

Taalgericht vakonderwijs een nieuwe impuls voor taalbeleid

MAAIKE HAJER, THEUN MEESTRINGA, MARLEEN MIEDEMA

Het evaluatierapport van de Inspectie over de basisvorming bespreekt naast de expliciete taalvakken dertien andere vakken waarin het Nederlands als instructietaal een centrale rol speelt. Over het didactisch niveau daarvan is de Inspectie kritisch: er zou teveel frontaal lesgegeven worden, met weinig aandacht voor verschillen tussen leerlingen. De resultaten van het onderwijs, met name op kleinere vbo/mavo-scholen zijn onder de maat. Juist op deze scholen is de laatste tien jaar geïnvesteerd in 'Taalbeleid': afspraken tussen docenten over hun didactische aanpak, gericht op verbetering van de kwaliteit van het onderwijs aan meertalige en taalzwakke leerlingen. Onder andere in *Levende Talen* is daaraan menig artikel gewijd. In deze bijdrage analyseren we waar Taalbeleid een nieuwe impuls nodig heeft en stellen we 'Taalgericht vakonderwijs' voor als nieuw perspectief.

Inleiding
'Als je goed met dat taalproject bezig wilt zijn, kost het meer tijd, maar het blijft veel beter hangen bij kinderen en dat is toch waar je het uiteindelijk voor doet.' Zo sluit een docent verzorging een gesprek af over haar ervaringen in het eerste jaar werken aan Taalgericht vakonderwijs in 2-vmbo. In haar lessen is ze

afgestapt van frontaal lesgeven en werken de kinderen in groepjes samen aan opdrachten, waarbij ze vragen formuleren die klassikale uitleg behoeven. Ze vertelt: 'Vroeger was het zo dat kinderen meer uit een boek moesten weten en vragen moesten beantwoorden. Het viel me altijd op dat ze daar nooit op terugkwamen. Het rendement was eigenlijk vrij laag. Ik ben nu anders gaan werken door dat taalproject: met groepjes, kinderen actief [...]. En dan vallen mij een aantal dingen op. Eén: kinderen gaan dus echt praten over de stof. Twee: je ziet wat de taalvaardigheid is: sommige kinderen kunnen absoluut niet lezen. Vroeger konden ze dat op allerlei manieren maskeren, maar nu niet meer. Het is voor mij als begeleider de kunst, ze zoveel vertrouwen te geven dat ze dat toch laten zien in de groep en dat ze daar toch met elkaar iets aan proberen te doen.' Deze docente werkt met haar collega's van een tiental scholen in het land aan de implementatie van Taalgericht Vakonderwijs. In haar vakles voegt ze expliciet taalvaardigheidsdoelen toe en activeert ze de kinderen bij het doornemen van de leesteksten, om zo haar vakdoelen dichterbij te brengen. De aanpak gaat een stapje verder dan eerdere pogingen om tot taalbeleid te komen. De inspiratie voor deze aanpak komt uit de *Content-based Approach*, de invloedrijke

Angelsaksische stroming binnen het tweede- en vreemde-talenonderwijs.

Content-based Approach
Taalgericht Vakonderwijs is een Nederlandse uitwerking van de *Content-based Approach* die in Noord-Amerika kan bogen op jarenlange ervaring en ontwikkeling (Snow & Brinton 1997. Een overzicht over achtergronden geven ook Hajer 1996 en Meestringa 1999). Deze benadering is te beschouwen als de jongste loot van de taaldidactiek (Eskey 1992, 1997, 133-141). Na de traditionele 'structurele' of 'grammaticale' leerboeken uit het (vreemde) talenonderwijs die erop gericht waren de leer-

ling de woorden en structuren van de taal te leren, breekt in de taaldidactiek in de jaren tachtig het inzicht door dat taal meer is dan dat. Het gaat er bij taal ook om wat je wilt zeggen (noties) en wat je wilt bereiken (functies). Vanuit deze notioneel-functionele benadering ontwikkelt zich de communicatieve aanpak waarin spreken en schrijven over authentieke lees- en luisterteksten een centrale rol krijgen. Aandacht voor de grammaticale vorm van taal wordt daarin gekoppeld aan de taken waarvoor je staat en de communicatieve functies die je wilt uiten. In de *Content-based Approach* wordt deze benadering verrijkt met aandacht voor de inhoud waarover gecommuni-

