posters, schrijven artikeltjes voor de schoolkrant e.a. (betekenisvolle eindopdracht).</i>

2.2 Interactie

Leren doe je over het algemeen samen. Je kunt natuurlijk ook veel in je eentje leren, bijvoorbeeld door een boek te lezen of woordjes uit het hoofd te leren, maar het meeste leren komt tot stand door over een onderwerp van gedachten te wisselen, elkaar te bevragen en elkaar informatie te geven. Kennis is geen vaststaand gegeven, maar mensen bouwen in contact met elkaar kennis op. Het onderwijs is een krachtige omgeving om samen kennis op te bouwen, waarbij de docent een belangrijke informatiebron en hulp voor de leerlingen kan zijn.

Interactie om lesinhoud te verdiepen

In gesprekken tussen de docent en de leerling(en) en tussen leerlingen onderling, bedenken en verwoorden de leerlingen hun (nieuwe) kennis over begrippen en verbanden. Iedereen brengt daarbij zijn kennis en ervaringen in. Leren wordt op die manier een actief proces van de leerlingen dat het denken stimuleert.

De docent kan het denken en taalproductie van de leerling stimuleren, door vragen te stellen, door leerlingen ruim de gelegenheid te geven om te antwoorden of het antwoord aan te scherpen en door blijk te geven van waardering voor de inbreng van de leerling.

Groepswork

Om interactie tussen leerlingen te bevorderen, moeten leerlingen kunnen samenwerken. Zinnvolle interactie wordt uitgelokt door een weloverwogen groepssamenstelling en door samenwerkingsopdrachten waarbij leerlingen afhankelijk zijn van elkaars inbreng om de taak tot een goed einde te brengen.

Interactie en de relatie met taal en taalverwerving

Interactie vereist taalproductie. Afhankelijk van de opdracht maakt het praten of schrijven over leerstof en de feedback die de leerling van medeleerlingen en de docent daarop krijgt, duidelijk wanneer een begrip (zin, enzovoort) wel of juist niet gebruikt kan worden.

Interactie met medeleerlingen is vaak veilig voor leerlingen.

Samenwerkend leren biedt leerlingen de mogelijkheid in een veilige situatie

te praten en te experimenteren met de taal van het vak.

In interactie met de docent (in natuurlijke gesprekken bijvoorbeeld, gekenmerkt door wederzijdse nieuwsgierigheid en het zinvol vinden van het gesprek) kan de leerling laten zien hoe goed hij vakbegrippen en relaties uitdrukt. De docent op zijn beurt kan leerlingen taalmiddelen bieden om te verwoorden wat hij (nog) niet kan verwoorden.

Dit interactieaspect vatten we samen in de volgende observatiepunten:

I-a Verdieping van de lesinhoud	<ol style="list-style-type: none"> 1. De docent moedigt leerlingen aan om na te denken en te praten over betekenissen en vakconcepten. 2. De docent stelt hogere orde-denkvragen (waarom, hoe, voorspel). 4. <i>Leerlingen bespreken betekenissen en verbanden tussen begrippen, ook onderling.</i> 5. <i>Leerlingen praten in eigen woorden over de leerinhouden.</i>
I-b Groepssamenstelling	<ol style="list-style-type: none"> 6. De docent varieert de samenstelling van de groepen om de leerling telkens een andere kant van zijn eigenschappen en vaardigheden in te laten zetten. 7. <i>Leerlingen werken samen aan gevarieerde groepstaken.</i>
I-c Denktijd en begripscontrole	<ol style="list-style-type: none"> 8. De docent geeft de leerling voldoende tijd om na te denken en moedigt zonodig aan. Hij helpt leerlingen zonodig op weg met formuleringen. Hij peilt het begrip van de leerlingen. 9. <i>Leerlingen nemen de tijd om hun eigen gedachten te ordenen voordat zij iets moeten zeggen.</i> 10. <i>Leerlingen durven inbreng te leveren, ook al doen ze dat hikkend. De leerlingen vragen om verheldering als ze iets niet begrijpen.</i>
I-d Respect	<ol style="list-style-type: none"> 11. De docent toont respect voor elke leerling en zijn kennis/ervaring en opinie en biedt gelegenheid tot uitwisseling. 12. <i>Leerlingen respecteren elkaar als bron van informatie en meningsvorming.</i>
I-e Reflectie en feedback	<ol style="list-style-type: none"> 13. De docent nodigt de leerling nadrukkelijk uit tot reflectie en geeft gevraagd en ongevraagd feedback op het handelen, taakpak (proces) en taalgebruik en taalproducten van de leerling. 14. <i>Leerlingen reflecteren (ook) op hun eigen taalleerproces en taalproducten.</i>

2.3 Taalsteun

Taalsteun kun je zien als een steiger. Leerlingen krijgen steun bij het lezen, luisteren, spreken of schrijven, zolang ze dat nodig hebben.

Taalsteun maakt de verwerving van leerstof mogelijk: de kans dat leerlingen struikelen over taalaspecten bij het verwerken van de leerstof wordt minder. Daarnaast maakt taalsteun taalverwerving mogelijk: sommige vormen van taalsteun, zoals de beginzinnen in een schrijfkader, laat leerlingen zien hoe je een tekst kunt schrijven.

Taaldoelen

De eerste vorm van taalsteun is dat het voor leerlingen duidelijk is wat ze moeten kunnen lezen, beluisteren, uitleggen of beschrijven over een bepaald begrip. Met andere woorden: welke vaktaal en taalvaardigheden wordt er van ze verwacht in de les?

Die taaldoelen stelt iedere docent in elke les, maar meestal blijven ze impliciet. Door ze te expliciteren, krijgen leerlingen en docenten zicht op de eisen en kunnen ze daardoor ook deel van het onderwijs in de vakles worden.

Steun bij taken

Een tweede vorm van taalsteun is dat leerlingen geholpen worden bij het verwerven, verwerken en presenteren van informatie. Taalsteun bij het lezen van een tekst kan bijvoorbeeld bestaan uit een woordenlijstje waarin de lastige woorden staan uitgelegd. Maar die steun kan ook bestaan uit een deels ingevuld schema dat de leerlingen bijvoorbeeld in tweetallen al lezend moeten aanvullen. Waarna ze dat schema bijvoorbeeld weer als hulp kunnen gebruiken om de tekst na te vertellen voor de hele klas.

De docent als taalondersteuning

De docent zélf kan ook taalondersteunende technieken gebruiken, bijvoorbeeld door rustig te praten bij uitleg. En door hardopdenkend voor te doen hoe je bijvoorbeeld leesstrategieën gebruikt, laat de docent zien hoe je een leestaak aan kunt pakken.

Samenvattend leidt dit tot de volgende observatiepunten:

T-a Taaldoelen en vakconcepten	<ol style="list-style-type: none">1. De docent wijst leerlingen op taaldoelen in de les die in het boek of op het bord staan vermeld. De docent wijst leerlingen op de centrale vakconcepten uit een les.2. Docent laat leerlingen zelf nagaan wat zij nodig hebben aan taal.3. De docent neemt aan het eind van een lessenreeks de vakconcepten en taaldoelen nogmaals door.4. <i>Leerlingen nemen kennis van taaldoelen van het boek/ bord.</i>
T-b Talige steun bij de taken	<ol style="list-style-type: none">5. De docent biedt bij taken de leerlingen talige steun. (woordenlijstjes, schrijfkaders, kernbegrippen, sleutelschema's, stappenplannen, gerichte luisteropdrachten en leesvragen).6. <i>Leerlingen gebruiken de taalsteun bij het uitvoeren van taken.</i>
T-c Taalondersteunende technieken	<ol style="list-style-type: none">7. De docent praat rustig en duidelijk. Hij brengt duidelijk structuur aan in de les, bijvoorbeeld door de taken op papier of het bord weer te geven.8. De docent zet een variëteit aan taalondersteunende doeceractiviteiten/technieken in (hardop denken, samenvatten, vragen stellen, verhelderen, opnieuw formuleren, parafraseren, feedback op taalgebruik geven, wachttijd geven, voorbeelden geven en (opdrachten) laten navertellen).9. <i>Leerlingen geven aan waar zij steun nodig hebben.</i>



3. Praktijkvoorbeelden bij de observatiepunten

Dit hoofdstuk bevat illustraties uit de praktijk van docenten op scholen voor voortgezet onderwijs. Bijna alle voorbeelden zijn afkomstig uit verslagen van de Landelijke werkconferenties Taalgericht vakonderwijs, die het Platform Taalgericht Vakonderwijs jaarlijks organiseert. Tijdens deze conferenties presenteren docenten, ontwikkelaars en onderzoekers hun resultaten op het gebied van Taalgericht vakonderwijs. Daarnaast heeft Margreet Verboog van de Educatieve Faculteit Amsterdam nieuwe teksten bijgedragen. Alle onderdelen van de observatielijst (zie hoofdstuk 4) komen hier achtereenvolgens aan bod.

3.1 Context

C-a Betekenisvolle contexten

C-a Betekenisvolle contexten	<ol style="list-style-type: none"> 1. De docent gebruikt werkvormen om de voorkennis van leerlingen te activeren (woordweb, gebruik van buitenkant van teksten) om daar vragen rond de nieuwe leerstof aan te koppelen. 2. De docent stelt echte i.p.v. schoolse vragen. 3. De docent legt het verband tussen nieuwe stof en eerder behandelde leerstof in het eigen vak of andere vakken. De docent betreft de eigen ervaring van leerlingen erbij. 4. <i>Leerlingen zoeken naar verbanden, formuleren denkvragen. Ze stellen echte, eigen vragen.</i>
------------------------------------	---

3.1.1 Voorbeeld uit een les natuurkunde van Jannie Breedijk en Taco Pestman, SG Het Baken, Almere

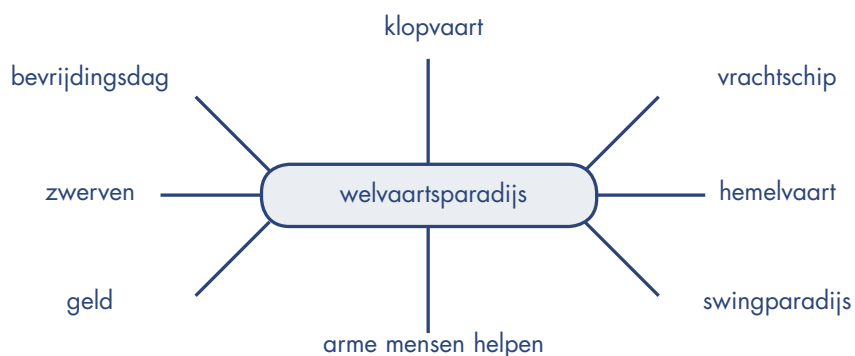
Op het bord staan de volgende woorden: vaste stof, vloeistof, gas, verdampen, smelten, bevriezen, stollen, rijpen. De leerlingen moeten nadenken over de vraag: waar zal de komende les over gaan? Vervolgens moeten ze proberen één overkoepelend woord te bedenken dat op dit lijstje van toepassing was (een goed antwoord zou hier kunnen zijn: 'fasen'). Hierna volgen nog twee vragen: 'Welke woorden horen hier nog meer bij?' en: 'Welk woord ken je nog niet?' Hierna leggen de leerlingen de betekenis van woorden aan elkaar uit. Vervolgens schrijven ze alle woorden in hun schrift: de woorden die ze kennen, onderstrepen ze en ze schrijven de betekenis erachter. Om de vaktaalwoorden van de nieuwe les te introduceren, doen de

leerlingen een experiment. Iedere leerling krijgt een boterhamzakje. Taco, de technisch onderwijsassistent, spuit in ieder zakje een beetje aansteker-vloeistof. In de zakjes is te zien hoe de vloeistof in rap tempo verdampt en expandeert. Het butaan bevriest onmiddellijk en er ontstaan ijskristallen. De leerlingen moeten goed waarnemen: wat gebeurt er? Tijdens het experiment benoemen de leerlingen de gebeurtenissen (waarbij ze gebruik maken van de termen op het bord) en door de gebeurtenissen onderling te vergelijken, ontstaan gesprekken, waarin leerlingen de vaktaal gebruiken. Na afloop vraagt Jannie de leerlingen zo nauwkeurig mogelijk op te schrijven wat ze waargenomen hebben. Hierbij kunnen leerlingen ook tekeningen maken.

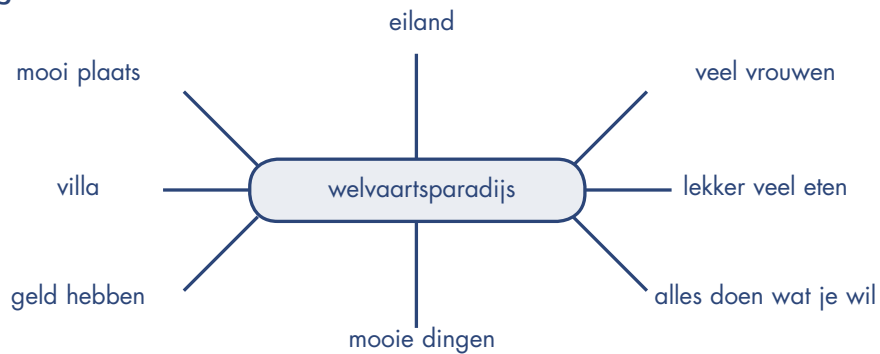
3.1.2 Voorbeeld voorkennis activeren bij geschiedenis en aardrijkskunde, Chris van Straaten, Vader Rijncollege, Utrecht

Chris van Straaten laat de leerlingen individueel een woordspin maken, als start van een lessenserie. Het maken van de woordspinnen duurt ongeveer vijf minuten. Daarna maakt hij op het bord een gemeenschappelijke woordspin. Hij heeft gemerkt dat leerlingen gaan praten en daarbij goed naar elkaar luisteren en op elkaar reageren. Het valt hem op dat leerlingen met heel verschillende dingen komen, afhankelijk van hun ervaringen. Het feit dat de woordspinnen van leerlingen grote verschillen vertonen, geeft een duidelijk signaal wat je als docent verwachten kan: 'Want daar vergis je je eerlijk gezegd steeds weer in', aldus Chris. Punt van aandacht is in dit verband dat het schoolboek helemaal uitgaat van de Nederlandse leefwereld.

leerling 1



leerling 2



3.1.3 Schoolse en 'echte' vragen. Margreet Verboog, Educatieve Faculteit Amsterdam, Amsterdam

In het onderwijs worden veel vragen gesteld door docenten en leerlingen, en veel antwoorden gegeven. *Schoolse vragen* zijn bedoeld om te weten te komen wat de leerling weet. Het zijn vragen waarvan het antwoord bekend is: *Hoe zie je dat dit reclame is? Noem eens de soorten ongewervelde dieren? Echte vragen* zijn vragen van een ander soort, waarbij gevraagd wordt naar mening, voorkeur, ervaring of plannen van de leerling: *Wat vind jij dat ze moeten doen? Heb jij dat ook wel eens? In welk museum ben jij wel eens geweest?* Deze vragen hebben als gemeenschappelijk kenmerk, dat er geen fout antwoord mogelijk is, en dat de docent werkelijk interesse toont voor de leerling. Beide aspecten hebben een positieve uitwerking op de leerlingen. Ook (taal)zwakke leerlingen krijgen zo de kans zonder angst te falen antwoord te geven.

C-b Variatie aan leermiddelen

C-b
Variatie aan
leermiddelen

5. De docent brengt via een variatie aan leermiddelen velerlei aanknopingspunten tussen leerstof en wereld in: video's, voorbeelden, interviewopdrachten, internet.
6. *Leerlingen zoeken zelf bronnen van informatie.*

3.1.4 Economie, Ineke van Putten, Vader Rijncollege, Utrecht

Ineke van Putten gebruikt *Economie voor het vmbo* (Malmberg, Den Bosch). Aan het eind van het hoofdstuk *Middelen* moeten leerlingen kennis hebben van: mijn verdiende loon, beleggen, inkomen, budgetteren. Voorafgaand aan de lessenserie heeft Ineke een analyse gemaakt van het

tekst- en opdrachtmateriaal en de moeilijke vaktaalwoorden geïnventariseerd.

Het doel daarvan was:

alle leerlingen moeten in staat gesteld worden het vak economie te kunnen begrijpen;

het vak economie (be)grijpbaar maken. Dat wil zeggen, betekenis te geven in het dagelijks leven van leerlingen.

Vervolgens heeft zij andere teksten verzameld (folders, informatiebulletins, Nibud, bank, krantenknipsels van de economiepagina) deels als aanvulling op de teksten uit het boek, deels ter vervanging (daar waar de nieuwe teksten duidelijker waren dan in het boek).

Ook heeft ze opdrachten aangepast of nieuwe gemaakt gericht op samenwerkend of zelfstandig leren (eerst samen zoeken naar de betekenis van moeilijke woorden, zelf vragen maken bij teksten, zelf proefwerkvragen formuleren, speelse werkvormen om nieuwe begrippen aan te leren).

Ineke startte de lessenserie door de leerlingen de volgende vragen voor te leggen: Wat is van belang in dit hoofdstuk? Wat is bruikbaar uit het werkboek? Met de erbij gezochte teksten werd het belang van het hoofdstuk voor de leerlingen concreter.

De leerlingen waren enthousiast. Ze waren actiever, met name in het zelf zoeken naar oplossingen. De lessen bleken een beroep te doen op zelfstandig handelen, onderzoekend leren en een grotere leesvaardigheid. Het werken en praten over economische begrippen vergrootte de woordkennis.

