

Taalgericht vakonderwijs

Tijd voor een nieuw vijfjarenplan

MAAIKE HAJER

Zoekmachine Google levert in een oogwenk ruim 700 hits bij het intypen van de zoekterm 'taalgericht vakonderwijs'. Daarmee wordt bedoeld op onderwijs in verschillende schoolvakken, waarbinnen ook de taalverwerving wordt gestimuleerd. De term komt voor op websites van scholen, in beleidsstukken van gemeenten en landelijke overheid, in onderzoeksrapporten en in het ondersteuningsaanbod van diverse instellingen. Taalgericht vakonderwijs vormt een nieuwe, stevige loot aan de stam van het taalbeleid.^x

Taalbeleid in drie fasen

Onder de noemer taalbeleid zoeken scholen voor voortgezet onderwijs al jaren naar de manier waarop ze leerlingen met uiteenlopende vaardigheden in het Nederlands goed vakonderwijs kunnen geven. Daarvoor is meer nodig dan expliciet taalonderwijs alleen. Vaak maken scholen, zoals geïllustreerd in de schoolportretten van Olthof en Laarveld (2003), drie fasen door.

In een eerste fase krijgen de leerlingen met een achterblijvende vaardigheid in het Nederlands (als tweede taal) extra taallessen voor of na schooltijd. Deze staan veelal los van de

gewone lessen. Deze aanpak wordt wel het *vangnetmodel* genoemd. Maar dit model blijkt op termijn ontoereikend, omdat er geen duidelijke effecten op het leren in andere schoolvakken optreden.

In een tweede fase is de strategie om in lessen Nederlands cruciale schoolse taalvaardigheden te onderwijzen, zoals schooltaalwoorden en leesstrategieën. In dit model is Nederlands de motor van het taalbeleid. In de negentiger jaren is veel geïnvesteerd in leermiddelen en scholing binnen deze aanpak. Maar ondanks alle inspanningen leverde ook dit model onvoldoende op voor de leerprestaties van taalzwakke leerlingen en tweede-taalleerders in de andere vakken.

In de derde fase vormt taalgericht vakonderwijs de nieuwe impuls voor taalbeleid (Hajer 1996, Hajer, Miedema en Meestringa 2000, Van Knippenberg 2003). In deze aanpak blijft het onderwijs Nederlands belangrijk, maar de didactiek in andere vaklessen wordt benut als extra mogelijkheid om de taalverwerving te stimuleren en om zo de leerprestaties in de zaakvakken te verhogen.

Inmiddels lijkt het tijd voor een tussenbalans. Is er vooruitgang te zien in de ontwikkeling van de didactiek van het taalgericht vakonderwijs? Op zoek naar een antwoord

geef ik eerst op hoofdlijnen weer welke activiteiten er de laatste jaren zijn ontplooid en hoe een taalgerichte vakdidactiek nu kan worden omschreven. Daarna bespreek ik enkele voetangels en klemmen op schoolniveau en docentniveau. Dit leidt tot een prioriteitstelling voor een nieuw vijfjarenplan om ook in de toekomst aan het taalbeleid een nieuwe, krachtige impuls te geven.

Contextrijk, vol interactie en met taalsteun

In Hajer, Miedema en Meestringa (2000) werd taalgericht vakonderwijs gekenmerkt als vakonderwijs waarin expliciet talige doelen werden nagestreefd en waarin ter ontwikkeling van taalvaardigheid ruimte zou zijn voor productieve vaardigheden. Dit was een reactie op de grote nadruk die binnen de tweede fase van taalbeleid gegeven werd aan receptieve vaardigheden, met name woordenschat en leesstrategieën. Meer aandacht voor praten en schrijven over betekenisvolle inhoud werd beschouwd als essentieel voor taalverwerving, waarbij tegelijk ook gelegenheid zou ontstaan voor feedback op inhoud en vorm van de taal van de leerders. Zo zou je de leertijd en verwervingsmogelijkheden voor (tweede-)taalleerders kunnen vergroten door impliciet taalonderwijs in andere schoolvakken in te bouwen. De benadering sluit nauw aan bij interactieve benaderingen in moedertaal- en vreemde-talenonderwijs.