Aspect	Vorm			
	INHOUDGERICHT ONDERWIJS (THE CONTENT BASED APPROACH)			
	(Tweede) taalonderwijs		Vakonderwijs	
	Inhoudgericht taalonderwijs (theme-based)	Geschakeld vaktaalonderwijs (adjunct)	Taalbewust vakonderwijs (language sensitive)	Taalgericht vakonderwijs (sheltered content)
Taal	Veel aandacht, de verwerving van taalkennis en -vaardigheden staan voorop	Aandacht voor specifieke vaktaal	Er is oog voor mogelijke taalproblemen van leerlingen en voor het toepassen van taalstrategieën	Wat is talig de beste manier om de inhoud en de vaktaal te verwerven?
Strategie	Algemene strategieën	Specifieke toepassingen	Toepassing algemene strategieën	Algemene toepassingen en specifieke strategieën
Inhoud	Staat centraal en is interessant, maar dient toch vooral als kapstok voor goede taalles	Niet de inhoud, maar het begrijpen van de inhoud en de taal daarvoor nodig	Inhoud staat voorop	Inhoud staat voorop, (vak)taal in nevendoeel
Taak	Van receptieve naar productieve taken	Van receptieve naar productieve taken	Van receptieve naar productieve taken	Van receptieve naar productieve taken
Gegeven door	taaldocent	taaldocent	vakdocent	vakdocent

Figuur 1: Vormen van de Content-based approach

CONTENTS

Preface . . . v

UNIT	PAGE	CONTENT KNOWLEDGE	LEARNING STRATEGIES	LANGUAGE SKILLS
1 The Cells of Living Things	1	Characteristics • Cell activities • One-celled and multicellular organisms • Cell parts in plants and animals • Main ideas, details, headings • The Scientific Method	Use what you know • Classify • Make predictions • Make inferences • Take notes on a T-list	Would (not) + verb to describe a probable event
2 Classical Civilizations	14	Definition of classical civilizations • Ancient Greece • Ancient China • Ancient Rome: Republic and Empire	Use what you know • Listen selectively • Read selectively • Make a timeline • Use resources • Make predictions • Make inferences • Classify	Past tense to describe past events • Referent pronouns
3 Greek Mythology	28	Greek myths: How the world began; Zeus comes to power; The creation of man • Myths in the history of Greece	Use what you know • Take notes on Story Maps and T-lists • Listen selectively • Make predictions • Cooperate	So to show results of a situation • Will/won't + verb to talk about future intentions • Because statements
4 Fractions	42	Fractions as part of a whole and a set • Numerator/denominator • Fractions as division problems • Equivalent fractions • Adding fractions • Reducing fractions	Use what you know • Listen selectively • Cooperate • Use Problem Solving steps	Past tense questions with did • Past tense answers
5 U. S. Government	60	Types of government • Ideals of government • Branches of government • Levels of government	Use what you know • Read selectively • Take notes on Idea Maps and T-lists • Cooperate • Make a table • Listen selectively	Use of simple present • Use of who and that with a relative clause
6 Matter	73	States of matter • Molecules in matter • Physical properties and changes in matter • Using the Scientific Method	Use what you know • Make inferences • Classify • Cooperate • Take notes on a chart • Summarize • Read selectively	Present tense to state facts • Past tense to describe an experiment • If sentences with will

Figuur 2: Inhoudsopgave Building Bridges

niceerd wordt. Die is niet meer een toevallig middel om leerlingen aan de praat te krijgen, maar doel op zich.

Uitgangspunt van de *Content-based Approach* is het inzicht dat taalverwerving in wezen een natuurlijk proces is, waarin leerlingen de taal verwerven doordat ze willen communiceren over voor hen relevante zaken. Door te lezen, schrijven, spreken en luisteren over een thema als 'milieuvuiling' ontwikkelt een leerling al zoekende en werkende zowel de taal die bij dat thema hoort als de conceptuele structuren. Inzicht in het thema wordt vervolgens evengoed getoetst als de vorderingen in (schoolse) taalvaardigheid. Formeel taalonderwijs kan daar zo nodig bij aangehaakt worden, maar is niet meer het uitgangspunt van het programma.

De benadering is vooral ingezet in het tweede-taalonderwijs aan immigranten die uiteindelijk de doeltaal als instructietaal moeten leren hanteren in regulier onderwijs. Mede afhankelijk van het taalniveau is de aanpak in verschillende modellen gerealiseerd, waarbij niet alleen taaldocenten maar ook vakdocenten betrokken zijn. Figuur 1 (op de vorige bladzijde) geeft de vier meest voorkomende modellen weer.