C-c Verschillende zintuigen

C-c Verschillende zintuigen	<ol style="list-style-type: none"> 7. De docent organiseert werkvormen en benut leermiddelen die een beroep doen op verschillende zintuigen. 8. De docent gebruikt visuele weergaven (sleutelschema's) om denkstructuren te verduidelijken. 9. <i>Leerlingen kijken, lezen, voelen, tekenen om te leren. Ze zetten logische relaties om in visuele weergaven en leggen in woorden die relaties uit met hulp van die visualisering.</i>
-----------------------------------	---

3.1.5 Heeft een kwal botten? Biologie, Bert de Vos (APS)

In de film *Heeft een kwal botten*⁴ wordt het onderwerp 'ordering' geïntroduceerd aan de hand van plaatjes en foto's van allerlei dieren. In tweetallen categoriseren ze de dieren (bijv. in de categorieën 'bos' en 'zee' of de categorieën 'hard' en 'zacht'). De categorieën bedenken de leerlingen zelf. Vervolgens krijgen ze een aantal dode dieren die ze mogen voelen en bekijken (een vis, een vogel, een reptiel op sterk water). In het onderwijsleergesprek bedenken leerlingen vragen over de dieren en hun skelet. Vragen die ze dan bedenken zijn: *Waarom heeft een schildpad een schild? Hoeveel spieren heeft een dier?* Het voordeel van het laten formuleren van eigen vragen is, naast het actief bezig zijn, het feit dat een vraag eigenlijk niet fout kan zijn, hoogstens moeilijk of makkelijk te beantwoorden.

C-d Toetsing in context

C-d toetsing in context	<p>10. De docent gebruikt vormen van authentieke beoordeling, waarin leerlingen kunnen laten zien dat ze de relaties binnen een thema begrijpen en in context plaatsen.</p> <p>11. <i>Leerlingen presenteren, maken posters, schrijven artikeltjes voor de schoolkrant e.a. (betekenisvolle eindopdracht).</i></p>
----------------------------	--

3.1.6 Taalportfolio, Heleen Rutgers, CED-groep/ Het Projectbureau, Rotterdam

In een vervolgopleiding of baan vormt taal regelmatig een struikelblok. Hoe tonen vmbo-leerlingen dat ze voldoende taalvaardig zijn? Het cijfer voor Nederlands zegt vaak weinig, maar een taalportfolio geeft leerlingen concrete beroepsgerichte bewijzen in handen.

Op het Lodewijks Rogier College in Rotterdam is een begin gemaakt met het maken van een beroepsgericht taalportfolio, voor de afdelingen 'Consumptief' en 'Techniek breed'. Er werd daarbij samengewerkt door een docent Nederlands en de vakdocente.

Allereerst werd er een lijst met taaltaken gemaakt die vervuld moeten worden bij de verschillende vakken. Door het checken van deze lijst kunnen de leerlingen aangeven waar zij al toe in staat zijn.

⁴ Heeft een kwal botten? Twee taalgerichte vaklessen aan LWOO leerlingen. 38 min. Regie: Maraten van der Burg, Scriptifactory. In opdracht van APS-Project Taal & Vak.

De (taal)portfolio kan ingezet worden als didactisch instrument of als doorstroominstrument. De school zette het instrument uiteindelijk in voor:

- Het motiveren van de leerlingen door beroepsgerichte taalvaardigheden in beeld te brengen;
- De integratie van Nederlands en het beroepsgerichte vak;
- De doorstroming naar het ROC. Het is een belangrijk instrument om te laten zien wat leerlingen kunnen, zodat leerlingen ook naar het ROC kunnen als zij geen diploma hebben gehaald.

Er blijkt onduidelijkheid te bestaan over de door het ROC vereiste competenties. Dit is aanleiding om hierover met het ROC te spreken. Er moet uniformiteit komen in portfolio's zodat ze overdraagbaar zijn.

Uitgangspunten van taalgericht vakonderwijs zijn:

- Wat moet ik leren? Dit is de vakinhoud;
- Wat weet ik al? Dit is voorkennis;
- Hoe pak ik het aan? Dit gaat om aandacht voor strategieën;
- Hoe zeg ik wat ik geleerd heb? Dit kan in het taalportfolio.

3.1.7 Competentie- en taalgericht toetsen, Karen Heij, Bureau ICE, Lienden

Wat zijn competenties? Wat betekent competentiegericht onderwijs?

Hoe toets je competentiegericht? En hoe verhoudt taalgericht vakonderwijs zich tot deze ontwikkelingen?

Denken in competenties is steeds gebruikelijker. Van oudsher komt het denken vooral voort uit het nadenken over 'lifelonglearning' en 'employability'.

Maar nu vindt het ook z'n weg in het onderwijs. Met name in het beroeps- onderwijs staat een beschrijving van kwalificaties in termen van competenties voor de deur of is al binnen. Het ICT-onderwijs start met ingang van het schooljaar 2003-2004 met een competentiegerichte kwalificatiestructuur.

Welke kansen en mogelijkheden biedt het competentiegericht onderwijs voor taalonderwijs en voor taalgericht vakonderwijs?

Waarom competenties?

Kennis en vaardigheden blijken in onze huidige maatschappij snel te verouderen.

Uit onderzoek blijkt dat werkgevers vooral belangstelling hebben voor medewerkers die weliswaar vakinhoudelijk onderlegd zijn, maar vooral ook over specifieke persoonlijke kwaliteiten beschikken. Die specifieke eigenschappen moeten ervoor zorgen dat bij het ontwikkelen/ vernieuwen van een vakgebied de medewerker die switch aan kan. Of dat in tijden van recessie de medewerker gemakkelijker plaatsbaar is op een andere afdeling of in een andere functie. Persoonlijke kwaliteiten blijken een belangrijker basis voor employability dan specifieke vakkennis.

Daarbij komt dat de leerling van tegenwoordig een kritische consument is geworden. De leerling van nu wil weten wat het nut is van wat hij leert. Hij wil best leren, maar wil ook weten waar dat voor nodig is in relatie tot zijn leerdoel. Het onderwijs is nu vooral gericht op het aanleren van allemaal losse deeltjes van kennis en vaardigheden en stuurt de leerling vervolgens de (beroeps)praktijk in waar hij maar moet zien hoe hij alles wat hij geleerd heeft kan verbinden tot een samenhangend geheel.

Competenties bieden de mogelijkheid om ook vanuit andere kenmerken te denken dan kennis en vaardigheden. Tevens geven zij beter inzicht in de samenhang tussen wat geleerd moet worden.

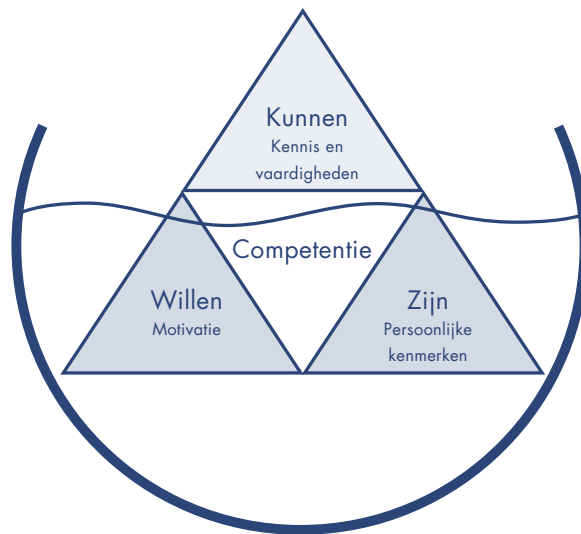
Wat zijn competenties?

Een competentie bestaat uit drie onderdelen: kunnen, willen en zijn.

Het grootste deel van deze aspecten is onzichtbaar. Waarneembaar is alleen het gedrag en spraak ('kunnen'). 'Willen' en 'zijn' bevinden zich onder water. Competentie manifesteert zich dus wel in gedrag, maar gedrag is niet hetzelfde als competentie.

Voor het toetsen is het dan ook van belang dat niet alleen het 'kunnen' in beeld gebracht wordt, maar ook het 'willen' en 'zijn'. Het 'kunnen', 'willen' en 'zijn' staat niet op zich. Dit is altijd gekoppeld aan een bepaalde context (vandaar de vissenkom in figuur 1). In een bepaalde specifieke, gedefinieerde context verwacht je dat een werknemer zich op de juiste manier gedraagt.

Figuur 1: Bureau ICE vissenkommodel



Een voorbeeld

Achmed vult vakken in een supermarkt. Een klant vraagt hem waar de blikken tomatensoep staan. Om de klant goed van dienst te kunnen zijn, moet Achmed niet alleen weten hoe de inrichting van de supermarkt in elkaar steekt (specifieke expertise). Er wordt ook van hem verwacht dat hij de klant vriendelijk en in verstaanbaar Nederlands antwoord geeft.

Dat betekent ook dat hij de klant aankijkt bijvoorbeeld (algemeen gedragsrepertoire). Hij zal daarnaast kennis moeten hebben van de regels die voor die supermarkt gelden. Misschien wordt van hem verwacht dat hij met de klant meeloopt om de blikken tomatensoep aan te wijzen (specifiek gedragsrepertoire). Daarnaast spelen zogenaamde sleutelvaardigheden een rol. Voor Achmed betekent dat in dit geval onder andere dat hij begrip toont voor de vraag van de klant. Bovendien spelen normen en waarden als 'respect hebben voor elkaar' en 'het hebben van een positieve grondhouding' een rol. Verder is Achmed's zelfbeeld van groot belang. Als hij vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen dan zal hij de klant op een andere manier van dienst zijn dan wanneer hij weinig zelfvertrouwen heeft. Tot slot is Achmed's bereidheid en mogelijkheid om naar zijn eigen handelen en gedrag te kijken (reflectie) van invloed.

Hoe beoordeel je competenties?

Op basis van dit voorbeeld kun je nadenken over de vraag hoe je dit soort competenties het beste kan meten en hoe je competenties moet beoordelen. Vragen die daarbij op kunnen komen, zijn 'Hoe belangrijk is het dat de vaardigheid goed wordt uitgevoerd?', 'Hoe belangrijk vind je de houding die daarbij aan de dag gelegd wordt?', 'Hoe zwaar telt het verbale gedrag?'. Bij het beoordelen en vooral het beslissen over het al dan niet kunnen functioneren in een kritieke situatie moet elke keer opnieuw de afweging gemaakt worden hoe belangrijk het ene aspect is ten opzichte van het andere. Soms is het 'zijn' belangrijker maar soms ook het 'kunnen'.

Tot slot

Gebruikmaken van 'assessments' (prestaties) is een goede mogelijkheid voor het meten van competenties. De integratie van kennis, vaardigheden en andere aspecten kan in een dergelijke toetsvorm plaatsvinden. Bij het beoordelen is het van belang te zoeken naar een passende verdeling tussen functionele, relationele en technische aspecten.

Competentietoetsing blijkt in de praktijk ook bij leerlingen heel prettig uit te vallen. Met name daar waar het gaat om meer praktijkgericht onderwijs wordt het prettig gevonden wanneer de vorm van toetsing aansluit bij de manier waarop leerlingen zich bekwamen in een bepaald vakgebied: Geen pen en papier om te laten zien wat je kan, maar gewoon doen!

3.2 Interactie

I-a Verdieping van de lesinhoud

I-a Verdieping van de lesinhoud	<ol style="list-style-type: none"> 1. De docent moedigt leerlingen aan om na te denken en te praten over betekenissen en vakconcepten. 2. De docent stelt hogere orde-denkvragen (waarom, hoe, voorspel). 3. <i>Leerlingen bespreken betekenissen en verbanden tussen begrippen, ook onderling.</i> 4. <i>Leerlingen praten in eigen woorden over de leerinhouden.</i>
---------------------------------------	--

3.2.1 Vragen stellen van verschillend niveau. Margreet Verboog, Educatieve Faculteit Amsterdam, Amsterdam

Op veel momenten en bij veel werkvormen worden vragen gesteld.

Het begint al met vragen om voorkennis te activeren: *Waar denken we aan bij het woord democratie? Welke insecten ken je?* Een punt van aandacht hierbij is dat de leerlingen met de grootste algemene ontwikkeling het beste kunnen antwoorden, en de leerlingen met weinig taal daardoor geen kans krijgen. Vermijd daarom: *Wie weet wat ... is?* in het algemeen te stellen.

Las na de vraag een pauze in en zeg: *Denk allemaal even na*, zodat iedereen kan nadenken en noem daarna een naam.

Bij het geven van groepsopdrachten zullen vaak vragen over de stof of de leertekst gesteld worden, of denkvragen. Bij het bedenken van de vragen is het nodig, zoveel mogelijk afwisseling in te bouwen om alle leerlingen, ook de zwakke, een kans te geven deel te nemen aan het groeps gesprek.

Niveaus van vragen de vragen

Er zijn vier niveaus van vragen, waarbij de afstand tussen waarnemen en taal steeds groter is. Het is niet een volgorde in moeilijkheid van de vragen, maar in moeilijkheid van taal en denken. De lijst is zeer geschikt om te gebruiken bij de voorbereiding van lessen.

Niveau I) Matching en waarneming

Eenvoudig discrimineren	Wat is hetzelfde? of: Wat lijkt hierop?
Onthouden	Wat heb je nu gebruikt? Wat hebben we gisteren gedaan?
Benoemen	Wat is dit? Hoe heet dit? Hoe noemen we zoiets?
Associëren	Waar denk je aan bij het woord?

Benoemen wordt veel gebruikt, het is goed om het af te wisselen met de andere vragen.

Sommige vragen zijn heel geschikt als introductie op een onderwerp of les. Belangrijk is het daarbij te vermijden, dat daarbij een te groot beroep wordt gedaan op algemene kennis. Dan zullen altijd dezelfde leerlingen, namelijk diegenen met een grote algemene kennis, het antwoord weten.

Let wel, het is niet zo dat een denkvraag op dit niveau ook automatisch een makkelijke vraag oplevert. Wanneer we bij voorbeeld vragen *Hoe noemen we deze tekstsoort?* zonder dat tekstsoorten behandeld zijn, kan het een moeilijke vraag zijn.

Niveau II: Analyse van waarnemingen:

Moelijker discrimineren	Wat zijn de overeenkomsten/verschillen van.....?
Onthouden van informatie	Wat heb je hierover geleerd/gelezen?
Benoemen van relatieve eigenschappen	Wat is de grootste/nuttigste/belangrijkste.....? Zet op volgorde van tot.....
Hanteren van begrippen	Wat zijn de delen of kenmerken van.....? Hoe kun je dat herkennen? Waaruit bestaat het?
Bewustzijn van taal	Vertel in je eigen woorden..... Wat is de hoofdgedachte van.....?
Beschrijven	Wat is een.....? Beschrijf het proces van.....

Bij een aantal van dit soort vragen past de aanwezigheid van materiaal, om vergissingen of het weglaten van onderdelen te kunnen aangeven.

Niveau III: Ordenen

Functie benoemen	Waar mee/met wat.....?
Categoriseren	Wat hebben ze allemaal hetzelfde?
Een ander standpunt innemen	Wat zou jij doen/zeggen als.....?
Uitsluiten	Noem iets dat geen/niet.....?
Ordenen	Leg de zinnen/plaatjes in de goede volgorde.

Op dit niveau spreken we al niet meer over wat we waarnemen, maar zijn we erover aan het denken met verschillende invalshoeken. De vraag: *Wat zou jij doen/ zeggen als.....kan sociale of emotionele aspecten belichten: Wat zou jij doen als je de baas was van dit bedrijf? Wat zou jij doen als je ziet dat iemand gepest wordt?*

Niveau IV: redeneren

Middel-doel redeneren	Hoe kunnen we dit oplossen? Hoe kun je hier een..... van maken?
Oorzaak-gevolg redeneren	Laat zien dat..... het gevolg is van.....
Voorspellen	Wat zou er gebeuren als.....?
Flexibiliteit	verschillende oplossingen zoeken
Motiveren	Waarom is..... goed/fout/belangrijk?
Bewijzen	Welk bewijs kun je geven voor.....?

Niet alleen het denkniveau van de vragen is hier hoog, maar ook het antwoord vereist een taalvaardigheid die niet iedere leerling zal bezitten. Dan wordt het belangrijk ook op vage en halve antwoorden zo te reageren, dat de leerling als het ware een stapje hoger komt. Zowel voor de reactie op het antwoord, als voor de manieren, waarop we vragen kunnen vereenvoudigen worden hieronder mogelijkheden gegeven.

I-b Groepssamenstelling

I-b Groepssamenstelling	<p>5. De docent varieert de samenstelling van de groepen om de leerling telkens een andere kant van zijn eigenschappen en vaardigheden in te laten zetten.</p> <p>6. <i>Leerlingen werken samen aan gevarieerde groepstaken.</i></p>
-------------------------	--

3.2.2 Samenwerkend leren bij biologie/ verzorging op video.

Carla Diemont, Spectrum College, Utrecht

Carla (docente biologie/ verzorging) merkt dat door groepswerk leerlingen veel actiever meedoen. Bovendien krijgt zij beter zicht op wie redelijk leest of juist niets van een tekst begrijpt.

Carla Diemont (docente biologie/ verzorging) probeert in haar lessen vooral kinderen meer aan het praten te krijgen over de leerstof. Daarbij zet ze vooral samenwerkend leren in als werkvorm. De kinderen krijgen bijvoorbeeld de (uitgeschreven) opdracht om een tekst over aids te lezen, waarbij vier rollen worden verdeeld:

Een leerling leest de tekst hardop voor;

Een leerling schrijft de moeilijke woorden uit de tekst op die later per groep op het bord genoteerd worden;

Een leerling schrijft vragen op die de groep over het onderwerp van de tekst verzint. Deze vragen komen ook per groep op het bord;

Een vierde leerling heeft wisselende taken, afhankelijk van de opdracht: op bord schrijven, presenteren tijd bewaken, enzovoort.