Docenten die op veel scholen in het land geïnspireerd raakten door deze benadering, zochten hun eigen ingang. Sommigen werkten uit hoe samenwerkend leren taalontwikkeling kan stimuleren, ondersteund door materialen zoals de taalspellen van Bots e.a. (2001). Anderen richtten zich op het activeren van voorkennis en de aanwezige woordenschat. Elders werd schrijvend leren uitgewerkt (Bakker en Meestringa 2005, Schoo 2002) en verschenen er door de jaren heen lijstjes met kenmerken van taalgerichte vak-

lessen (bijvoorbeeld Meestringa 2000). Even dreigde taalgericht vakonderwijs daardoor een containerbegrip te worden voor alles wat binnen het vakonderwijs met taal te maken had (zie ook de analyse van Van Knippenberg 2003). Het onderscheid tussen dit 'nieuwe' taalbeleid en het oude, tot receptieve vaardigheden beperkte taalbeleid vervaagde. Vanuit het Platform Taalgericht Vakonderwijs is inmiddels een heldere beschrijving geformuleerd die de actieve rol van leerlingen weerspiegelt: *taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin expliciete taaldoelen worden gesteld, dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun wordt geboden*. De didactiek sluit sterk aan bij andere didactische ontwikkelingen, zoals activerende didactiek en samenwerkend leren, maar heeft als onderscheidend kenmerk de simultane opbouw van taalvaardigheid en vakspecifieke inzichten en vaardigheden. Het scheppen van contextrijk onderwijs, interactiegelegenheid en het bieden van taalsteun is in vele didactische werkvormen uitgewerkt en voorzien van onder andere observatie-instrumenten (zie Van der Laan en Meestringa (2004) en Hajer en Meestringa (2004)). Voorbeelden van contextrijk leren, leren in interactie en taalsteun zijn in Kader 1 opgenomen. Kader 2 bevat een nadere invulling van het leren met taalsteun in de vorm van specifieke schrijfkaders die aan de leerlingen worden verstrekt.

Gecoördineerd ontwikkelwerk

Taalgericht vakonderwijs is niet achter het bureau bedacht, maar is het resultaat van praktijkwerk in de klas op vele tientallen scholen en opleidingen, van praktijkonderwijs en leerwerktrajecten tot de Tweede Fase. Een groeiend aantal docenten zoekt de laatste jaren actief mee naar manieren waarop aandacht voor taal de kwaliteit van vakonderwijs kan bevorderen. Ze worden daarin ondersteund door begeleiders, opleiders, trainers,

CONTEXTRIJK LEREN

- De docent schept betekenisvolle contexten, aansluitend bij de (talige) voorkennis en belevingswereld van leerlingen.
- De docent schept een rijke taalomgeving met een variatie aan leermiddelen.
- Er wordt geleerd met verschillende zintuigen.
- Er wordt in context getoetst.

LEREN IN INTERACTIE

Leerlingen worden aangezet tot praten en schrijven over de leerstof:

- manieren om lesinhouden te verdiepen;
- manieren om groeperingsvormen effectief in te zetten;
- het bewust hanteren van denktijd en begripscontrole in gesprekken;
- het bevorderen van een respectvol klassenklimaat om interactie te stimuleren;
- reflectie.

LEREN MET TAALSTEUN

- Taaldoelen en vakconcepten van een les(senreeks) worden geëxpliciteerd en bijvoorbeeld op het bord geschreven.
- De docent biedt talige ondersteuning bij het begrijpen van taalaanbod en het zelf produceren van taal (pratend en schrijvend), bijvoorbeeld via schrijfkaders en sleutelschema's.
- De docent hanteert taalondersteunende technieken in zijn uitleg van leerstof en in feedback op de inbreng van de leerlingen.

Kader 1: Voorbeelden van contextrijk leren, interactie en taalsteun.

leermiddelen-, toets- en leerplanontwikkelaars en onderzoekers. Dat is niet vanzelf gegaan. In de jaren negentig heeft de landelijke Projectgroep NT2 een stimulerende rol gespeeld in de ontwikkeling van taalbeleid. Maar door de opheffing van de Projectgroep viel de coördinatie weg en werd de marktwerking bevorderd die instellingen in de educatieve sector eerder tot onderlinge concurrentie dan tot samenwerking aanzette. Een consortium van APS, Projectbureau Rotterdam, SLO en Hogeschool van Utrecht zette de opgebouwde samenwerking echter voort en bleef ervaringen systematisch uitwisselen. Zo ontstond in 1999 de traditie van een jaarlijkse werkconferentie taalgericht vakonderwijs, waarin betrokken docenten en begeleiders hun bevindingen presenteerden en bespraken. Analyses en resultaten werden in diverse artikelen en bundels verspreid (zie bijvoorbeeld Van der

Laan en Meestringa 2001)). Meer instellingen bleken geïnteresseerd in dit samenwerkingsverband. Geïnspireerd door het voorbeeld van het Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen richtten tien ondersteuningsinstellingen in 2001 samen het Platform Taalgericht Vakonderwijs op. Doel was te profiteren van elkaars expertise en door gezamenlijke inspanningen de didactiek verder te ontwikkelen en te implementeren. Bovendien hebben de deelnemers zich gecommitteerd aan het streven om binnen hun instellingen ingangen voor taalgericht vakonderwijs te zoeken: binnen hogescholen werd een beroep gedaan op vakdidactici van alle vakken, binnen de SLO vond men ingang in de vmbo-examengids en er werden diverse lesmaterialen ontwikkeld voor aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, leerwerktrajecten en beroepsgerichte vakken.

Een belangrijk principe van taalgericht vakonderwijs is leerlingen te helpen om de vakstof te verwoorden en leerlingen gereedschap te geven om over schoolse onderwerpen te communiceren. In schoolboeken moeten leerlingen weliswaar vaak schriftelijk vragen beantwoorden, maar dat zijn veelal vragen waarop een kort antwoord gegeven kan worden. Leerlingen ervaren vaak een kloof tussen het beantwoorden van vragen en het schrijven van een werkstuk. Het is belangrijk dat er een geleidelijke overgang is tussen het beantwoorden van vragen uit het boek en het schrijven van werkstukken waarbij ineens een gestructureerde taalproductie van de leerling verwacht wordt. Maar hoe help je ze om gestructureerd te schrijven?

Een werkvorm die past bij de uitgangspunten van taalgericht vakonderwijs is het werken met schrijfkaders. Schrijfkaders zijn schrijfp opdrachten met 'starters' (het begin van een zin) die de leerlingen aan het schrijven zetten. Met behulp van schrijfkaders kan men leerlingen laten nadenken over de aangeboden leerstof en steun bieden om hun gedachten te verwoorden. Er zijn inmiddels allerlei schrijfkaders gemaakt die passen bij verschillende onderwerpen en situaties. Zo zijn er onder andere schrijfkaders om een beschrijving te geven, een verslag te maken of een mening te geven.

EEN SCHRIJFKADER VAN EEN VERSLAG

Een is een _____
 Een kenmerk van _____ is _____
 Dat betekent dat _____
 Een ander belangrijk kenmerk is _____
 Een _____ is geen _____

EEN SCHRIJFKADER OM EEN BESCHRIJVING TE GEVEN

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 keuze van het schrijfkader (de tekstsoort) is belangrijk. Moeten de leerlingen een beschrijving geven van een vulkaanuitbarsting of moeten ze een verhaal schrijven waarin ze zich inleven in het leven van iemand die dicht bij een vulkaan woont? Belangrijk bij het aanbieden van schrijfkaders is ook het niveau van de leerlingen. Hoeveel steun hebben ze (nog) nodig? Het gebruik van schrijfkaders heeft als voordeel dat de leerlingen de lesstof kunnen verwerken en herformuleren, maar minder aandacht hoeven te besteden aan de tekstopbouw. Anderzijds oefenen ze wel met de structuur van een beschrijving, een verslag, enzovoort, waardoor hun schrijfvaardigheid zal toenemen.