Door deze taakverdeling zijn alle groepsleden actief betrokken bij de opdracht. De moeilijke woorden schrijven kinderen na gezamenlijke lezing in de groepjes op flappen op, evenals vragen bij de tekst. Carla gaat in haar bespreking op die woorden en vragen in: moeilijke woorden zijn dus door de leerlingen geselecteerd. Zo vraag ze: 'Wie kan uitleggen wat een 'afweersysteem is?' Samen met een leerling demonstreert Carla 'afweren'. Daarna maakt ze een vergelijking tussen soldaten en witte bloedlichaampjes. Met betrekking tot het verschil tussen aids en griep vraagt ze de klas op het bord een woord te zoeken dat staat voor 'als het virus binnen komt'. Een van de leerling vindt het woord 'infectie'.

De lessen worden normaliter afgesloten met een werkstuk of presentatie. Het hele groepje is daarvoor verantwoordelijk, waardoor de leerlingen ook al tijdens de les van elkaar afhankelijk zijn en actief moeten meedoen.

3.2.3 De taal van wiskunde, Hennie Dodde, Winkler Prins

Scholengemeenschap, Veendam

De leerlingen zitten bij Hennie Dodde altijd in groepjes, zodat ze kunnen samenwerken. Leerlingen lossen veel problemen zelf op door met elkaar te overleggen. Hennie stimuleert dit ook door het geven van groepsopdrachten, waarbij alle groepsleden de antwoorden moeten kunnen uitleggen.

Voorbeelden van dergelijke opdrachten zijn:

De leerlingen uit een groepje vergelijken de gegeven antwoorden.

Ze leggen de antwoorden aan elkaar uit en lichten toe. Ze komen tot één antwoord waar elke leerlingen uit het groepje het mee eens is. Iedere leerling moet dit antwoord kunnen uitleggen.

Zelfde werkwijze als de vorige opdracht, maar nu krijgt elk groepje een

antwoordenboek. Ze kijken het groepsantwoord na en als dit fout is, proberen ze de fout te achterhalen en te begrijpen.

Hennie kijkt het schrift van één leerling uit een groepje na en geeft uitleg bij een foutief antwoord. Deze leerling legt vervolgens aan zijn/ haar buurman of groepje de antwoorden uit.

De leerlingen uit een groepje verdelen de opgeven van bijvoorbeeld een herhalingsparagraaf. Ieder maakt zijn of haar opgaven als huiswerk. In de volgende les leggen de leerlingen elkaar uit wat de opdracht was, hoe ze te werk zijn gegaan en wat het uiteindelijke antwoord was. De andere leerlingen stellen vragen of geven commentaar.

I-c Denktijd en begripscontrole

I-c Denktijd en begripscontrole	<p>7. De docent geeft de leerling voldoende tijd om na te denken en moedigt zonedig aan. Hij helpt leerlingen zonedig op weg met formuleringen. Hij peilt het begrip van de leerlingen.</p> <p>8. <i>Leerlingen nemen de tijd om hun eigen gedachten te ordenen voordat zij iets moeten zeggen.</i></p> <p>9. <i>Leerlingen durven inbreng te leveren, ook al doen ze dat hikkend. De leerlingen vragen om verheldering als ze iets niet begrijpen.</i></p>
---------------------------------------	---

3.2.4 Wachtijd en het stimuleren van betere antwoorden

Margreet Verboog, Educatieve Faculteit Amsterdam, Amsterdam

Bij het stellen van vragen is het van belang, de leerlingen eerst even tijd te gunnen om na te denken, en daarna pas iemand een beurt te geven. Een manier om te zorgen dat de hele klas over het antwoord nadenkt is de bekende werkvorm *denken, delen, uitwisselen*, waarbij de leerlingen na even nagedacht te hebben met een ander hun antwoord bespreken. Daarna wordt een aantal antwoorden klassikaal besproken.

Een lastig moment zowel voor docent als voor leerling is het wanneer de docent een gerichte vraag stelt aan een leerling die daarop geen, of een fout antwoord geeft. Vooral als de docent juist deze leerling heeft gekozen omdat die weinig praat, en hem de kans wil geven ook iets te zeggen. Wat te doen? Een ander kind de vraag stellen geeft het eerste kind het

gevoel te falen, misschien al voor de zoveelste keer.

Om te zorgen dat dit geen faalervaring wordt, maar toch nog een succeservaring, staat hieronder een aantal handvatten om vragen te vereenvoudigen.

Antwoord	Reactie
Goed	Eventueel een moeilijker vraag stellen
Deels goed, vaag, onvolledig	Vragen om verduidelijking
Onduidelijk, onverstaanbaar	Zeggen dat je niet begrijpt wat bedoeld wordt, vragen om verheldering of herhaling
Fout: onjuist	De leerling heeft de vraag wel begrepen, doorvragen, vereenvoudigen
Fout: associatief	De vraag herformuleren, vereenvoudigen
Fout: irrelevant of geen antwoord	Waarschijnlijk is de vraag te moeilijk: vereenvoudigen van de vraag of van de taal van de vraagzin
Weet ik niet	Twee mogelijkheden: vraag vereenvoudigen, of de taal van de vraag vereenvoudigen

Als we willen, dat ook taalzwakke leerlingen antwoorden blijven geven, moeten we deze kinderen aanmoedigen. Het is niet nodig om een fout antwoord af te keuren met: *Nee* of *dat is niet goed*. Er zijn talloze manieren om de poging te prijzen: *Dat is het bijna/ nog niet helemaal/ wat anders, ik bedoel, ik zal het een beetje anders vragen..... enzovoort*. Zoveel mogelijk manieren verzinnen om een poging tot antwoord te prijzen en die op een spiekbriefje schrijven, biedt de docent tijdens de les een repertoire aan mogelijkheden!

Een voordeel daarbij is dat, terwijl hij de poging prijst, kan nadenken over wat zijn reactie zal zijn. Bij een aantal van de bovenstaande mogelijkheden: vaag, onduidelijk, onverstaanbaar past een vraag om verheldering: *Wat zeg je/ wat bedoel je precies/ ik begrijp je niet helemaal*. Ook kan de docent een poging doen om het antwoord zelf opnieuw te formuleren: *Bedoel je.....?* (zie ook paragraaf 3.3.5).

I-d Respect

I-d Respect	10. De docent toont respect voor elke leerling en zijn kennis/ervaring en opinie en biedt gelegenheid tot uitwisseling. 11. Leerlingen respecteren elkaar als bron van informatie en meningsvorming.
----------------	---

3.2.5 Groepswerk levert communicatie op, Carla Diemont en Yvonne de Jager, Vader Rijncollege, Utrecht

Skelet, skelet
Zonder skelet
Zou je niet kunnen skaten,
Skaten, skaten
Zonder skelet
Zou je niet kunnen
Keten

Naima 1f

Er is op school vaak heel weinig aandacht voor leerlingenproducten. Ze worden vaak allemaal weggegooid, het enige wat er toe lijkt te doen zijn de cijfers. Het is geen goede boodschap die leerlingen daarmee impliciet meekrijgen. De producten moeten er daarom bij Carla Diemont ook goed uitzien. Carla geeft het voorbeeld dat ze in de toets soms de opdracht geeft een gedicht te maken voor de schoolkrant (bijvoorbeeld over het skelet). De mooiste gedichten kiest zij uit en komen inderdaad de schoolkrant. Daar zijn de leerlingen heel trots op en die laten ze overal (ook thuis) zien.

Elke cultuur kent zijn eigen taboes. Als je als docent begint met de taboes in je eigen cultuur aan de orde te stellen, kun je bepaalde taboes goed bespreken met leerlingen. Het kernpunt is werken aan wederzijds respect. Zelfs een onderwerp als seksueel misbruik wordt dan bespreekbaar.

I-e Reflectie en feedback	12. De docent nodigt de leerling nadrukkelijk uit tot reflectie en geeft gevraagd en ongevraagd feedback op het handelen, taakaanpak (proces) en taalgebruik en taalproducten van de leerling. 13. <i>Leerlingen reflecteren (ook) op hun eigen taalleerproces en taalproducten.</i>
---------------------------------	---

3.2.6 Taalgerichte lessenserie geschiedenis, Riek van Rijswijk, Grafisch Lyceum, Rotterdam

Riek van Rijswijk is docent beeldende vorming en kunstgeschiedenis en remedial teacher aan het Grafisch Lyceum in Rotterdam. Daarnaast heeft ze een betrekking bij Het Projectbureau in Rotterdam, wat haar de mogelijkheid gaf een complete lessenserie te maken. Ze geeft ook steunlessen. Anderhalf jaar geleden is ze daarin gestart met het werken met eigen boeken van de leerlingen: de leerlingen in de steunlessen bepalen zelf welke boeken gekozen worden. Omdat de steunlessen alleen te weinig resultaat opleveren, is ze via de volgende stappen gestart met het geschiedenisproject: Keuze van een thema (over steden in de Middeleeuwen in de omgeving); Bepalen welke leerstof er in elk geval in moet (in overleg met de geschiedenisdocent); Bepalen hoe je de leerstof wilt behandelen (met activerende werkvormen). In de lessenserie gebruiken de leerlingen ook een zelfevaluatieformulier, waarin leerlingen reflecteren op vakinhoud, taal en begrippen.

Voorbeeld zelfreflectieformulier

Zelfevaluatie

Het is voor leerlingen erg belangrijk dat ze hun eigen kennis en vaardigheden in kunnen schatten. De leerlingen die onderstaand formulier eerlijk invullen weten aan welke aspecten ze nog moeten werken voor de repetitie.

Inhoud

Ik kan 3 verschillen noemen tussen een stad in de Middeleeuwen en een stad nu.

Ik kan 3 overeenkomsten noemen (dingen die hetzelfde zijn) tussen een stad in de Middeleeuwen en een stad nu.

Ik kan 3 redenen noemen waarom zoveel mensen in de stad gaan en gingen wonen.

Ik kan 3 redenen noemen waarom je in de Middeleeuwen beter niet in een stad kon wonen.

Ik kan verschillen noemen tussen het leven in een agrarische-stedelijke samenleving en het leven in een landbouwsamenleving.

Ik kan uitleggen wat landbouw, bevolkingsgroei, arbeidsdeling en verstedelijking met elkaar te maken hebben.

Ik kan uitleggen wat je beroep in de Middeleeuwen te maken had met de rechten die je had.

Ik kan mijn mening geven over de manier waarop de mensen met elkaar omgingen in de Middeleeuwen.

Taal

Ik kan vragen maken bij een verhaal dat wordt verteld.

Ik kan zelf een verhaaltje schrijven over het leven in de Middeleeuwen.

Ik kan 5 stappen noemen die ik moet nemen als ik een tekst goed wil lezen.

Ik kan als ik met anderen mag overleggen achter de betekenis komen van woorden die ik niet ken.

Ik kan woorden zelf opzoeken in een register.

Ik kan zelf vragen bedenken die op een repetitie gesteld kunnen worden.

Ik kan een stukje tekst uit het boek in eigen woorden samenvatten.

Begrippen

Agrarisch-stedelijke samenleving

Markt

Verstedelijking

Ambacht

Handel

Landbouwsamenleving

Techniek

Beroep

Landbouw

Productie

Burgerij

Aanzien

Normen en waarden

Voorrechten

3.3 Taalsteun

T-a Taaldoelen en vakconcepten

T-a Taaldoelen en vakconcepten	<ol style="list-style-type: none"> 1. De docent wijst leerlingen op taaldoelen in de les die in het boek of op het bord staan vermeld. De docent wijst leerlingen op de centrale vakconcepten uit een les 2. De docent laat leerlingen zelf nagaan wat zij nodig hebben aan taal. 3. De docent neemt aan het eind van een lessenreeks de vakconcepten en taaldoelen nogmaals door. 4. <i>Leerlingen nemen kennis van taaldoelen van het boek/bord.</i>
--------------------------------------	--

3.3.1 Gereedschap voor Taalgericht vakonderwijs: stappenplan voor het maken van een taalgerichte (natuurkunde)les. Jannie Breedijk, Het Baken, Almere

Jannie Breedijk heeft drie jaar lang gewerkt aan het maken en uitvoeren van taalgerichte natuurkundelessen aan zorgleerlingen in 3 vmbo. Ze heeft hiervoor een stappenplan ontwikkeld. Het stappenplan dient (minstens) twee doelen:

Je bereidt zelf de lessen bewuster voor omdat het stappenplan je onder andere dwingt om taal- en vakdoelen te formuleren.

Je kunt collega's laten zien wat taalgerichte lessen zijn en collega's die er wat mee willen handvatten geven.

1. Doelgroep	KBL 3
2. Les of opdracht?	Les
3. Thema/stof-onderdeel:	Licht en kleur
4. Vakdoelen van de les/opdracht:	De leerling kan uitleggen hoe kleuren ontstaan.
5. Taaldoelen:	De leerling gebruikt bij die uitleg (mondeling of schriftelijk) de volgende begrippen: spectrum, absorberen, weerkaatsen. De leerling heeft kennis van de betekenis van deze begrippen.
6. Veronderstelde voorkennis:	Wit licht bestaat uit verschillende kleuren.
7. Activiteiten om vakdoelen te bereiken	<p>Demonstratie (wit licht schijnt op gekleurd karton in verduisterde ruimte; kleur die weerkaatst wordt opgevangen op wit scherm).</p> <p>Lezen van tekst in boek.</p> <p>Verslag van demonstratie met gebruikmaking van uitleg en informatie uit het boek.</p> <p>Maken van de vragen bij de tekst.</p>

8. Activiteiten om taaldoelen te bereiken:	Opdracht geven om in het verslag gebruik te maken van de bij 5 genoemde begrippen. Leerlingen aan elkaar uit laten leggen (of voor de klas) hoe de kleur van, noem hier maar iets, bijv. de rode trui van Ingrid, ontstaat. Ook weer met gebruikmaking van de bij 5 genoemde begrippen.
9. Toetsing in de vorm van:	Informatie over het ontstaan van kleuren in een poster verwerken. Samenwerkingsopdracht.
10. Begeleiding tijdens de les:	Controleren of iedereen de verslagopdracht begrepen heeft. Controleren of iedereen de posteropdracht begrepen heeft. Toezien op de samenwerking tijdens het maken van de poster.

Afbeelding: Stappenplan voor taalgerichte natuurkundelessen.
(uit Breedijk 2001)

T-b Talige steun bij de taken

T-b Talige steun bij de taken	<p>5. De docent biedt bij taken de leerlingen talige steun (woordenlijstjes, schrijfkaders, kernbegrippen, sleutelschema's, stappenplannen, gerichte luisteropdrachten en leesvragen).</p> <p>6. <i>Leerlingen gebruiken de taalsteun bij het uitvoeren van taken.</i></p>
----------------------------------	--

3.3.2 Woordenlijst banketbakken. Michiel Boxman en Ritchie Brouwer, OSG Echnaton, Almere

Michel, docent banketbakken in Almere, laat vierdejaars leerlingen omschrijvingen bedenken tijdens de praktijkles. De leerlingen zijn dan bezig met bijvoorbeeld marsepein, en ondertussen vraagt Michiel ze na te denken over een aantal begrippen. Hun motivatie is dat zij de derdeklassers moeten helpen die begrippen te leren. De leerlingen praten bijvoorbeeld over beslag, ze vullen elkaar aan en slijpen de formulering bij, zodat ze zowel praktisch als talig met het vak bezig zijn in een ontspannen sfeer. De leerlingen blijken hun jongere medeleerlingen graag te willen helpen.

Tijdens een praktijkles geeft Michiel Boxman de leerlingen een vakterm, bijvoorbeeld 'beslag'. Hij vraagt de leerlingen over de betekenis van dat woord na te denken: hoe zou je de betekenis van dit woord het beste kunnen omschrijven? Vervolgens geeft hij de leerlingen tijd (variërend van tien tot twintig minuten) om over het vaktaalwoord na te denken. Na die tijd vraagt hij de leerlingen of ze een definitie hebben kunnen bedenken. Hierna ontstaat altijd een gesprek: leerlingen geven aan wat zij de beste omschrijving vinden en anderen verbeteren of vullen aan. De praktijkles biedt hiervoor een veilige situatie: de leerlingen zijn (met hun handen) bezig en dat maakt de drempel om aan het gesprek deel te nemen lager. Na de mondelinge bespreking van vaktermen tijdens de praktijklessen, gaan de derdejaars leerlingen de vaktermen zelf definiëren. Zij krijgen daarvoor een papier met twee kolommen: in de eerste kolom staat het lijstje met vaktaalwoorden. De tweede kolom is leeg; hier is ruimte om de betekenis op te schrijven. Leerlingen maken deze opdracht in groepjes van vier. Nadat de groepjes de definities hebben bedacht, wordt het eindresultaat klassikaal besproken. Tot slot krijgen de leerlingen een lijstje met betekenisomschrijvingen van de vierdejaars leerlingen. Dit lijstje met definities vormt de derde kolom; de leerlingen plakken deze achter de kolom waar zij hun eigen definities hebben opgeschreven. Op deze manier kunnen zij hun eigen betekenisomschrijvingen controleren en bovendien kunnen leerlingen zichzelf zo overhoren.