De plaats van de vakinhouden

Bij de didactische kenmerken van een taalgerichte didactiek zijn inmiddels praktische voorbeelden uitgewerkt en gepubliceerd op papier en websites, soms ondersteund met voorbeeldmaterialen (zie www.taalgerichtvakonderwijs.nl en www.taalpleinrotterdam.nl). Hoewel de didactiek duidelijker vorm heeft gekregen, geldt dat minder voor de opbouw van leeractiviteiten door een lessenserie heen, rondom de centrale vakinhoudelijke concepten, van introductie tot en met beoordeling van leerresultaten. Taaldidactiek zou moeten bijdragen aan het begrijpelijk maken van concepten en vervolgens aan het zelf actief leren verwoorden van verbanden tussen concepten. Een passende didactische opbouw houdt idealiter rekening met conceptuele ontwikkeling. Diverse (ontluikende) didactische theorieën van verschillende vakgebieden zijn daarom relevant voor taalgericht vakonderwijs. Die relatie met vakdidactiek is vanuit het veldwerk op scholen nog onvoldoende gelegd. De samenwerking die op landelijk niveau met wiskundedidactici is ontstaan, laat zien dat er vakspecifieke aandachtspunten bestaan om taaldidactiek te integreren in een vak (zie de bijdrage van Van Eerde in dit nummer).

Een belemmering in de didactiekontwikkeling die hiermee samenhangt is dat taalontwikkeling niet integraal wordt meegenomen in leermiddelenontwikkeling voor de verschillende vakken. Uitgevers blijken zich weinig bewust van de urgente vragen uit de praktijk: door het hele vo heen lopen docenten aan tegen de ongeschiktheid van leergangen en tegen de op zelfstandig leren gerichte werkvormen (zie Den Brok e.a. 2004). Aandacht voor taalvaardigheid wordt in het beste geval vertaald in het leveren van versimpeld taalgebruik in edities voor de basisberoepsgerichte leerweg, inclusief het vervangen van productieve opdrachten door invuloefeningen. Het ontbreken van lesmateriaal dwingt docenten dus tot extra activiteit wanneer ze taalontwikkeling in hun lessen willen verweven.

Schoolniveau

Veel individuele docenten zijn geïnspireerd door taalgerichte vakdidactiek, maar zonder schoolbeleid zijn de effecten van hun werk beperkt en kwetsbaar. Juist samenwerken met collega's binnen het didactisch kader van de school geeft taalgericht vakonderwijs een niet te onderschatten extra kracht. Ondersteunende instellingen helpen scholen weliswaar bij hun eerste schreden op het pad van taalbeleid (bijvoorbeeld Puper en Richter 2001, Van der Maas 2004, Gönenc e.a. 2003), maar laten niet altijd zien hoe taalgerichte vakdidactiek op klasniveau het individuele docentniveau kan overstijgen. Analyses van schoolontwikkeling op onderwijskansenscholen wijzen factoren aan die daarop van invloed zijn (Olthof en Laarveld 2003, Kortas 2001, Tordoir 2001, 2004). Kortas (2004) noemt twee kernpunten voor de ontwikkeling van 'nieuw taalbeleid', waarin een krachtige leeromgeving voor docenten de basis vormt. Het eerste kernpunt is het zichtbaar maken van de concrete lespraktijk om vandaaruit verder te leren. Het tweede kernpunt is de koppeling van taalbeleid aan organisatieontwikkeling van de school, bijvoorbeeld door didactische ontwikkelpunten op te nemen in persoonlijke ontwikkelingsplannen. Kortas stelt dat het veranderingsproces daarbij niet mechanisch benaderd moet worden, wat wellicht door sommige geformuleerde stappenplannen wordt ingegeven, maar als organisch proces. Lesgeven wordt daarin 'als een niet-routinematige en complexe activiteit beschouwd die berust op expertise en flexibiliteit' (Kortas 2004, 60). Docenten die samen leren in interactie kunnen hun praktijkkennis inbrengen en vandaaruit een meer taalgerichte didactiek ontwikkelen die past bij hun lespraktijk. Wanneer professionalisering in een school zo dicht aansluit bij de dagelijkse routines en start met het betrekken van eigen vragen

van docenten, is een goede verankering te bereiken in zowel cognities als docentgedrag in de klas.

Diverse vormen van professionalisering blijken deze meer procesgerichte ontwikkeling van taalbeleid te kunnen ondersteunen, zoals intervisietrajecten, onderwijswerkplaatsen waarbinnen docenten samen hun lessen voorbereiden en trainingen op diverse didactische werkvormen. De variatie in professionalisering betekent geen chaos maar juist flexibiliteit die docenten de ruimte bieden samen met collega's op eigen manier te leren. Tordoir (2002) beschrijft hoe actieonderzoek als middel werkt om didactische ontwikkeling van docenten te bevorderen.

Docentniveau: wat brengt individuele docenten tot deze didactiek?

Het is dus belangrijk dat docenten ruimte krijgen om te onderzoeken wat een taalgerichte vakdidactiek hun oplevert, aansluitend bij hun ervaring en praktijkkennis. Maar welke opbrengst willen docenten? Inzicht in opvattingen, ervaringen en wensen is belangrijk om de geschikte ondersteuning te kunnen bieden (Hajer en Riteco 2003). Binnen eenzelfde school kunnen betrokkenheid en enthousiasme van docenten sterk variëren en dat wijst erop dat het moeilijk is om aansluiting tot stand te brengen tussen taalgericht vakonderwijs en bestaande didactische routines en opvattingen.

Om die relatie te vinden lopen diverse onderzoeksactiviteiten ter verkenning van docentopvattingen of 'cognities' (Van Eerde e.a. 2002, Van Huijstee 2003, Den Brok e.a. 2004). Zo hebben docenten verschillende opvattingen over de rol van taal in hun onderwijs. Dat begint met het concept van taalvaardigheid, dat kan variëren van spellingsvaardigheid en het juist gebruik van lidwoorden tot een functioneel concept van communicatieve taalvaardigheid. Een tweede punt betreft

de beïnvloedbaarheid van taalontwikkeling. Sommige docenten lijken 'krakkemikkige taalvaardigheid' en taalachterstanden van leerlingen te beschouwen als iets onomkeerbaars waar je mee moet leven, terwijl anderen de taalverschillen zien als exponent van verschillen in een ontwikkeling die continu doorgaat. De mogelijkheid om binnen het onderwijs enige sturing in het (tweede-)taal-leerproces aan te brengen wordt dus niet door iedereen gezien. Kennelijk ontstaat die kennis niet vanzelf in de praktijk van ervaren docenten. Datzelfde geldt voor het inzicht in de rol van taal en in het bijzonder het actief taalgebruik bij het leren.

Een ander verschil betreft opvattingen en ervaringen met klassenorganisatie en -management. Die bepalen of docenten openstaan voor de activerende werkvormen en nadruk op interactie die binnen taalgericht vakonderwijs worden bepleit. Uit de genoemde studies komt bovendien naar voren dat de pedagogische relatie die docenten nastreven een relevante factor is. Wie leerlingen al pratend wil laten leren, met veel ruimte voor inbreng van eigen voorkennis en leervragen, krijgt een ander contact dan de docent die leerlingen wil instrueren en leerstof in feite centraler stelt dan de leerling en diens leerproces. Openheid betrachten voor kinderen uit een heel andere culturele omgeving wordt in het eerste geval ondersteund door didactische werkvormen vanuit taalgerichte vakdidactiek.