Woordenlijst domein 3, onderwerp 3, Banketproducten bladzijde 129/130		
Moeilijke woorden	Wat betekenen deze moeilijke woorden?	Wat betekenen deze moeilijke woorden?
1. Beslag	1	Een luchtig geklopt mengsel van eieren, suiker, bloem en
2. Hoofdgrondstoffen	2	smaakstoffen, en met soms een vetstof en een garnituur
3. Albumine	3	Zijn stuk voor stuk onmisbaar om een beslag te kunnen maken
4. Volume	4	Eiwit uit een kippenei. Dit zorgt voor het volume en het skelet
5. Fijne smaak	5	van beslag
6. Fijne structuur	6	Dit is de grootte van een produkt
7. Geconserveerd	7	Lekkere smaak
8. Eibestanddelen	8	Kleine luchtkamertjes
9. Suikerkristal	9	Het houdbaar maken van bijv. eiproducten met suiker
10. Castormelissuiker	10	Eiwit, eidooier
11. Zetmeel	11	Een stukje suiker met een hoekige vorm
12. Binden	12	Een suikersoort met een zeer fijne, hoekige kristalvorm

3.3.3 Het gebruik van schrijfkaders, Regine Bots en Marieke Veen, Het Projectbureau, Rotterdam

Een belangrijk principe van taalgericht vakonderwijs is leerlingen te helpen om de vakstof te verwoorden en het gereedschap te geven om over schoolse onderwerpen te communiceren. Maar hoe help je ze om gestructureerd te schrijven? Uit Engeland komt het werken met zogenaamde 'writing frames' (schrijfkaders). Voor verschillende soorten teksten (bijvoorbeeld verklaring geven, beschrijving geven, mening geven) zijn schrijfkaders ontwikkeld.

Een schrijfkader voor een verslag ziet er bijvoorbeeld als volgt uit.

Hoewel ik wist dat...

heb ik een aantal nieuwe feiten geleerd.

Ik heb geleerd dat...

Ik heb bovendien geleerd dat...

Daarnaast heb ik geleerd dat...

Echter, het meest interessante feit dat ik heb geleerd is...

De leerlingen hebben met het schrijfkader al een structuur voor hun tekst, compleet met verbindingswoorden. Ze hoeven in eerste instantie alleen maar informatie aan te vullen. Toch blijken de zinnnetjes ze zodanig te sturen, dat ze echt hun unieke leerervaringen opschrijven en veel beter nadenken over de stof die ze moeten verwerken.

3.3.4 Schrijven bij CKV, Wam van den Akker, Thorbeckecollege, Utrecht

Na een bezoek aan het Rijksmuseum moeten leerlingen een waardeoordeel geven over een schilderij dat zij het mooiste vonden. Wam van den Akker, docent CKV, wil ze meer ontlocken dan: 'Ik vond het een mooi schilderij'. Daarom is hij gaan werken met schrijfkaders. Hierdoor werd het schrijven van de leerlingen voorgestructureerd. Ze moeten opschrijven wat ze mooi vinden en waarom. Daarnaast moeten ze opschrijven wat ze tegenviel aan het bezoek. Kwalitatief komen er daardoor betere oordelen. Bij een volgende schrijfo opdracht heeft Wam geen schrijfkader gemaakt. Opvallend is dat sommige leerlingen bij de volgende opdracht wel zo gestructureerd blijven schrijven, terwijl anderen dat niet doen. De leerlingen die voor zichzelf wel een schrijfkader hebben gebruikt, schrijven veel betere teksten.

T-c Taalondersteunende technieken

T-c Taalondersteunende technieken	<p>7. De docent praat rustig en duidelijk. Hij geeft duidelijk structuur aan in de les, bijvoorbeeld door de taken op papier of het bord weer te geven.</p> <p>8. De docent zet een variëteit aan taalondersteunende doceeractiviteiten/technieken in. (hardop denken, samenvatten, vragen stellen, verhelderen, opnieuw formuleren, parafraseren, feedback op taalgebruik geven, wachttijd geven, voorbeelden geven en (opdrachten) laten navertellen).</p> <p>9. <i>Leerlingen geven aan waar zij steun nodig hebben.</i></p>
---	---

3.3.5 Vragen vereenvoudigen. Margreet Verboog, Educatieve Faculteit Amsterdam, Amsterdam

Er zijn verschillende manieren om vragen te vereenvoudigen.

Hieronder volgt een overzicht van technieken die de docent kan toepassen⁵.

⁵ Naar: Blank, M., S. Rose en L. Berlin (1978), *The language of learning*, New York: Grune and Stratton

Herformuleren van het probleem

Het herformuleren van het probleem moet leiden tot het eenvoudiger worden van de taal. Veel herformuleringen die we in de klas horen, maken de vraag niet makkelijker: *Dus wat gebruik je dan om de saus in te dikken? (Geen antwoord) Nou, hoe heet dat ook alweer?* Wat hier bij voorbeeld past is: *Wat gebruik je om de saus dikker te maken?*

De taal van een toetsvraag kan moeilijkheden veroorzaken, zoals in: *Zet in drie zinnen uiteen wat.....* Dan wordt het werkwoord *uiteenzetten* mogelijk niet herkend. Eenvoudiger is: *Kun je in drie zinnen beschrijven wat.....?* Ook dubbele ontkenningen zijn vaak een struikelblok: *Waarom is het niet onmogelijk om.....?* Beter: *Waarom is het soms mogelijk om.....?*

Opsplitsen van een complexe denктаak of zin

Splits een complexe vraag op in kleinere delen:

(1) Zou jij dat uit kunnen rekenen, iets met 20 vermenigvuldigen?

(2) Kun jij iets uitrekenen door met 2 te vermenigvuldigen? Ja, en daarna met 10?

Veel vragen bestaan eigenlijk uit twee delen, en dat wordt meteen duidelijk als het antwoord maar over een deel gaat :

(1) *Wie was de baas in dit verhaal en hoe weet je dat?*

Antwoord: De boer.

(2) *Ja, en wat zegt hij tegen zijn knechten?*

Bekende informatie in herinnering brengen

Help de leerling zich relevante, bekende informatie te herinneren:

Weet je nog wat we altijd doen met die nul?

Of: Weet je nog wat we gisteren gedaan hebben?

Of: Hoe kun je bepalen wat de persoonsvorm is?

Een handeling laten uitvoeren of afbeelding laten bekijken.

De ideale manier om een vraag te vereenvoudigen, is - als het mogelijk is, doordat er een afbeelding of ruimte en/ of materiaal aanwezig is - een handeling laten doen of een afbeelding bekijken. Ook bij praktijklessen is dit heel bruikbaar: *Probeer het maar doe het maar wijs maar aan wat je*

bedoelt/ waar zit/ staat het dan? Dit zijn allemaal manieren om vage antwoorden te laten verduidelijken. Daarna kan het goede antwoord, eventueel met hulp van anderen, verwoord worden: *Nu heb je.....*

De aandacht richten op belangrijke kenmerken

Vragen kunnen leerlingen ook helpen de aandacht te richten op belangrijke aspecten. Dit kan ook bij aanwezigheid van materiaal, of bij teksten of zinnen op het bord of in het boek: (1) *Welke woorden staan in het meervoud?* (2) *Hoe kun je zien wat een meervoud is in het Frans?* (1) *Hoe weet je dat die mensen elkaar al kennen?* (2) *Welk woord gebruiken ze als groet?*

Gedeeltelijk zeggen van de oplossing

Een andere optie is de leerling op weg te helpen door het antwoord gedeeltelijk voor te bereiden. Dit kan bijvoorbeeld door een keuze aan te bieden: *Is het zwaar of licht? Groot of klein? Dit woord of dat woord? Het konijn of de vis?*

Een andere leerling vragen om het antwoord

Soms is het onvermijdelijk om een andere leerling erbij te betrekken, bij voorbeeld als een van de voorgaande manieren van vereenvoudiging geen antwoord oplevert. *Kun jij hem helpen,?* is dan een prettige manier om dit te vragen.

Zelf het antwoord geven op de vraag

Het laatste redmiddel is het zelf antwoord geven op de vraag. Voor de docent is dit de indicatie dat er nog iets niet helemaal duidelijk is, of dat de vraag te moeilijk is voor deze groep.

3.3.6 Voordoen van leesstrategieën aan de hand van een aardrijkskundetekst.

Als het moeilijk wordt, ga je nadenken . Bert de Vos, APS⁶

In de film *Als het moeilijk wordt, ga je denken; leren lezen in het voortgezet onderwijs* zijn twee voorbeeldlessen te zien over het begrijpend lezen van vakteksten. De docent Nederlands zet zijn leerlingen van een eerste en een derde klas voortgezet onderwijs aan het denken over hun aanpak van een

⁶ Als het moeilijk wordt ga je denken: leren lezen in het voortgezet onderwijs. 50 min. Regie: Maarten van der Burg, Scriptfactory. In opdracht van APS-project Taal & Vak

tekst uit het aardrijkskundeboek. Ze leren daarbij zowel van elkaar als van de docent die via de 'hardop-denkmethode' zijn eigen aanpak demonstreert. Het voordoen van de vaardigheid is één van de onderdelen van het aanleren ervan. Voor het aanleren en daarbij voordoen van leesstrategieën is het volgende nodig:

De docent moet weten hoe zijn eigen lezen werkt;

De docent moet doen wat hij écht doet (dus zichzelf geen geweld aandoen door dingen voor te doen die niet bij hem passen);

De docent moet zijn eigen vaardigheid aanpassen naar de leerlingen en daarbij ook hun taal gebruiken. Dat kan niet zonder voorbereiding.

De docent moet durven! Deze werkwijze vraagt om een kwetsbare opstelling.

De kans is groot dat de docent snel over gaat tot 'vertellen over'. Het kost enige training om te leren 'modelen'.

4. Observatielijst voor taalgerichte vaklessen

De punten in deze lijst zijn omschreven in waarneembaar docentgedrag en waarneembaar leerlingengedrag (cursief gedrukt). Daarmee is deze lijst met name geschikt om te gebruiken als observatielijst van lessen en om zodoende op lessen te reflecteren. Achter ieder punt staat een 5-puntschaal waarop de observant kan aangeven in welke mate hij dat punt heeft waargenomen.

Daarnaast zijn de punten bij de lesvoorbereiding te gebruiken: een docent kan bijvoorbeeld een of meer punten kiezen waar hij in zijn lessen extra aandacht aan zal besteden⁷.

⁷ Zie voor lesvoorbeelden waarin punten uit deze lijst nadrukkelijk zijn uitgewerkt: www.taalgerichtvakonderwijs.nl en www.taalpleinrotterdam.nl.

Context	aanwezig	afwezig
C-a Betekenisvolle contexten	1. De docent gebruikt werkvormen om de voorkennis van leerlingen te activeren. (woordweb, gebruik van buitenkant van teksten) om daar vragen rond de nieuwe leerstof aan te koppelen.	0 0 0 0 0
	2. De docent stelt echte i.p.v. schoolse vragen.	0 0 0 0 0
	3. De docent legt het verband tussen nieuwe stof en eerder behandelde leerstof in het eigen vak of andere vakken. De docent betreft de eigen ervaring van leerlingen erbij.	0 0 0 0 0
	4. <i>Leerlingen zoeken naar verbanden, formuleren denkvragen. Ze stellen echte, eigen vragen.</i>	0 0 0 0 0
C-b Variatie aan leermiddelen	5. De docent brengt via een variatie aan leermiddelen velerlei aanknopingspunten tussen leerstof en wereld in: video's, voorbeelden, interviewopdrachten, internet.	0 0 0 0 0
	6. <i>Leerlingen zoeken zelf bronnen van informatie.</i>	0 0 0 0 0
C-c Verschillende zintuigen	7. De docent organiseert werkvormen en benut leermiddelen die een beroep doen op verschillende zintuigen.	0 0 0 0 0
	8. De docent gebruikt visuele weergaven (sleutel-schema's) om denkstructuren te verduidelijken.	0 0 0 0 0
	9. <i>Leerlingen kijken, lezen, voelen, tekenen om te leren. Ze zetten logische relaties om in visuele weergaven en leggen in woorden die relaties uit met hulp van die visualisering.</i>	0 0 0 0 0
C-d Toetsing in context	10. De docent gebruikt vormen van authentieke beoordeling, waarin leerlingen kunnen laten zien dat ze de relaties binnen een thema begrijpen en in context plaatsen.	0 0 0 0 0
	11. <i>Leerlingen presenteren, maken posters, schrijven artikeltjes voor de schoolkrant e.a. (betekenisvolle eindopdracht).</i>	0 0 0 0 0

Interactie aanwezig afwezig

<p>I-a Verdieping van de lesinhoud</p>	<p>1. De docent moedigt leerlingen aan om na te denken en te praten over betekenissen en vakconcepten.</p> <p>2. De docent stelt hogere orde-denkvragen (waarom, hoe, voorspel).</p> <p>4. <i>Leerlingen bespreken betekenissen en verbanden tussen begrippen, ook onderling.</i></p> <p>5. <i>Leerlingen praten in eigen woorden over de leerinhouden.</i></p>	<p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p>
<p>I-b Groepssamenstelling</p>	<p>6. De docent varieert de samenstelling van de groepen om de leerling telkens een andere kant van zijn eigenschappen en vaardigheden in te laten zetten.</p> <p>7. <i>Leerlingen werken samen aan gevarieerde groepstaken.</i></p>	<p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p>
<p>I-c Denktijd en begripscontrole</p>	<p>8. De docent geeft de leerling voldoende tijd om na te denken en moedigt zonodig aan. Hij helpt leerlingen zonodig op weg met formuleringen. Hij peilt het begrip van de leerlingen.</p> <p>9. <i>Leerlingen nemen de tijd om hun eigen gedachten te ordenen voordat zij iets moeten zeggen.</i></p> <p>10. <i>Leerlingen durven inbreng te leveren, ook al doen ze dat hakkelend. De leerlingen vragen om verheldering als ze iets niet begrijpen.</i></p>	<p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p>
<p>I-d Respect</p>	<p>11. De docent toont respect voor elke leerling en zijn kennis/ervaring en opinie en biedt gelegenheid tot uitwisseling.</p> <p>12. <i>Leerlingen respecteren elkaar als bron van informatie en meningsvorming.</i></p>	<p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p>
<p>I-e Reflectie en feedback</p>	<p>13. De docent nodigt de leerling nadrukkelijk uit tot reflectie en geeft gevraagd en ongevraagd feedback op het handelen, taakaanpak (proces) en taalgebruik en taalproducten van de leerling.</p> <p>14. <i>Leerlingen reflecteren (ook) op hun eigen taalleerproces en taalproducten.</i></p>	<p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p>

Taalsteun	aanwezig	afwezig
T-a Taaldoelen en vakconcepten	1. De docent wijst leerlingen op taaldoelen in de les die in het boek of op het bord staan vermeld. De docent wijst leerlingen op de centrale vakconcepten uit een les.	0 0 0 0 0
	2. De docent laat leerlingen zelf nagaan wat zij nodig hebben aan taal.	0 0 0 0 0
	3. De docent neemt aan het eind van een lessenreeks de vakconcepten en taaldoelen nogmaals door.	0 0 0 0 0
	4. <i>Leerlingen nemen kennis van taaldoelen van het boek/bord.</i>	0 0 0 0 0
T-b Talige steun bij de taken	5. De docent biedt bij taken de leerlingen talige steun. (woordenlijstjes, schrijfkaders, kernbegrippen, sleutelschema's, stappenplannen, gerichte luisteropdrachten en leesvragen).	0 0 0 0 0
	6. <i>Leerlingen gebruiken de taalsteun bij het uitvoeren van taken.</i>	0 0 0 0 0
T-c Taalondersteunende technieken	7. De docent praat rustig en duidelijk. Hij brengt duidelijk structuur aan in de les, bijvoorbeeld door de taken op papier of het bord weer te geven.	0 0 0 0 0
	8. De docent zet een variëteit aan taalondersteunende doceeractiviteiten technieken in (hardop denken, samenvatten, vragen stellen, verhelderen, opnieuw formuleren, parafraseren, feedback op taalgebruik geven, wachttijd geven, voorbeelden geven en (opdrachten) laten navertellen).	0 0 0 0 0
	9. <i>Leerlingen geven aan waar zij steun nodig hebben.</i>	0 0 0 0 0

Deel 2: taalbeleid invoeren op school: van implementeren naar transformeren

De tekst van dit deel is aangeleverd door Judith Kortas, Hogeschool van Utrecht. De voorbeelden zijn afkomstig uit verslagen van de Landelijke werkconferenties Taalgericht vakonderwijs, die het Platform Taalgericht Vakonderwijs jaarlijks organiseert. Daarnaast hebben Regine Bots (Projectbureau Rotterdam), Jacqueline de Maa (ITTA, Amsterdam) en Riek van Rijswijk (Projectbureau Rotterdam) nieuwe teksten bijgedragen.

1. Inleiding

Is taalbeleid lastig? Op veel scholen is de afgelopen tien, vijftien jaar gewerkt aan de invoering van taalbeleid. Dat het een weerbarstige kwestie is, blijkt onder andere uit de volgende uitspraken van docenten en directies: 'Op onze school is een klein groepje actief met taalbeleid maar de inzichten komen niet verder dan deze docenten.'

'Schoolbrede bijeenkomsten over taalbeleid verlopen onbevredigend. Het levert zo weinig op.'

'Als de geschoolde collega's een andere baan krijgen, is de opgebouwde expertise verloren en zijn de opbrengsten verdampt.'

Er lijkt iets merkwaardigs aan de hand te zijn in het voortgezet onderwijs als het gaat om het onderwerp taalvaardigheid van leerlingen. Aan de ene kant mag dit onderwerp zich verheugen in een niet aflatende, bij tijd en wijle verhitte belangstelling van ouders, docenten, schoolleiding, journalisten en overheid. Aan de andere kant lijkt er een soort algemene moedeloosheid te zijn ontstaan omdat de vele inspanningen die in de afgelopen jaren zijn gedaan onder de noemer taalbeleid, niet tot het gewenste effect: een algemeen waarneembare toename van taalvaardigheid, hebben geleid. Het woord taalbeleid lijkt daardoor soms zelfs allergische reacties op te roepen. Hoe komt dat? En kan het ook anders?

1.1 Het kan anders

Gelukkig zijn er ook andere geluiden te horen. Er zijn docenten die enthousiast vertellen over de veranderingen die ze de laatste jaren in hun klas hebben ingevoerd.⁸ Gunstige condities in de scholen leiden tot veranderingen in hun didactiek, tot grotere tevredenheid over de contacten met de leerlingen en collega's. Er lijkt zich op de plek waar zij werken een aantal omstandigheden te hebben veranderd, waardoor zij minder alleen zijn komen te staan in hun interactie met de leerlingen. Zij profiteren van deskundigheid van collega's, zij worden uitgenodigd en gefaciliteerd om naar hun eigen lespraktijk te kijken en zich daarin te ontwikkelen, zij krijgen steun van de directie, et cetera. Hun werkplek heeft meer dan voorheen kenmerken van een *krachtige leeromgeving* gekregen en zowel docenten als directies hebben daarmee positieve ervaringen opgedaan.

1.2 Inhoud en proces

Deze positieve ervaringen zijn een gevolg van het feit dat niet alleen de inhoud maar ook het proces van taalbeleid in de loop van de tijd geëvolueerd is. De *inhoud* is de laatste jaren grofweg veranderd van aparte lees- en woordenschatlessen naar Taalgericht vakonderwijs in elke les, dat veel meer kenmerken draagt van een krachtige taalleeromgeving voor leerlingen in de school. Dit betekent dat er in alle vakken aandacht is voor talige aspecten en taal als pijler van het leren: zorg voor voldoende en afgestemd taalaanbod, voor voldoende gelegenheid om te oefenen met schools en vaktaalgebruik, voor nadenken over plaats en invulling van toetsen, voor de koppeling van vaklessen aan andere of extra lessen, et cetera. Omdat de kwaliteit van de leeromgeving van leerlingen onlosmakelijk verbonden is met de kwaliteit van het klassenmanagement (aandacht vragen en krijgen, start en afronding, structuur van de les, de doelstellingen, het huiswerk, et cetera) en de mate waarin de docent activerende didactiek en werkvormen voor samenwerkend leren kan hanteren, vormen deze inhouden mede het fundament van Taalgericht vakonderwijs (zie deel 1 van deze brochure).

⁸ Op de landelijke werkconferenties van het Platform Taalgericht Vakonderwijs presenteren docenten enthousiast hun resultaten.

Maar minstens even belangrijk voor de successen is het proces van taalbeleid, de manier waarop we taalbeleid in de school brengen. In de begintijd, de jaren negentig, was dit in feite onderbelicht gebied. Taalbeleid werd ingezet vanuit de zonnige verwachting dat een verandering ingevoerd wordt als je diagnoses stelt, inspirerende cursussen en workshops geeft met goede voorbeelden en lesmateriaal, plannen van aanpak laat schrijven en afspraken maakt. Qua invoeringsstrategie voor werkelijke gedragsveranderingen voldoet dit alles niet: je ziet geen effecten in de klas.

Pas op het moment dat men er slaagt om met docenten in gesprek te komen over hun concreet waarneembare gedrag, hun persoonlijke opvattingen en bijbehorende kennis daarbij, hun betrokkenheid bij de leerlingen en de school, zijn bevredigende resultaten te boeken en opbrengsten in de klas te zien⁹.

Dat de resultaten van taalbeleid op schoolniveau vaak mager zijn, komt doordat de reikwijdte van Taalgericht vakonderwijs vaak niet groter lijkt te zijn dan het groepje erbij betrokken, individuele docenten. Is het eigenlijk wel mogelijk om het werken aan krachtige taalleeromgevingen in de gehele school ingevoerd te krijgen? En kan dat zo dat - ook als de enthousiastelingen van het eerste uur of de externe ondersteuners de school verlaten - het streven naar krachtige taalleeromgevingen punt van aandacht blijft? Dat veronderstelt dat ontwikkelde werkwijzen om met elkaar te werken en te leren *structureel zijn ingebed in de schoolorganisatie*, zodat men elkaar 'bij de les houdt' en nieuwe collega's als vanzelfsprekend meegenomen worden in de stroom (zie voorbeeld in kader).

⁹ Zie ook Kortas (2001) en Tordoir (2002) voor achterliggende ervaringen en ideeën bij taalbeleidstrajecten.

Taalgericht vakonderwijs introduceren bij collega's als vervolg op intervisie
Wim Baan en Wim de Jongste, Driestar College, locatie Lekkerkerk

Twee jaar geleden hebben Wim Baan en Wim de Jongste van het Driestar College te Lekkerkerk deelgenomen aan de nascholingscursus *Taalgericht vakonderwijs* van het APS. Beide docenten waren zo enthousiast over het geleerde dat ze wilden dat hun collega's de nascholingscursus ook gingen volgen.

Het Driestar College verplicht docenten nascholing buiten werktijd te volgen. Daarom kwamen beide docenten op het idee hun collega's zelf bij te scholen onder begeleiding van het APS. Op die manier konden ze meteen aansluiten bij een andere innovatie waarmee de school op dat moment bezig was: intervisie. Om belangstelling voor het onderwerp te wekken en een draagvlak te creëren, stuurden de twee docenten onder andere mysterieuze e-mails naar hun collega's. Vervolgens zijn er concrete afspraken gemaakt op een docentenvergadering.

Opzet van de nascholingscursus

- Wim Baan en Wim de Jongste ontwikkelden vier workshops met steun van het APS;
- De twee docenten gaven deze workshops de vorm van intervisiebijeenkomsten per sectie;
- Tijdens de workshops werd afwisselend gefilmd door een van de docenten. Na afloop gaven de docenten elkaar feedback. De video werd naar het APS gestuurd en telefonisch besproken;
- De deelnemers aan de workshops gingen met het geleerde in hun klassen aan de slag. Ze maakten afspraken welke docenten elkaars lessen zouden bijwonen en beoordelen;
- Elke workshop werd gevolgd door een terugkijkmiddag: de deelnemers wisselden ervaringen uit en gaven elkaar feedback;
- Na de vier workshops en de terugkijkmiddag kwamen alle groepen bijeen voor een evaluatie. Hierbij was een medewerker van het APS aanwezig.

Wim Baan en Wim de Jongste wijzen erop dat deze opzet van een nascholingscursus voordelen en een mogelijk nadeel heeft.

Voordelen:

- Zijzelf raken als interne nascholers steeds beter thuis in de materie en ontwikkelen zich tot specialisten;
- De deelnemers zijn collega's van één locatie en leggen dus gemakkelijk contact met elkaar;
- Er kon worden aangesloten bij andere innovaties op het Driestar College;
- De workshops werden voorbereid en gegeven door docenten van de eigen school. De scholing was dus geheel op de situatie op het Driestar College toegesneden. Een eventuele bijstelling kon snel plaatsvinden;
- De interne nascholers kregen niet alleen feedback van het APS, maar ook van hun eigen collega's.

Mogelijk nadeel:

- De deelnemers aan de workshops erkennen de interne nascholers niet als 'autoriteit' en komen bijvoorbeeld hun afspraken niet na.

Ten slotte geven beide docenten de volgende aanbevelingen en suggesties:

- Het zou goed zijn als instellingen als het APS materialen zouden ontwikkelen ten behoeve van interne nascholers;
- Plan de bijeenkomsten aan het begin van het schooljaar en zorg ervoor dat ze niet in drukke perioden (excursies, examens en dergelijke) plaatsvinden;
- Zorg ervoor dat de interne nascholers en de deelnemers zich aan de afspraken (kunnen) houden;
- Betrek de directie bij de opzet van de nascholingscursus.

1.3 Wat zien we op de scholen?

Wat steeds terugkomt in de feedback die Platformleden krijgen, is de constatering dat de scholen meer gespitst zijn geraakt op leren en het gewenste leerklimaat voor leerlingen. Men krijgt scherper oog voor kansen en mogelijkheden van activerende didactiek, samenwerkend leren, taalontwikkeland onderwijs en hoe werkvormen te hanteren om leerlingen op een uitdagende en motiverende manier aan het werk te krijgen.

Natuurlijk is er, vooral op vmbo-scholen, veel aandacht voor maatregelen voor een ordelijk werkklimaat en voor pedagogische aspecten, maar het besef dat de gehanteerde didactiek daarbij een belangrijke rol speelt wordt door de positieve ervaringen steeds groter. Docenten ervaren aan den lijve dat het werken met leerlingen bevredigender wordt als je je niet per definitie laat leiden door het boek, maar zelf en in overleg met collega's keuzes maakt voor bepaalde lesstof en bijbehorende aanpak. Dat je niet bang hoeft te zijn voor een beetje werkruimte, omdat je ziet waar het voor dient en wat je kunt doen om het niet uit de hand te laten lopen. Dat niet alle leerlingen tegelijkertijd met hetzelfde bezig hoeven te zijn en hoe je ervoor kunt zorgen dat nuttige leermomenten met alle leerlingen gedeeld worden. Dat het de moeite waard is om de leerlingen te laten praten over (kern-)concepten uit de leerstof, zodat je als docent inzicht krijgt in hun voorkennis, hun associaties, en daar beter op in kunt spelen zonder dat je precies hoeft te weten waar het heen zal gaan. Het feit dat men zich hier op regelmatige basis op richt, zelf dingen uitprobeert, ziet hoe collega's ermee omgaan, het er met collega's en schoolleiding over heeft, maakt dat de gerichtheid op het leren van de leerlingen en de vraag wat je bijdrage als docent kan zijn, steeds vanzelfsprekender wordt.

1.4 De kern van nieuw taalbeleid

Het nieuwe taalbeleid is gestoeld op investeren in mensen. Zelfkennis en intersubjectieve beoordeling zijn belangrijk. Maak daarbij de concrete lespraktijk zichtbaar en bespreekbaar met en door docenten en zoek naar koppelingen met de ontwikkeling van de school als organisatie.

Het eerste kernpunt is het *zichtbaar maken van de concrete lespraktijk* als basis voor leren. De deur van het klaslokaal gaat open. Het proces van de invoering van taalbeleid wordt niet meer opgevat als het maken van een schooldiagnose, gevolgd door afspraken voor taakverdeling, lesaanpak enzovoort, losse cursussen of enkele teambijeenkomsten, maar het proces bestaat uit interventies die rechtstreeks gekoppeld zijn aan het handelen van docenten in het primaire proces. Collegiale coaching, video-opnames, actie-onderzoek, taalondersteuning bij vaklessen: steeds wordt de dialoog gevoerd op basis van observeerbare activiteiten met leerlingen. Door vervolgens samen met anderen over het concrete handelen na te denken, achterliggende opvattingen te bespreken en nieuwe informatie aan te bieden, ontstaat er bij de individuele docenten zicht op alternatieve werkwijzen en kan de docent zelf nieuwe acties voorbereiden. De observatielijst van deel 1 van deze brochure kan de docent helpen eigen keuzes te maken.

Het tweede kernpunt van het nieuwe taalbeleid is de koppeling van het taalbeleid aan *organisatieontwikkeling van de school*. Organisatie is alles wat georganiseerd is of moet worden rondom het primaire proces, het terrein waar het leren van leerlingen en de interactie tussen docenten en leerlingen plaatsvinden. "What is it that the system needs to do to support the teachers to do what they need to do in the classroom."

Dit deel van de brochure gaat nader in op deze twee kernpunten van taalbeleid. We bespreken cruciale factoren voor het leren in de school en lichten deze toe aan de hand van praktijkvoorbeelden. De organisatieontwikkeling komt aan bod in hoofdstuk 3¹⁰. We ronden dit deel af met concrete adviezen aan de schoolleiding en een aantal bouwstenen (acht keer R) die de schoolleiding kan hanteren.

¹⁰ Dit is vooral gebaseerd op inzichten van *Wiersman en Swieringa (2002)*, *Argyris (2000)*, *Fullan (2001)*, *Senge (1999)*, *Van den Berg & Vandenberghe (1999)*, *Weggeman (2001)*

Samen werken, samen leren

Gijs van der Toorn, Hofstad College (Horeca en Techniek), Den Haag

Judith Kortas, Hogeschool van Utrecht/ CENTO

Gijs van der Toorn en Judith Kortas vertellen aan de hand van een groot aantal sheets over *Taaldidactiek aan de basis*, een traject voor een effectieve en plezierige leeromgeving voor docenten en leerlingen. Het traject draait op het vmbo Hofstad College (horeca en techniek) in Den Haag, een Onderwijskansenschool. Een eerste groep van tien onderbouwdocenten is dit jaar gestart en gaat volgend jaar door. Ook start er dan een tweede groep van tien docenten.

Gijs van der Toorn vindt het een mooi traject. Na bijna een jaar werken blijkt dat docenten zeer gemotiveerd zijn om verder te gaan met het van elkaar leren aan de hand van hun lespraktijk. Bij het samen werken en samen leren weten ze zich gesteund door de directie, onder meer door individuele voortgangsgesprekken. Ook worden ze expliciet betrokken bij de planvorming. Daarbij staat steeds de vraag centraal hoe het proces van samen werken en samen leren zo goed mogelijk vorm kan krijgen.

De aanleiding

Directe aanleiding tot het traject *Taaldidactiek aan de basis* was de conclusie van de onderwijsinspectie dat er aan het primaire proces (het lesgeven) het nodige schortte; vooral opvallend was de zeer geringe variatie in werkvormen. Het Hofstad College koos er daarom voor om vooral te investeren in het verbeteren van het primaire proces. Daarbij werd gekozen voor een andere opzet dan veelal gebruikelijk is bij het werken aan taalbeleid. Ervaringen van Judith Kortas, als externe ondersteuner bij de invoering van taalbeleid op allerlei vmbo-scholen, hadden tot de volgende conclusies geleid:

- Op de school is een klein groepje actief met taalbeleid. Inzichten komen niet verder dan deze betrokken docenten;
- De schoolleiding is onzichtbaar. (Zelfs als er een convenant is getekend, waarin participatie is afgesproken.);
- Werkgroepbijeenkomsten worden op het laatste moment afgelast. De werkgroepbijeenkomsten die wel doorgaan, verlopen vaak onbevredigend. Soms komen docenten niet opdagen, want er blijkt iets anders tegelijkertijd te zijn gepland. Docenten worden uit de besprekingen gehaald. Docenten hebben hun taken niet kunnen doen (zoals lesobservaties, reflectie, lesvoorbereiding). Docenten zijn moe aan het eind van een lange werkdag (soms zeven klaswisselingen op een dag);
- Bij schoolbrede bijeenkomsten gaat veel tijd op aan geklaag: over de werkdruk, over de schoolleiding (onduidelijke besluitvorming), over de leerlingen (motivatieproblemen en dergelijke), 'dat er al zoveel moet' en 'dat niet alles tegelijk kan', over het niet komen tot een gezamenlijk gedragen pedagogisch-didactische visie (wat heeft deze bijeenkomst te maken met mijn lessen?) enzovoort;
- Als de externe ondersteuning de school uit is, vallen docenten terug op oude routines;
- Na verloop van tijd verlaten de meest betrokken docenten de school. De opgebouwde expertise is dan weg.

Het traject

Wat was het plan van het Hofstad College waarmee zulke ervaringen misschien voorkomen kunnen worden? De school koos voor samen werken en samen leren door samen doelen te formuleren, een opzet te bedenken en draagvlak te creëren in het traject Taaldidactiek aan de basis. Zo zou er een krachtige leeromgeving kunnen worden gecreëerd door middel van video-opnames in de les, bij elkaar observeren, met elkaar werken en leren, werken met een zelfbeoordelingslijst.

Aan het eind van het trajectjaar 2002/ 2003 zijn de deelnemende docenten in staat om:

1. vier werkvormen voor samenwerkend leren met leerlingen te hanteren en te presenteren c.q. uit te leggen aan collega's;
2. aan te geven op welke punten van de docentenkwaliteitskaart op het gebied van didactisch handelen en activerend leren zij hoger scoren dan voor de deelname aan het traject (minimaal drie stuks);
3. meer invloed uit te oefenen op de leerlingresultaten en leerlingmotivatie en kunnen zij het effect aangeven gekoppeld aan de doelen bij 2;
4. met meer rendement en plezieriger samen te werken met collega's en leerlingen met het oog op de verhoging van de kwaliteit van hun gezamenlijke lessen.

Werkwijze

De deelnemende docenten werken een dagdeel per week in het kader van het traject (donderdagmiddag). Een keer in de drie weken is de externe begeleider aanwezig.

Deze uitgangspunten kregen vorm door de volgende elementen:

- Samen met een vaste groep leerlingen werken (twee pilotklassen);
- Met elkaar afspreken wat de doelstellingen zijn, wanneer er sprake is van succes;
- Startconferentie met de pilotgroep op 6 en 7 september 2001 (op de hei);
- Vaste structuur: elke donderdagmiddag 'onderwijswerkplaats';
- Lesobservaties bij elkaar in de les;
- Video-opnames van eigen lessen;
- Logboek bijhouden (doelen, voornemens, uitgevoerde acties, resultaten);
- Samen toetsen maken;
- Interviews met leerlingen;
- Literatuur bestuderen;
- Stukjes in het personeelsblad schrijven;
- Korte individuele gesprekken met de schoolleiding.