Opvattingen en praktijkkennis zijn natuurlijk niet statisch. Vaak zijn docenten zich niet bewust van hun praktijk en opvattingen over bijvoorbeeld hun eigen rol in taalvaardigheidsontwikkeling. Ruimte voor uitwisseling van persoonlijke ervaringen is de start voor veranderingen, waarop collega's of begeleiders kunnen aansluiten als 'kritische vriend' met vragen en suggesties. Alleen al erover praten kan bewustzijn bevorderen en de weg openen naar veranderingen in die praktijk

(zie bijvoorbeeld Riteco en Swank 2004). In diverse lerarenopleidingen wordt inmiddels voor studenten van alle vakken taalgericht vakonderwijs in het programma opgenomen. Het is overigens nog te vroeg te zeggen welke aanpak daarbij leidt tot competente docenten die taalgericht vakonderwijs kunnen realiseren. De prille inzichten in docentcognities geven daarbij wel aanknopingspunten voor begeleiders. Zo zou aandacht voor de persoonlijke betrokkenheid van docenten bij de multiculturele samenleving wel eens een sterker fundament onder deze didactiek kunnen leggen dan trainingen in specifieke didactische werkvormen. In hoeverre koesteren we werkelijk hoge verwachtingen van tweede-taalleerders?

De rol van taaldocenten

Taalgerichte vakdidactiek is een van de pijlers binnen een schooltaalbeleid, gericht op ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid. Expliciet taalonderwijs mag daarbij niet buiten beeld raken en kan juist versterkt worden door een directe aansluiting bij het leren van betekenissen in andere vakken. Datzelfde geldt voor de bijzondere bijdrage die talendocenten hieraan leveren, niet alleen Neerlandici maar ook docenten van de moderne vreemde talen. Juist zij kunnen hun ervaring en inzicht in het sturen van (tweede- en vreemde-)taalontwikkeling doorgeven aan collega's.

Taalgerichte didactiek kan binnen afzonderlijke vakken benut worden. Zeker waar scholen de oude vakkengrenzen laten vervagen en gaan werken met geïntegreerde leergebieden, ontstaan kansen om die expertise direct te koppelen aan het leerproces van leerlingen binnen vakcontexten. De video *Betekenisvol boekhouden* (APS 2002) laat daar een voorbeeld van zien: de docent Nederlands instrueert leerlingen bij de voorbereiding van een mondelinge presentatie over het jaarverslag van hun onderneming.

Naar een nieuw vijfjarenplan

Terugblikkend op vijf jaar vol activiteiten is duidelijk dat een groeiende groep docenten taalgerichte vakdidactiek ervaart als kwaliteitsimpuls in hun lessen. Hun werk en dat van ondersteuners heeft de cruciale factoren aan het licht gebracht van taalontwikkelen binnen vakken – samengevat als contextrijk leren, vol interactie en met taalsteun – om nieuw taalaanbod te verwerken en eigen taalproductie op een hoger niveau te brengen. Vele praktijkverslagen en een toenemend aantal lessenseries laten zien hoe deze principes in de praktijk te brengen zijn. Daarbij wordt duidelijk hoe didactiekontwikkeling binnen scholen te stimuleren is, aansluitend bij de praktische vragen van docenten. Verde is er een variatie aan professionaliseringsvormen uitgewerkt, waarin de huidige lespraktijk van deelnemende docenten het uitgangspunt vormt. Tenslotte groeit het inzicht in de praktijkkennis vanwaaruit docenten tot taalgerichte vakdidactiek komen en in de factoren die daarbij in de weg kunnen staan.

Uiteindelijk is het doel om via taalgerichte vakdidactiek de leerprestaties van taalzwakke leerlingen en tweede-taalleerders te verhogen. Een zwak punt in de huidige stand van zaken is dat er te weinig gegevens zijn die ook door schoolleiders en beleidsmakers als 'hard' worden beschouwd. Het is wenselijk daar de komende jaren meer inzicht in te krijgen en ook aan te geven hoe docenten in hun toetsing en beoordelingspraktijk de gestelde talige doelen kunnen integreren.

Wat zouden de volgende stappen kunnen zijn in de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs? Voor de komende vijf jaar zou ik de volgende doelen willen prioriteren:

- Taalontwikkelen wordt een integraal aandachtspunt in de grote didactische innovaties zoals vernieuwing van de onderbouw vo. Die innovaties moeten immers voor alle scholen, dus ook voor die met taalzwakke leerlingen en tweede-taalleerders,

geschikt zijn en taalgericht werken dient daarin een kwaliteitskenmerk te worden.

- Er wordt aansluiting gevonden bij didactiek-ontwikkeling in diverse vak- en vormingsgebieden, zoals dit bij het wiskundeonderwijs al lijkt te worden gerealiseerd.
- Verschillende typen onderzoek geven inzicht in de opbrengsten van taalgerichte vakdidactiek voor leerlingen en voor docenten, zowel via kleinschalige kwalitatieve studies als via grootschaliger kwantitatieve. Ook worden docenten gefaciliteerd in het beoordelen van taalvaardigheid als integraal onderdeel van het leren binnen vakken
- Taalgericht vakonderwijs wordt door uitgevers opgenomen bij leerstofkeuze, leerstofordening en didactische werkvormen, zodat voor alle vakken op alle niveaus van het voortgezet onderwijs tenminste een taalgerichte leergang beschikbaar is.
- Docenten krijgen instrumenten in handen om in teamverband een bij de school passende vorm van taalgericht vakonderwijs te ontwikkelen, bijvoorbeeld ter ondersteuning van intervisie rond de relevante didactische vragen. Schoolleiders krijgen dergelijke instrumenten om aan de hand daarvan hun eigen rol te bepalen.
- Beleidsmakers en bestuurders zien de noodzaak van taalontwikkelen werken in voor de kwaliteitszorg van scholen, sturen scholen en hogescholen daarop aan en faciliteren de invoering ervan.
- Scholen en opleidingen werken samen om ervoor te zorgen dat docenten (in opleiding) hun taaldidactische competenties continu blijven ontwikkelen.
- En *last but not least*: de werking van taalgerichte vakdidactiek zou goed gedocumenteerd moeten worden door ruimer evaluatie-onderzoek. Voor het belang van taalgericht vakonderwijs is nu vooral indirect bewijs aan te dragen, zoals dit is af te leiden uit experimentele studies naar het effect van interactie op het leren of uit kleinschalige kwalitatieve studies.

Een aantal ontwikkelactiviteiten vanuit het Platform Taalgericht Vakonderwijs is inmiddels in gang gezet om deze doelen dichterbij te brengen. Het bereik van taalgericht vakonderwijs kan verder groeien door actief aansluiting te zoeken bij andere spelers in de onderwijsvernieuwing. Het Platform gaat daarom meer relaties onderhouden via 'buitenkringen' van begeleiders, opleiders, docenten, vakdidactici, ook in het basisonderwijs en in de bve-sector waar vergelijkbare ontwikkelingen spelen. Over vijf jaar is het wellicht mogelijk een nieuwe balans op te maken.

* Ik dank collega's uit het Platform Taalgericht Vakonderwijs voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

LITERATUUR

APS (2002). *Betekenisvol boekhouden*. Videoband. Utrecht: APS.

Bakker, C. & Meestringa, T. (2005). *Schrijftaken die het denken bevorderen*. Deel 1: Over denken en verwerkingsopdrachten uit het leerboek. Deel 2: Hoe schrijven het denken bevordert. Ervaringen bij ANW. Deel 3: Acht schrijftaken beschreven. NVOX.