Bovendien verzorgt elke groep in januari en conferentie voor de rest van het team.

2. Leren in de school

Op grond van de ervaringen in de afgelopen jaren zijn er voor de invoering van taalbeleid verschillende lessen te trekken:

De veranderingen moeten organisch, en niet mechanistisch zijn.

De veranderingen moeten in een sociaal, constructief proces in de eigen context gestalte krijgen.

De docenten moeten op meerdere manieren betrokken zijn bij de verandering.

De verandering moet zich op alle niveaus afspelen.

In de volgende paragrafen worden deze cruciale factoren bij de ontwikkeling van Taalgericht vakonderwijs op school toegelicht.

2.1 Organisch, niet mechanistisch

Een van de lessen is dat niemand docenten kan dwingen om te veranderen.

De noodzaak moet door hen gevoeld en gedeeld worden. Dat is een voorwaarde, wil de persoon zelf bereid raken zijn gedrag proberen te veranderen. De schoolleiding en externe ondersteuning kan nadenken over manieren om docenten uit te dagen tot innerlijke bereidheid, hen de noodzaak te laten ervaren, hen te begeleiden in het leerproces, te zorgen voor succeservaringen, en dergelijke. Leren met het oog op gedragsverandering is niet hetzelfde als het uitvoeren van wat anderen bedacht hebben.

Wat werkt is een meer organische benadering van lesgeven dan een mechanistische. De mechanistische benadering ziet lesgeven als een routinematige activiteit, die gestuurd en gecontroleerd kan worden door de schoolleiding of een cursusleider. Via standaardisatie van lesmethode en lesaanpak wordt gestreefd naar meer controle en betere leerlingresultaten. Hierbij past de opvatting van docent als uitvoerder van door anderen bedachte (goede) ideeën. Kennis wordt opgevat als een verzameling vaststaande, objectieve gegevens die je kunt overdragen. Goed lesgeven betekent helder uitleggen en boeiend vertellen, met het idee dat de leerling de kennis zal overnemen zoals die gepresenteerd is.

De organische benadering ziet lesgeven als een niet-routinematige en complexe activiteit, die berust op expertise en flexibiliteit. De aard en de rol van de kennis van docenten is daarbij complex. Enerzijds heeft de docent de beschikking over vakkennis en (soms te weinig) pedagogische kennis, maar het is in de beroepspraktijk vooral hun praktijkkennis, van waaruit docenten werken. Praktijkkennis is te omschrijven als de geaccumuleerde wijsheid in de hoofden en harten van docenten over leren en onderwijzen. Het is de basis voor het gedrag van docenten in acute onderwijssituaties: wat docenten doen in de klas, als zij snel en vrijwel zonder tijd voor reflectie moeten handelen. Die praktijkkennis is wijsheid, en die wijsheid geef je niet zomaar op. Maar die kan wel verder groeien.

2.2 Sociaal, constructief en contextueel

Voor docenten komen de meeste prikkels om te leren tijdens de beroepsloopbaan voort uit het werk zelf. Leerervaringen ontstaan door problemen op te lossen, door crises in de beroepsloopbaan te boven te komen, maar ook door interactie met in- en externe collega's, wederzijdse advisering en deelname aan besluitvorming. De kennis is onlosmakelijk verbonden met de sociale en fysieke omgeving waarin ze wordt gebruikt en het is niet een objectief gegeven op zich.

Op de praktijkkennis van docenten kan verder gebouwd worden door met hen de interactie aan te gaan en dan niet op de manier van vertellen en uitleggen (zoals bij de mechanistische opvatting), maar door het leren te begeleiden als een sociaalconstructivistische activiteit, door het leren op te vatten als sociaal, constructief en contextueel proces.

Sociaal omdat het onderling bespreken van ideeën en ervaringen een sociocognitief conflict oplevert. Je ziet dat er ook andere gezichtspunten bestaan dan de eigen visie, je gaat je standpunten heroverwegen en de passendheid ervan onderzoeken.

Constructief omdat mensen op actieve wijze betekenis toekennen aan de informatie die hen bereikt (en daarbij altijd voortbouwen op voorkennis, eerdere ervaringen, associaties, gevoelens, beelden).

Contextueel omdat mensen twee soorten informatie opslaan in hun geheugen, te weten inhoudelijke kennis en informatie over de context waarin de inhoudelijke kennis tot hen komt. De contextinformatie vergemakkelijkt het later terughalen en toepassen van de kennis.

Docenten hebben in de succesvolle taalbeleidstrajecten zelf ervaren dat het heel fijn kan zijn als een externe ondersteuner boeiend vertelt of een werkvorm heel helder uitlegt, maar dat dat vooral een korte termijneffect heeft.

Ze dienen te ervaren dat het veel bevredigender en diepgaander werkt als je actief kunt leren in de context van de werkplek. Dat je met elkaar als docenten zelf actief aan de slag kunt gaan met kwesties die je het meest bezig houden en dat de inbreng van de begeleider daarop afgestemd wordt. Dat het houden van workshops voor collega's of het uitproberen van een werkvorm in een klas, geobserveerd door een collega, heel spannend is, en dat je dan, door er samen op te reflecteren, inzichten opdoet (gekoppeld aan je eigen beelden en gevoelens) die je nooit meer vergeet.

2.3 Betrokkenheid

Het belang van het sociale, constructieve en contextuele bij de invoering van vernieuwingen in de scholen, sluit mooi aan bij het betrokkenheidmodel van Van den Berg en Vandenberghe (in Van den Berg e.a. 1997). Het is namelijk gebleken dat het welslagen van vernieuwingen niet bepaald wordt door de objectieve kenmerken ervan, zoals de logica, de eenvoud of de complexiteit. Van groot belang zijn juist de interpretaties die betrokken individuen eraan geven, wat het voor hen betekent. In het betrokkenheidmodel onderscheiden zij drie fasen:

Zelfbetrokkenheid: wat betekent de vernieuwing voor mij? Eerst zijn mensen op zichzelf betrokken en hun reacties vaak gevoelsmatig van aard (Kan ik dit wel? Wil ik dit wel? Doe ik het dan niet goed? et cetera).

Taakbetrokkenheid: na verloop van tijd verschuift de aandacht naar de praktische uitvoering (Kost het me niet teveel tijd? Werkt het wel? Worden de leerlingen er beter van? enzovoort).

Anderbetrokkenheid: op een gegeven moment zal de aandacht gericht kunnen worden op de samenwerking en de organisatie in de school.

Als mensen niet de gelegenheid krijgen om met hun eigen vragen actief aan de slag te gaan, bijvoorbeeld omdat zij enkel een cursus krijgen, veel abstracte verhalen horen maar weinig samen kunnen experimenteren en reflecteren - wat misschien ook ontstaat door de hoge werkdruk -, dan kunnen gevoelens van onzekerheid, onverschilligheid, faalangst, depressie en zelfs burnout ontstaan. En dat is een reële bedreiging van het werk- en leerklimaat in de school.

Als men daarentegen wel de kans krijgt om alle fasen te doorlopen profiteert de vernieuwing van de bereidheid tot samenwerking. Het delen van informatie met elkaar, het participeren in de besluitvorming en het krijgen van een grotere handelingsvrijheid zijn belangrijke voorwaarden voor collectief leren.

2.4 Leren op meerdere niveaus

De laatste cruciale factor is dat ook de schoolleiding enthousiast dient te zijn over het proces van samen leren in de school. In de scholen waar expliciet gewerkt wordt aan de werkplek als leerplek, is meer contact over het primaire proces tussen de school- en/ of teamleiding en de docenten dan in traditionele scholen. Docenten verzorgen workshops aan collega's, maken portfolio's over hun leeropbrengsten voor de schoolleiding en voeren hierover gesprekken. Schoolleiders rapporteren dat portfoliogesprekken veel meer diepgang hebben en veel bevredigender zijn dan de traditionele functioneringsgesprekken. Het betreft hier 'op-ontwikkeling-gerichte'-gesprekken, waarbij de docent zich voorbereid heeft op de vraag 'wat heb je geleerd?' en 'waaraan kan ik dat zien?' (en daarvoor bijvoorbeeld lesfragmenten op video heeft geselecteerd).

Ook de vraag 'waar wil je je verder in bekwamen, gezien het feit dat onze organisatie vooral behoefte heeft aan...?' is belangrijk omdat de medewerker zich meer bewust wordt van zijn rol in de school en het nodig is dat de schoolleiding de visie, missie of ambitie van de school expliciteert.

Door deze manier van procesmatig werken met taalbeleid professionaliseert men zichzelf en elkaar. De leerprocessen spelen zich af op meerdere niveaus in de school en de term 'lerende organisatie' dient zich aan.

Taalgericht vakonderwijs en het interactieve leergroepensysteem
Jacqueline de Maa, ITTA, Universiteit van Amsterdam

Inleiding

Scholen werken veelal aan vele vernieuwingen tegelijkertijd. Het is belangrijk om bij de implementatie van Taalgericht vakonderwijs te zoeken naar verbindingen met wat er verder in de school gebeurt en dan met name met de didactiek. In het onderstaande voorbeeld wordt een verbinding gelegd tussen het Interactieve LeergroepenSysteem (ILS) en Taalgericht vakonderwijs.

Het ILS¹¹

Op een vmbo-school in Den Haag, een van de vijf onderwijskansenscholen, wordt gewerkt met het Interactieve LeergroepenSysteem.

Het ILS heeft het constructivisme als uitgangspunt: leerlingen construeren kennis zelf met gebruikmaking van de aanwezige voorkennis. Het is niet de overdracht van kennis door de docent die bepalend is maar leerlingen moeten de informatie zo ordenen dat die voor hen relevant en bruikbaar is. De docent zorgt voor een goede leeromgeving en begeleidt de leerlingen bij het leren. Bij het vormgeven van de taken en de lessen zijn een aantal vereisten: De leerlingen moeten actief zijn; zij moeten kennis uitdiepen en verbinden met ander materiaal. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de aanwezige voorkennis.

De leerlingen moeten doelgericht met kennis omgaan; het leren is succesvol wanneer leerlingen zich bewust zijn van het doel.

De leerlingen verwerven kennis en vaardigheden op een interactieve wijze. Leren is een sociaal proces. Het blijkt dat uitleg geven aan elkaar effectief is voor de verbetering van de leerresultaten.

De leerlingen moeten hun leerproces zelf kunnen regelen. Als een leerling sturing kan geven aan het verwerven en verwerken van kennis dan werkt dat motiverend.

Samenwerkend leren speelt een belangrijke rol bij ILS. De leerlingen worden op basis van toetsing en observatie verdeeld in vier typen leerstijlen. In de groepjes die samenwerken zitten leerlingen met verschillende leerstijlen.

ILS en Taalbeleid

Omdat de school een onderwijskansenschool is, moesten zij ook aan de slag met taalbeleid. In het verleden was er op de school al het een en ander gedaan aan onder meer schooltaalwoorden en begrijpend lezen. Dit was enigszins weggezaakt. Men zag taalbeleid in eerste instantie als iets extra's waarmee men ook nog iets moest doen. Gezien alle andere ontwikkelingen in de school (inrichting vmbo, schrijven van de programma's van toetsing en afsluiting, verder invoeren van het ILS, ontwikkelen van het lwoo en de zorgstructuur et cetera.) had het geen grote prioriteit. Al snel bleek dat het gedachtegoed van het Taalgericht vakonderwijs heel goed aansloot bij het ILS. Ook Taalgericht vakonderwijs heeft het constructivisme als uitgangspunt. Bij Taalgericht vakonderwijs staat de aandacht voor de vakinhoud centraal en is ook aandacht voor eigen kennis, voor het leren, en voor de taal die nodig is om over het vak te communiceren. Bij Taalgericht vakonderwijs is er een belangrijke rol weggelegd voor alledaagse en vakspecifieke voorkennis, samenwerkend leren, het expliciteren van leerstrategieën, en het monitoren van het leerproces. Daarnaast is er bij Taalgericht vakonderwijs veel aandacht voor taal: praten met leerlingen, woordenschat, werken met verschillende tekstoorten, variatie aan verwerkings- en oefenvormen, steun bij lees- en luisterteksten, schrijfp opdrachten et cetera. De aandacht bij de implementatie van taalbeleid werd dan ook gericht op de integratie van Taalgericht vakonderwijs in het ILS.

¹¹ ILS is ontwikkeld door TSM consultants en de Rijksuniversiteit Leiden. De informatie over ILS is afkomstig uit publicaties van TSM consultants of van de Rijksuniversiteit Leiden.

3. Van implementatie naar transformatie

De lessen uit het vorige hoofdstuk hebben vooral betrekking op het leren van docenten op de werkplek. Op welke wijze kan dat bevorderd worden? Dit hoofdstuk gaat nader in op de wenselijkheid van de school als *lerende organisatie*, het veranderen van de school in een *transformerende organisatie*, en de instrumenten die het *permanente veranderen* kunnen ondersteunen.

3.1 Lerende organisatie

De laatste jaren is de belangstelling voor het begrip 'lerende organisatie' gegroeid. De opkomst van het begrip 'lerende scholen' past bij de grote veranderingen in het onderwijs ten opzichte van vroeger, toen scholen vooral behandeld werden als uitvoerders van ministerieel beleid. Scholen maken nu op meer terreinen eigen beleid en moeten eigen prioriteiten stellen binnen door de overheid vastgestelde kaders (bijvoorbeeld op onderwijsinhoudelijk, materieel-financieel gebied en personeelsbeleid). Daarnaast worden er eisen gesteld ten aanzien van de verantwoording en het rendement. Politici en overheid houden een flinke vinger in de pap en scholen komen steeds meer terecht in een krachtenveld, dat gekenmerkt wordt door (relatieve) autonomie, vernieuwing en verantwoording. Scholen zijn echter geen marktorganisaties gericht op het maken van winst, ze zijn eerder dienstverlenend. De principes van de markt zoals gehanteerd in de literatuur over lerende organisaties zijn dus niet zonder meer toepasbaar. Want wie is er nu precies de klant van de school: leerlingen, ouders, scholen voor vervolgonderwijs, overheid? Toch is het blijven inspelen op de veranderende eisen van de omgeving cruciaal voor de school: 'Dat wil zeggen vanuit een zelfgekozen visie op school en leren, de school en onderwijs vormgeven en op deze wijze ook de omgeving veranderen.' (Verbiest 1998). In een lerende school gaat organiseren en veranderen hand in hand. Men onderkent dat het leren op alle niveaus georganiseerd moet worden en dat interactie daarbij de sleutel is. Men weet dat de vraagstukken die spelen zo complex zijn, dat niemand het antwoord weet en dat men elkaar nodig heeft om samen tot nieuwe inzichten te komen.

De literatuur over lerende organisaties en lerende scholen bevat veel interessante observaties en inzichten, maar is omvangrijk en enorm gevarieerd. Hieronder belichten we een aantal aspecten die verhelderend zijn om te begrijpen wat belangrijke elementen zijn van het proces van taalbeleid bij de gerapporteerde successen van scholen.

3.2 Doorlerende organisaties

Veel stof tot nadenken is te vinden in Wierdsma & Swieringa (2002). Zij bespreken het onderscheid tussen nieuwe (lerende) organisaties en bureaucratieën. Gewone, langer bestaande scholen, zou je - in aansluiting op het door hen gehanteerde onderscheid in soorten bureaucratieën - 'doorlerende' organisaties kunnen noemen. De werknemers daarvan zijn hoogopgeleide professionals en zij blijven doorleren om steeds beter te kunnen worden in hun vak. De aard van het werk is vooral dienstverlenend: zij ontwikkelen producten, waarvan de klanten afhankelijk zijn. Deze professionals zien hun gebruikers echter niet als klanten in de zin van gelijkwaardige tegenspelers, maar als klanten die afhankelijk zijn van hun diensten (leerlingen, cursisten).

Dit soort organisaties is – net als de meeste scholen - opgebouwd uit operationele eenheden rond disciplines of vakgebieden. Er is vaak weinig samenwerking tussen de eenheden want voor de uitvoering van het werk is dat niet nodig. Elke discipline of professional heeft zijn eigen afnemers. Als er vakoverstijgende samenwerking nodig is, gaat dat via projecten. Boven de eenheden (secties) staat de top, die voorzover nodig, coördineert en zorg draagt voor de aanwezigheid van de gewenste hulpmiddelen, faciliteiten en het blijvend binnenkomen van de noodzakelijke geldstromen. De medewerkers zijn vaak lastig te managen door de (school)leiding en de medewerkers klagen op hun beurt over de overhead die weinig toegevoegde waarde heeft voor hun praktijkuitoefening.

Het leren in deze organisaties is traditioneel een individuele activiteit. Verder is het zo dat de professionals niet leren van degenen waar ze voor werken. Hun klanten zijn immers geen gelijkwaardige partij, er is een

machtsverschil in termen van deskundigheid. Als deze organisaties willen of moeten veranderen, zie je vaak dat het instrument van de 'in-company-opleiding' ingezet wordt. Er is een groep mensen (vaak de staf) die al of niet met behulp van externe adviseurs heeft vastgesteld wat de gewenste veranderingen zijn en aan welke nieuwe eisen het gedrag van de professionals moet gaan voldoen. De inhoud is gedefinieerd en kunnen worden geïmplementeerd.