Bots, R. e.a. (2002). *Spelen met vaktaal. Serie taalspellen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Partners.

Brok, P. den, Hajer, M., Patist, J. & Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school. Ervaringen van docenten van het Niels Stensen College en het Thorbeckecollege*. Bussum: Coutinho.

Ecchevaria, J., Vogt, M. & Short, D. (2004). *Making content comprehensible for English language learners. The SIOP-model*. Boston: Allyn & Bacon.

Eerde, D. van, Hajer, M., Koole, T. & Prenger, J. (2002). *Betekenisconstructie in de wiskundeles. De samenhang tussen interac-*

tief wiskunde- en taalonderwijs. *Pedagogiek*, 22, 2, 134-147.

Gönenc, A., Hilhorst, C. & Smulders, F. (2003). *Een kwestie van beginnen. Beleid maken op taal*. Den Bosch: KPC.

Hacquebord, H. & Pulles, M. (2004). *Tekst in zicht!* Groningen: ETOC.

Hajer, M., Meestringa, T. & Miedema, M. (2000). Taalgericht vakonderwijs, een nieuwe impuls voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 34-43.

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

Hajer, M. & Riteco, A. (2003). Tussen denken en doen. Onderzoek rond de didactiekontwikkeling van docenten in taalgericht vakonderwijs. *Les*, 125, 10-13.

Huijstee, M. van (2003). *Taalleren in de vakles? Een beschrijvend onderzoek naar de relatie tussen de werkwijze van de vakdocent in het vakonderwijs aan tweede-taalleerders en de verhoging van het taalvaardigheidsniveau*. Doctoraalscriptie Universiteit van Tilburg.

Knippenberg, M. van (2003). *Taal geen vak apart. Een verkenning van het concept taalgericht vakonderwijs aan de hand van het SIOP observatie-instrument*. Doctoraalscriptie Universiteit van Tilburg.

Kortas, J. (2001). *Weg met de glazen muur! Taalbeleid in onderwijskansen-scholen*. *Les*, 111, 12-16.

Kortas, J. (2004). *Taalbeleid invoeren op school, van informeren naar transformeren*. In E. van der Laan & T. Meestringa, T. (red.) *Zonder skelet kun je niet keten. Met taalgericht vakonderwijs taalbeleid invoeren op scholen voor voortgezet onderwijs* (pp. 51-77). Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden/Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Laan, E. van der & Meestringa, T. (2001). *Bronnenboek taalgericht vakonderwijs: bundeling van resultaten van het project Implementatie Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: SLO.

Laan, E. van der & Meestringa, T. (red.) (2004). *Zonder skelet kun je niet keten. Met taalgericht vakonderwijs taalbeleid invoeren op scholen voor voortgezet onderwijs*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden/Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Maas, M. van der (2004). *Taal integraal. Wegen naar taalgericht onderwijs*. Den Bosch: KPC.

Meestringa, T. (2000). *Taalgericht vakonderwijs in tien punten*. *Les*, 106, 30-33.

Moer (2000). *Special: Kaleidoscoop van taalgericht vakonderwijs*. Moer, 4.

Olthof, A. & Laarveld, K. (2003). *Kleurrijke scholen voor voortgezet onderwijs*. Mesofocus 52. Houten: EPN.

Puper, H. & Richter, J. (red.) (2001). *Een aanzet tot integraal taalbeleid*. Amersfoort: CPS.

Riteco, A. & Swank, G. (2004). *Docentgedrag en cognities binnen taalgericht vakonderwijs. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 71, 37-48.

Schoo, A. (2002). *Schrijfkaders. Verslag specificatie van schrijfkaders in opdracht van de SLO*. Rotterdam: Het Projectbureau.

Teunissen, F. & Hacquebord, H. (2003). *Onderwijs met taalkwaliteit: kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. Den Bosch: KPC.

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