3.3 Transformationeel leren

Voor de implementatie van taalbeleid wordt vaak voor een cursus gekozen. Dit lijkt op de 'in-company-opleiding'. Kansen om hierdoor tot samen leren op organisatieniveau te komen, zijn niet direct zichtbaar, vooral niet als deze cursussen opgezet worden als de klassieke, op implementatie gerichte nascholingsprogramma's: op basis van vastgestelde leerbehoeften, goed gestructureerd, met een vastgelegde leerstrategie en -didactiek, gericht op het achtereenvolgens verwerven van de vereiste kennis en inzicht, vaardigheden en houdingen ('overtuigopleidingen'). De kansen zitten in het feit dat de deelnemers dezelfde context delen: dezelfde school, dezelfde leerlingen. Tijdens de opleiding wisselen zij uit wat zij vinden en ervaren. Is het acceptatieniveau van de gewenste veranderingen gering, dan wordt de opleiding een van de belangrijkste media om onvrede te uiten of met andere voorstellen te komen. Voor de trainers is dit lastig: groepen mensen laten zich moeilijk overtuigen.

Maar als je er in slaagt om het programma een dialoogplatform te laten zijn om de onvrede en nieuwe ideeën te kanaliseren en om te zetten in positieve bijdragen, komt de organisatie tot leren. Men leert samen, niet alleen de docenten maar ook de schoolleiding. Daarbij weet niemand van te voren hoe het precies zal uitpakken, blauwdrukken voldoen niet, maar je zet met elkaar stappen volgens het principe van een tijdelijk werkbare overeenstemming. Idealiter is in het contract met de opdrachtgever (schoolleiding) al afgesproken dat tijdelijk werkbare overeenstemmingen noodzakelijke stappen zijn in het veranderingsproces. Daarbij wordt de trainer gezien als helper. Deze werkwijze, waarbij de trainer in staat moet zijn om interventies

te doen als trainer, coach en adviseur, stelt wel veel meer eisen aan de bekwaamheden. Maar als je dit zo als gezamenlijk traject kunt aanpakken, levert een dergelijk implementatieproces veel meer op dan de oorspronkelijk geformuleerde doelen. Er is dan sprake van een gedaanteverwisseling ofwel transformatie. De verandering wordt niet alleen zichtbaar op het niveau van het concrete handelen (verbeteringen), maar ook het denken, het niveau van inzichten en onderliggende principes verandert mee. Vernieuwing gaat hand in hand met transformationeel leren.

De klasdeuren open voor taalbeleid. Taalbeleid implementeren via een training observeren en feedback geven

Annelies Kappers, Joke Smit College, Amsterdam

Annelies Kappers heeft als taalcoördinator van het Joke Smit College in Amsterdam een training *Observeren en feedback geven* (onder leiding van het APS) georganiseerd. Op de locatie Joke Smit van het ROC Amsterdam (mavo/ havo/ vwo voor volwassenen) wordt al een aantal jaren aan taalbeleid gewerkt. Dat is niet verwonderlijk gezien het grote aantal meertalige cursisten, het hoge lestempo en de hoeveelheid lesstof die de cursisten veelal zelfstandig verwerken. Pogingen om docenten bij elkaar in de klas te laten kijken, leverden tot vorig jaar weinig op. Daarom is dit jaar deze training aan het team gepresenteerd in het kader van taalbeleid. Als aandachtspunt van de lesobservaties is namelijk gekozen voor de aanpak van lastige vragen en opdrachten, als voorbereiding op het centraal schriftelijk examen. Het doel van de cursus is

- De samenwerking tussen docenten te bevorderen;
- Ernaartoe werken dat docenten over een aantal jaren regelmatig bij elkaar in de klas kijken en van elkaar leren.

Werkwijze

Voor alle docenten is een bijeenkomst georganiseerd waarop doel en aanpak van de training werden uitgelegd.

Op basis van vrijwilligheid hebben twintig docenten vervolgens deelgenomen aan de cursus, waarin ze leerden observeren en feedback geven. Aanvankelijk werd gewerkt met video-opnames van onbekende docenten, later met opnames die op de school van de deelnemende docenten werden gemaakt. In totaal zijn er zeven bijeenkomsten geweest. Uiteindelijk hebben dertien van de twintig docenten de cursus afgemaakt.

Koppels van docenten hebben elkaar in de klas geobserveerd. Hierbij werd vooral gekeken naar de wijze waarop examenvragen werden behandeld. Na de observatie werd feedback gegeven. De docenten die zijn overgebleven in het traject hebben dit als erg zinvol ervaren. Volgend schooljaar gaan de docenten hiermee verder en ze hopen de groep met enkele nieuwelingen aan te vullen.

Leer- en knelpunten

- Elkaar observeren zien docenten vaak als een bedreiging. Als ze echter eenmaal over de streep zijn, zeggen ze er veel van te leren;
- Voor het eerst ervaren docenten aandacht voor hun dagelijkse werk; er is eindelijk aandacht voor het gewone werk;
- Vooral gefrustreerde docenten hebben veel aan deze aanpak en worden erdoor gemotiveerd, omdat ze ervaren dat ze er niet alleen voor staan en steun van hun collega's krijgen;
- De aanpak hoeft niet gekoppeld te zijn aan taalbeleid. Op deze school is het aandachtspunt, lastige vragen en opdrachten, een onderdeel van het taalbeleid. Maar ook andere aspecten van het lesgeven kunnen via een cursus Observeren en feedback geven aangepakt worden;
- Het management moet een aanpak waarbij docenten elkaar observeren
 - stimuleren en zelf het goede voorbeeld geven (bijvoorbeeld door aanwezig te zijn bij docentenbijeenkomsten, te weten waar het over gaat, het onderwerp te maken van functioneringsgesprekken);
 - mogelijk maken door tijd beschikbaar te stellen en dit ook roostertechisch mogelijk te maken;
 - op een motiverende manier onder de aandacht brengen van docenten;
- Het moet niet gaan om het observeren op zichzelf. Een betere ingang is het voor- en nabespreken van een les, bijvoorbeeld als het gaat om
 - het omgaan met (een) moeilijke leerling tijdens de les;
 - het uitproberen van iets nieuws;
- Voor leerlingen is het goed dat ze zien dat docenten aan hun ontwikkeling werken;
- De aanpak werkt alleen als docenten willen leren.

3.4 Tijdelijk werkbare overeenstemming

Tijdelijk werkbare overeenkomst:

De kunst is niet zozeer overeenstemming te bereiken in het denken, als wel in het handelen.

Een dergelijk veranderingsproces is niet alleen complex, ze draagt ook sterk het karakter van onzekerheid. Onvoorziene gebeurtenissen maken een normaal onderdeel uit van een vernieuwing. Mensen uit de organisatie worden aangesproken op hun betrokkenheid, hun deskundigheid, hun creativiteit en hun motivatie. De organisatie moet daarbij faciliterend zijn of worden; dus ook transformerend zijn.

En dat lukt op basis van het principe van de tijdelijk werkbare overeenstemming.

Tijdelijk erkent dat het gaat om stappen in een voortdurend leerproces van de betrokkenen.

Werkbaar betekent dat de concrete context uitgangspunt van het handelen is. *Overeenstemming* omdat de uniekheid van de betrokkenen, de verschillen tussen mensen en de specifieke omstandigheden van de context daarin meegenomen worden. De kunst is niet zozeer overeenstemming te bereiken in het denken, als wel *in het handelen*. Gesprekken over onderwijs leveren vaak een gevoel van overeenstemming, van consensus, dankzij het hoge abstractieniveau. Dat is op korte termijn bevredigend ('de neuzen staan dezelfde kant op, we zijn het eens') maar in het handelen worden alle verschillen tussen mensen weer zichtbaar. Het principe van dissensus is dan veel vruchtbaarder: hoe hanteren en benutten we onze variëteit?

De vraag is niet hoe de toekomstige organisatie eruit moet zien, maar hoe de bestaande voortdurend kan worden veranderd: het gaat om permanente verandering. Organiseren en veranderen is een collectief, permanent leerproces. Als het proces stagneert door fusies en andere reorganisaties, is het zaak om het leerproces weer op te pakken in de veranderende context.

3.5 Interactie en feedback

De meeste beschrijvingen geven aan dat een lerende organisatie niet kan worden gemaakt, maar dat er hooguit condities kunnen worden gecreëerd om groei en leren te stimuleren. Duidelijk is dat het erom gaat ergens te beginnen en er met elkaar van te leren. Als ons wordt gevraagd waarom we iets hebben gedaan, denken we erover na.

Het gaat om een kleinschalige aanpak, op basis van tijdelijk werkbare overeenkomsten, waarbij het proces onder de aandacht blijft en men elkaar vragen blijft stellen: Hoe leren we hier samen van? Wat kan onze volgende stap zijn? Het gaat om interactie tussen alle lagen van de (school)organisatie en het organiseren van feedback. Dit mag niet aan het toeval worden overgelaten.

Je moet de dialoog over de visie gekoppeld aan het handelen in de praktijk aangaan. De betrokkenheid die de mensen krijgen door dat proces in te gaan is een noodzakelijk onderdeel van het veranderingsproces.

De lerende organisatie is geen doel op zich en kan niet werken met vaststaande blauwdrukken. Het invoeren van kant-en-klare, elders bedachte scenario's is geen garantie voor succes (denk aan de scenario's voor herontwerp basisvorming of competentieprofielen). Het punt bij die instrumenten is dat er leerprocessen aan ten grondslag liggen en die kun je niet aan andere scholen overdragen. Men moet die leerprocessen, in ieder geval voor een groot deel, zelf doormaken. Je hoeft het wiel niet zelf uit te vinden, maar je moet wel met elkaar onderzoeken of er wel spaken in moeten, of er misschien een rubber band om heen moet, enzovoort. Je moet de dialoog over de visie gekoppeld aan het handelen in de praktijk aangaan. De betrokkenheid die de mensen krijgen door dat proces in te gaan is een noodzakelijk onderdeel van het veranderingsproces.

3.6 Doen groeien

Het veranderingsproces naar transformerende organisaties start met het leren van de schoolleiding. Zij maakt onderdeel uit van het proces. Het is belangrijk dat de leiding aantoont dat ze bereid is om te leren. Zelf het goede voorbeeld geven: 'Wat iemand vindt is allereerst af te lezen aan zijn eigen gedrag, wat hij of zij ook zegt.' (Wierdsma en Swieringa 2002). De functie van managen is het activeren van mensen tot het gewenste gedrag. Als er sprake is van indirecte beïnvloeding, noemt men dat managen. Bij directe beïnvloeding gaat het om leiden. Leiderschap is helpen te leren en dat lukt alleen als het 'probleemdenken' vermeden wordt. Er is niets mis met de docenten, er hoeft niet aan hen gesleuteld te worden. Het is veel vruchtbaarder om de medemens te benaderen als een levend organisme, dat kan groeien als het zich wil laten beïnvloeden. Er is een bereidheid nodig om te willen veranderen en dat wordt bevorderd door openheid, wederzijdsheid en kwetsbaarheid. De relationele context speelt een grote rol.

Niemand kan het organisme doen groeien: we hebben als verzorger een tuinman nodig, die mest en water geeft, maar geen onderhoudsmonteur!

Groei begint altijd klein en gaat vanuit het organisme (de mens) zelf.

Niemand kan het doen groeien en we hebben als verzorger een tuinman nodig, die mest en water geeft. Een onderhoudsmonteur is niet op zijn plaats, gras groeit niet door eraan te trekken!

Senge (1999) spreekt van 'self-reinforcing factors': als mensen zich betrokken voelen, een voet aan de grond krijgen, zien dat ze serieus genomen worden en dat ze als onderdeel van een netwerk functioneren zullen ze een positieve bijdrage leveren en zich inzetten. Mensen willen leren in de juiste sfeer, willen goed werk doen als doel op zich, willen zien en ervaren dat het werkt, willen enthousiast zijn. Daarom is het van belang dat de schoolleider uitgaat van goede bedoelingen, op zoek gaat naar wat goed is, dat kan benoemen en van daaruit onderzoeken wat je samen kunt versterken.

De kwaliteit van de dialoog, de ontmoeting is richtinggevend. Hoe ga je op constructieve wijze om met verschillen tussen individuen? Als dat niet lukt, komt samenwerking niet van de grond.

Taalwerkplaats; een bron van mogelijkheden!

Regine Bots en Riek van Rijswijk, CED/ Het projectbureau, Rotterdam

Een ruim vaklokaal, computers, liefst met een aansluiting op Internet, voorbeeldmaterialen, een videorecorder met televisie, achtergrondliteratuur en actieve collega's dat zijn ongeveer de ingrediënten voor een docentenwerkplaats. Het concept 'docentenwerkplaats' bestaat al langer, vooral in het basisonderwijs. Docenten komen daar bijeen om samen aan lesmateriaal te werken en vervolgens met elkaar de ervaringen te bespreken.

Een taalwerkplaats is eigenlijk niets anders dan een docentenwerkplaats met een speciaal doel: je lesmateriaal zo maken dat er een goed begrip van de lesstof ontstaat doordat er aandacht is voor de benodigde taalvaardigheid. Vaak blijkt dat je de lesstof zelfs zo kunt inrichten dat er kansen zijn voor het tegelijkertijd leren van taal en vakinhoud in alle lessen.

Praktijkvoorbeeld

Een docent verzorging zit met het probleem dat zijn leerlingen de tabellen en grafieken (in dit geval over rookgedrag) misschien nog wel kunnen aflezen, maar zeker de wereld achter de getallen niet begrijpen. Hoe maak je aan een eerste klas duidelijk dat als je in de grafiek bij de groep 12-jarigen bent aangekomen en daar staat 10%, dit betekent dat (landelijk gezien) 1 op de 10 leeftijdgenoten rookt? Na een zoektocht door de materialen in de taalwerkplaats kwamen we op een aangepaste versie van een stapelspel: het levensloopspel, waarbij je een groep leerlingen vanaf hun geboorte volgt en op kaartjes verschillende fases in hun leven beschrijft.

Leerlingen moeten die in groepjes bij de juiste momenten in de grafiek zoeken. Deze kaartjes moeten ze ook verbinden met andere gegevens, zoals factoren die beïnvloeden of iemand al dan niet gaat roken. Heeft iemand bijvoorbeeld rokers in zijn familie? Heeft hij aanleg voor astma? Al pratend komen leerlingen samen tot een beeld van de wereld achter de getallen. De grafiek krijgt zo meer context en dat was precies het thema van deze bijeenkomst in de taalwerkplaats.

Ontstaan van de taalwerkplaats

Diverse Rotterdamse docenten zijn al enige tijd bezig met Taalgericht vakonderwijs. Vaak hebben ze de CED-training Taalgericht vakonderwijs en samenwerkend leren gevolgd of ze zijn er op een andere manier mee bezig geweest. In de drukte van alledag moet je vervolgens een manier vinden om met het taalgericht lesgeven bezig te blijven. Een taalwerkplaats is zo'n manier, met veel bronmaterialen, veel ruimte om te overleggen en tijd om direct iets met je ideeën te doen. De begeleider van het Projectbureau zorgt voor de bronmaterialen en de opdrachten en geeft een korte inleiding. Daarna moeten de deelnemers het zelf maken. De bijeenkomsten zijn geordend rond de drie pijlers van Taalgericht vakonderwijs: context, taalsteun en interactie.

Context aanbrengen, om de hoognodige brug te slaan tussen de wereld van het schoolboek en datgene wat de leerling zelf weet of kan. Taalsteun geven om daar waar het nodig is de leerling te helpen de opdrachten uit te voeren, bijvoorbeeld door schrijfkaders te geven die leerlingen helpen een schrijfoopdracht tot een goed einde te brengen. Interactie uitlokken om leerlingen te helpen hun denkproces te verwoorden en ook als docent de gelegenheid te hebben om dit te volgen en zondig bij te sturen.

Per bijeenkomst staat een van die drie pijlers centraal.

Ervaringen

Dit schooljaar werkt het Projectbureau voor het eerst met de taalwerkplaats. Op het Novacollege Riederwaard en op Melanchthon Kralingen werken docenten die al ervaring hebben met Taalgericht vakonderwijs samen om hun lessen taalgerichter te maken. Sommige docenten werken graag samen met een vakcollega. Anderen liever met een docent Nederlands of een taalcoach. De grote wens van de docenten is om ook hun andere collega's mee te krijgen, zodat het een zaak van de hele school wordt. Daarom hebben we op Melanchthon Kralingen een werkmiddag georganiseerd waarin de docenten van de taalwerkplaats samen met hun andere vakcollega's aan de slag gaan. De eersten hebben opgetreden als de experts. Hieruit zijn hele mooie dingen voortgekomen; twee docenten beeldende vorming hebben bijvoorbeeld een vorm van taalsteun bij hun toets over beeldaspecten ontworpen. De leerlingen krijgen een tekenopdracht waarbij ze een tekening van een strand na een storm moeten maken. Op de tekening moet bijvoorbeeld *wrakhout en zeewier* te zien zijn. Deze begrippen worden voorafgaand aan de toets al spelenderwijs geleerd.

Op het Novacollege Riederwaard noemden de docenten als een van de voordelen van de taalwerkplaats dat ze eindelijk eens met hun collega's tegelijkertijd rond de lesmethode zaten en die konden doorspitten. Soms blijkt een ander ploegje collega's dan ineens in het bezit te zijn van een videoband waar je naar op zoek bent.

Een taalwerkplaats is uitdrukkelijk iets anders dan een cursus. Toch heeft Het Projectbureau ervoor gekozen om iedere bijeenkomst een korte inleiding te geven, vooral van de mogelijkheden die er zijn qua werkvormen. De deelnemers hebben dit als positief ervaren, het gaf een duidelijk kader om te werken aan de dingen waar ze mee bezig waren.

4. Concrete adviezen tot slot

Tot slot bevat dit vierde hoofdstuk concrete aanbevelingen voor het transformatieproces op scholen.

4.1 De schoolleider trekt de kar

Het is dus aan te bevelen dat de schoolleider zich richt op het bevorderen van leerprocessen. Dit stemt niet overeen met het beeld dat de praktijk vaak laat zien: de directeur presenteert toekomstplannen in de vorm van een powerpointpresentatie met gelegenheid tot vragen stellen. Dan volgen uitvoerige, meningsvormende discussies, die soms erg verhit en vaak op persoonlijke beleving gestoeld zijn. Soms leidt het tot een schijnbare overeenstemming, maar dat is pas als de gehanteerde begrippen abstract genoeg zijn (zie paragraaf 3.4).

Hoe productief is een dergelijke bijeenkomst in termen van leren? Het lijkt erop dat er eerder een mechanistische dan een organische opvatting van lesgeven achter zit (zie paragraaf 2.1). Kennis als overdracht in plaats van leren als sociaal, contextueel en constructief proces van betekenisverlening. Er is geen aandacht voor het activeren van de collega's (hun voorkennis, eigen vragen) en hoe daarop in te spelen, geen idee hoe de aanwezigen elkaar het beste kunnen benutten, et cetera.

Van belang is dat de richting, de ambitie vaststaat en maar dat men elkaar nodig heeft bij het bepalen van de stappen die gezet worden. De schoolleiding moet ook werkvormen voor activering van collega's leren hanteren. Een actief lerende leerling vergt een actief lerende docent. Een actief lerende docent vergt een actief lerende school- en teamleider.

Dat betekent: geen lange monologen, al dan niet met powerpoint,

maar wel: goed voorzitterschap en goede voorbereiding van bijeenkomsten en vergaderingen gericht op drie niveaus:

De inhoud van de bijeenkomst (het doel of het onderwerp, waarvoor we bij elkaar komen).

De procedure in de bijeenkomst (vormaspecten rondom de opbouw zoals opening, oriëntatie, uitdieping, afronding, daarnaast aspecten van groepering, afspraken rondom omgangsvormen, wie praat wanneer, wanneer mogen de deelnemers denken en praten - denk aan werkvormen in subgroepjes, rondjes en inventarisaties - tijdbewaking, pauzes, et cetera).

De interactie (het lastige terrein van omgaan met elkaar en bijbehorende gevoelens in termen van veiligheid, serieus genomen worden, tot je recht komen, gewaardeerd worden, aspecten van de ruimteverdeling in de interactie).

4.2 Kernteamstructuur

Een van de kansen in het huidige onderwijs is de kernteamstructuur. Daarbij komen de verantwoordelijkheden lager in de organisatie te liggen en hebben de docenten de taak gekregen om het doen (lesgeven en alles wat erbij komt kijken), denken (wat zijn onze uitgangspunten en principes), bezinnen (stemt wat we doen overeen met wat we willen bereiken) en beslissen (welke afspraken maken we) met elkaar te integreren. Cruciaal is wel dat men erin slaagt om niet alleen te praten over het leerlingengedrag en te nemen maatregelen en structuren, maar ook met elkaar in gesprek te komen over docentgedrag (observeren, bespreken).

4.3 Feedback van leerlingen

De feedback kan komen van collega's, van de directie, van de externe ondersteuner en vooral *ook van leerlingen*. Leerlingen zijn voor docenten zeer krachtige 'beloners'. Ze blijken vaak verrassend deskundig als het gaat om leerzaamheid, efficiency en effectiviteit van allerlei aspecten van onderwijs. Ze zijn veelal nog een vergeten bron van informatie, maar op het moment dat er leerlingpanels fungeren en docenten in staat zijn zelf met de leerlingen op een open manier het gesprek aan te gaan, kan hun bijdrage aanzienlijk zijn. Niet alleen de docent plus schoolleiding krijgt meer inzichten, de leerlingen ook. Een van de mooie neveneffecten van het

betrekken van de leerlingen is dat ze zich meer betrokken gaan voelen bij het onderwijs. Het kan hun motivatie zeer ten goede komen, mits met hun inbreng serieus wordt omgegaan. Dat levert ook weer positieve ervaringen en grotere arbeidstevredenheid op bij de docent.

4.4 Collegiale begeleiding

Belangrijker dan uitgewerkte plannen zijn belangstelling voor elkaar, nieuwsgierigheid en een op ontmoetingen gerichte infrastructuur. Vorm flexibele netwerken, geen hiërarchische structuren. Het opleiden van docenten met collega's begeleidende taken t.a.v. of opleidingsfunctionarissen in de school is een kansrijke ontwikkeling die hierbij past.

4.5 Niet vrijblijvend

Bewaak goed dat de afspraken worden nagekomen. In het onderwijs is de werkdruk hoog, er moet heel veel gebeuren op een dag en de neiging bestaat om mensen niet aan te spreken op het nakomen van afspraken omdat we weten dat we het allemaal zo druk hebben. Vrijblijvendheid is niet productief. Tijd en ruimte creëren is wel een belangrijke voorwaarde.

4.6 Acht x R

Tot slot volgen acht concrete bouwstenen voor het opzetten van een veranderingsproces. Ga de dialoog aan over deze acht bouwstenen: wat past bij de school, wat zijn onze 'tijdelijk werkbare overeenkomsten'. De bouwstenen zijn:

- *Richting* Dit betreft het topdown-aspect van veranderingsprocessen. Denk vooraf na: Wat wil de school bereiken? Waar koerst de school op af? Wat moet er zichtbaar worden in de school en in het contact met de leerlingen? Spreek ook doelen af op niveau van inhoud van de verandering en het proces. Een voorbeeld van een passend doel op inhoudsniveau is: 'Elke docent kan over een jaar een drietal werkvormen voor samenwerkend leren in zijn eigen les hanteren en uitleggen aan een collega.' Een voorbeeld van een passend doel op procesniveau is: 'Elke docent heeft over een jaar vier keer met een collega naar keuze een ronde wederzijdse lesobservaties- en besprekingen uitgevoerd gevolgd door een presentatie aan zijn kernteam.'

- *Ruimte en regelmaat* Leren vergt investering in tijd en terugkerende aandacht. Welke ruimte krijgen de deelnemende docenten om met elkaar te werken aan de vastgestelde doelen? Welke structuur bedenken we om te zorgen dat de mensen regelmatig met elkaar werken aan het leer- en veranderingsproces? Ruimte zonder grenzen is schijnruimte.
- *Relatie en ruggensteun* Leren met als doel gedragsverandering veronderstelt dat mensen zich door elkaar willen laten beïnvloeden. Leren gaat het beste in een veilige leeromgeving, waarin mensen vertrouwen in elkaar hebben. Maak de manier waarop we met elkaar omgaan onderwerp van gesprek. Sta bijvoorbeeld stil bij wat een ieder zich voorstelt bij een 'critical friend'. De ervaring leert dat docenten erg profiteren van het werken in tweetallen. Heb daarnaast ook aandacht voor groepsdynamische processen, waardoor men contact kan maken en zich gesteund weet.
- *Reflectie* Niet alleen doen of denken, maar ook reflecteren op wat je doet is belangrijk. Ook al weten we dat het meeste leren vaak informeel en weinig doelgericht gaat, toch heb je het nodig om, liefst samen met anderen, reflectie te organiseren met feedback, bezinning en nieuwe informatie. Samen leren door stil te staan bij de vraag 'Wat doe ik nu?' , 'Hoe voel ik mij hier nu bij?', 'Wat vraagt men eigenlijk van mij?', 'Wat wil ik anders?'. Voor reflectie is een ander soort energie nodig dan de hectiek die meestal op school overheerst.
- *Resultaatgerichtheid en rekenschap* De betrokken docenten spreken met elkaar SMART-geformuleerde invullingen van de van boven af vastgestelde doelen af (een bottom-up invulling) en ze worden op afgesproken momenten uitgenodigd om rekenschap af te leggen aan elkaar, de schoolleiding, de andere collega's. Dat wil zeggen dat men concrete voorbeelden iets laat zien van de resultaten. Je moet niet blijven steken in 'praten over', want in het handelen worden verschillen pas zichtbaar. Sluit aan bij het IPB (het intergraal personeelsbeleid), bijvoorbeeld door portfolio's te maken en daarover gesprekken met de schoolleiding te voeren. Dat biedt een basis voor een gesprek over de mogelijke koppelingen met de school als organisatie.

Tot slot

‘Er is geen weg naar geluk, de weg is het geluk.’

In deze brochure hebben we aangegeven dat het traditionele begrip van implementatie niet voldoet voor een succesvolle invoering van taalbeleid. Het gaat om een transformatie: de aard van de vernieuwing, de schoolorganisatie en de eisen die daaraan gesteld worden leiden er toe dat er veranderingen plaatsvinden waarbij je niet precies weet welke effecten je krijgt. Dat hoeft geen probleem te zijn: op onderzoektocht gaan is spannender dan een gepland traject aflopen. Garanties voor het bereiken van het einddoel zijn niet te geven; de successen zullen onderweg opgezocht en zichtbaar gemaakt moeten worden.

Voor een dergelijke collectieve onderzoektocht is in de school persoonlijke moed en collectieve ambitie nodig. Naast bottom-up-werkwijzen past top-down-leiderschap: ontwikkel een visie, sta model, ga op zoek naar concrete voorbeelden waar het gebeurt, spreek mensen aan als ze ‘ja’ zeggen maar ‘nee’ doen.

De leiding begint met leren en met investeren in mensen, zodanig dat leiderschapskwaliteiten in de hele school ontwikkeld en benut worden.

De innovatie zal daarbij altijd punt van aandacht en investering moeten blijven.

Bronnen

Gebruikte en relevante literatuur

Aalsvoort, M. van de & B. van de Leeuw (1992). *Taal, school en kennis*. Enschede: SLO

Argyris, C. 2000, *Management-advies. Toegevoegde waarde voor uw organisatie?* Zaltbommel: Thema

Blank, M., S. Rose en L. Berlin (1978), *The language of learning*, New York: Grune and Stratton

Bolhuis, S. 2000, *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* (proefschrift), Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen

Bots, R. (2000), De pest komt in Kampen. *Werken aan vakinhoudelijke en taalvaardigheidsdoelen bij geschiedenis*. In: *MOER 2000/ 4*, p. 214-223

Dolk, M. 1997, *Onmiddellijk onderwijsgedrag. Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Utrecht: W.C.C.

Engelen, A. en T. Bergen 2002, *Op zoek naar de kwaliteit van coachingsdialogen*. MESO-focus 45, Alphen aan den Rijn: Kluwer

Fullan, M. 2001, *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass

Fullan, M. en A. Hargreaves 1991, *What's Worth Fighting For in Your School?* Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation, Buckingham U.K.: Open University Press

Hajer, M. (2003). *Kleurrijke gesprekken. Interactie in een multiculturele klas*. Openbare les. Utrecht: Hogeschool van Utrecht

Hajer, M. (2003). Kleurrijke gesprekken. Het belang van interactie in een multiculturele school. In *Moer 2003/ 4*, p. 131-139

Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho

Hajer, M., T. Meestringa & M. Miedema (2000), *Taalgericht vakonderwijs; Een nieuwe impuls voor taalbeleid*. In: *Levende Talen Tijdschrift 1*, 1, maart 2000, p. 34-43

Hajer, M. & A. Riteco (2003). Tussen denken en doen. Onderzoek rond didactiekontwikkeling van docenten in taalgericht vakonderwijs, In: *LES 125, 21/ oktober 2003*, p. 11-13

Kortas, J. 2001, 'Weg met de glazen muur! Taalbeleid in Onderwijskansenbeleid-scholen', in: *Les, Tijdschrift voor docenten aan (jong)volwassenen anderstaligen*, jrg. 19, nr. 111 (juni), p. 12-16

Kwakman, C.H.E. 1999, *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. (proefschrift) Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen

Laan, E. van der & T. Meestringa (2002). *Bronnenboek Taalgericht vakonderwijs*, Enschede: SLO

Meestringa, T. (2000). Over de invoering van Taalgericht vakonderwijs. In *Levende Talen Tijdschrift 1/ 3*, oktober 2000

Meestringa, T (2001) Bij alle vakken taal leren! Tien aandachtspunten om te zoeken naar vormen van taalgerichte vaklessen. In: *Les*, maart 2001

Meestringa, T & A. Tordoir (1999). *Taalbeleid in de lespraktijk. Aanbevelingen op grond van zes casestudies 'Taalbeleid in de praktijk van het voortgezet onderwijs.'* Utrecht: APS/ SLO*

Olthof, A. en K. Laarveld (2003). *Kleurrijke scholen voor voortgezet onderwijs. Schoolontwikkeling en collegiale consultatie*. Houten: EPN (MesoFocus 52)

Roelofs, E. en J. Visser 2001, 'Leeromgevingen volgens ouders en leraren: voorkeuren en realisatie', in: *Pedagogische Studiën*, jrg. 78, nr. 3, p. 151-167

Senge, P. 1999, 'Learning for a change', Interview door Allan M. Webber, in: *Fast Company*, , Issue 24, p. 178 (www.fastcompany.com)

Senge, P. e.a. 2001, *Lerende scholen. Een Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service

Stam, J. en B. van der Hilst 2003, *De school meester. Over het leidinggeven aan schoolontwikkeling*. Utrecht: VVO

Tordoir, A. 2002, 'Taalbeleid in de 21e eeuw: een nieuwe koers. Naar taalontwikkeld en betekenisvol onderwijs voor leerlingen en docenten', in: *MESO-Magazine*, jrg. 22, nr. 127 (december), p. 3-8

Van den Berg, R. e.a. 1997, *Transformatie in het onderwijs. Hoe met vernieuwingen om te gaan?* MESO-focus 29, Houten: EPN

Van den Berg, R. en R. Vandenberghe 1999, *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom

Verbiest, E. 1998, *De schoolleider in beweging*, Alphen aan den Rijn: Samsom

Weggeman, M. 2001, *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum

Westhoff, G. (2001), 'Naar een professionaliseringsdidactiek',
in: Westhof, G. (red.), *Wat werkt en waarom. Beschouwingen over de
didactiek van gestuurde professionele ontwikkeling in scholen.*
MESO-focus 40, Houten: EPN

Wierdsma, A.F.M. en J. Swieringa 2002 , *Lerend organiseren. Als meer van
hetzelfde niet helpt.* Groningen: Stenfert Kroese

Internet

www.taalgerichtvakonderwijs.nl

Contactpersonen en adressen van het Platform Taalgericht Vakonderwijs
Op 30 november 2001 is het Platform Taalgericht Vakonderwijs opgericht. Medewerkers van instellingen en (vak)docenten wisselen ervaringen met Taalgericht vakonderwijs uit, reflecteren op resultaten, en maken samen nieuwe plannen. Zo ontstaat er een bundeling van kennis over de manier waarop taalgericht vakonderwijs het beste kan worden ingevuld. Het Platform is bovendien een informatiepunt voor alle geïnteresseerden in Taalgericht vakonderwijs.

Voorzitter:

Maike Hajer
Hogeschool van Utrecht
Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school
Postbus 14007
3508 SB Utrecht
Telefoon 030 - 2547149

Coördinatie:

Elsbeth van der Laan
Theun Meestringa
SLO
postbus 2041
7500 CA Enschede
Telefoon 053 - 4840646

APS

Atty Tordoir
Bert de Vos
Postbus 85475
3508 AL Utrecht
Telefoon 030 - 2856600

*Archimedes Training en Advies**(voorheen CENTO)*

Hogeschool van Utrecht

Annelies Riteco

Judith Kortas

Postbus 14007

3508 SB Utrecht

Telefoon 030 - 2547357

Bureau InterCulturele Evaluatie (ICE)

Karen Heij

Postbus 4

4033 ZG Lienden

Telefoon 0344 - 603434

Het Projectbureau

CED-groep

Brigitte van Hilst

Regine Bots

Postbus 8639

3009 AP Rotterdam

Telefoon 010 - 4071599

CPS

Els Kok

Postbus 1592

3800 BN Amersfoort

Telefoon 033 - 4534343

Educatieve Faculteit Amsterdam

Joke Morshuis

Margreet Verboog

Postbus 2009

1000 CA Amsterdam

Telefoon 020 - 5995495

Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie (ETOC)

Rijksuniversiteit Groningen

Nanette Bienfait

Connie Raijmakers-Vollaart

Postbus 716

9700 AS Groningen

Telefoon 050 - 3635814

Freudenthal Instituut

Dolly van Eerde

Postbus 9432

3506 GK Utrecht

Telefoon 030 - 2635555

Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA)

Universiteit van Amsterdam

Jacqueline de Maa

Paula Bosch

Spuistraat 210

1012 VT Amsterdam

Telefoon 020 - 5253757

KPC Groep

Marjan van der Maas

Postbus 482

5201 AL Den Bosch

Telefoon 073 - 6247247

SLO

Elsbeth van der Laan

Jacqueline Kerkhoffs

Theun Meestringa

Postbus 2041

7500 CA Enschede

Telefoon 053 - 4840646



Transferpunt Onderwijsachterstanden

Postbus 85518, 2508 CE Den Haag

Telefoon 070 3028245

Fax 070 3028218

E-mail info@oatransfer.nl

Website www.oatransfer.nl