Vertaald naar de Nederlandse situatie kan Thematisch taalonderwijs bijvoorbeeld in de schakelfase van de eerste opvang uitgewerkt worden door de taaldocent (zie ook Van der Zanden 1999, Riteco 1999). Geschakeld vak-taalonderwijs is te realiseren in steunlessen NT2 die door overleg van NT2-en vakdocent nauw aansluiten bij de inhoud en taalvaardigheid die geselecteerde schoolvakken vereisen (Meestringa e.a. 1999). In het vakonderwijs zelf is taalbewust vakonderwijs eigenlijk het onderwijs dat jarenlang binnen Taalbeleid gepropageerd is: vakdocenten houden hun eigen vakdoelen maar proberen op weg daarmee struikelblokken te vermijden door teksten goed uit te leggen, leerlingen zelf te leren omgaan met moeilijke woorden en te steunen

bij het uitvoeren van taken. *Taalgericht vakonderwijs* gaat een stap verder: hierin zijn naast de vakdoelen ook taaldoelen en leerstrategieën opgenomen in het vakleerplan. De taaldidactiek en vakdidactiek worden vervlochten om zo op beide fronten winst te halen.

Kenmerken van Taalgericht Vakonderwijs
 Kenmerkend voor de *Content-based Approach* in het algemeen is de aanwezigheid van drie leerstoflijnen: de thematisch-inhoudelijke, de taalleerlijn en de leerstrategische lijn. Inhoudsopgaven van lesmateriaal weerspiegelen die drieslag, zoals in het voorbeeld (figuur 2) van *Building Bridges*, materiaal voor thematisch *Content-based* onderwijs.

Naast de leerstofselectie zijn er didactische kenmerken. In de *Content-based Approach* wordt weinig op taalstructuren gericht onderwijs gegeven, maar wordt gepoogd het natuurlijke taalverwervingsproces in de klas te halen. Kenmerkend zijn daarbij veelal:

- de grote hoeveelheden begrijpelijk taalaanbod waaraan leerlingen worden blootgesteld. Er is dus geen sprake van alleen korte gecomprimeerde, of alleen eenvoudig gestelde mondelinge en schriftelijke teksten, maar van teksten van diverse soort (mondelinge, schriftelijke, geïllustreerde, audiovisuele, en zelfgeproduceerde teksten). De teksten bevatten voor leerlingen prikkelende, relevante vakinhouden die met de docent worden verkend en verwerkt;
- het leren over vakinhouden wordt ondersteund door een rijke context aan andere (manuele, visuele en auditieve) activiteiten: concrete materialen, experimenten, demonstraties, modellen, enz.; daarmee zijn de leerlingen niet afhankelijk van uitsluitend schriftelijke teksten voor de verwerving en verwerking van taal en inhoud van het vak, krijgen leerlingen met diverse leerstijlen een kans, en krijgen de leerlingen meer gelegenheid met elkaar te overleggen over vakinhouden;

- leerlingen krijgen veel gelegenheid om (met elkaar) zinvol over de leerstof te praten en te schrijven: via gerichte opdrachten tot samenwerken en tot het beschrijven en verwerken van het geleerde, oefenen de leerlingen zich in het gebruiken van de taal van het vak;
- leerlingen worden gestimuleerd en gemotiveerd tot het leren van (de taal van) het vak door ruimte voor eigen vragen en aandacht voor de manier waarop zij leren en kunnen leren;
- veelvuldig worden onderwijsvormen benut als samenwerkend leren, leerling/gezel-leren, onderzoekend leren en projectmatig leren;
- er bestaat een grotere flexibiliteit in keuze van didactische benaderingen in vergelijking met regulier vakonderwijs.

Uitgebreidere beschrijvingen zijn te vinden in Miedema 1997 en Meestringa 1999.

Taalgericht vakonderwijs: initiatieven in Nederland

In Nederland wordt op verschillende plaatsen geprobeerd Taalgericht Vakonderwijs in de praktijk te brengen. Zo is in het basisonderwijs een experiment uitgevoerd met bewerkt lesmateriaal voor wereldoriëntatie en natuuronderwijs (zie CENTO 1999). Leerkrachten blijken met dit materiaal en daaraan gekoppelde scholingsbijeenkomsten in staat hun onderwijs zo in te richten dat leerlingen in de bovenbouw zelfstandiger en actiever de stof doorwerken en tot meer taalproductie rond de thema's komen. In het volwassenenonderwijs worden door het ITTA geschakelde taal-vakcursussen opgezet die sterk doen denken aan het geschakeld vak-taalonderwijs (zie o.a. Snoeken & Verhallen 1996). In dit artikel gaan we nader in op initiatieven in het voortgezet onderwijs.

Het meest expliciet bij de *Content-based Approach* sluit een project aan dat SLO, Hogeschool van Utrecht, APS en Het Projectbureau Rotterdam gezamenlijk uitvoeren. Hierin kiezen docenten voor de didactische kenmerken van Taalgericht vakonder-

wijs waaraan ze als 'uitdaging' willen werken. Sommige docenten zijn bijvoorbeeld overtuigd geraakt van de kansen die samenwerkend leren in de klas biedt om leerlingen aan de praat te krijgen over de leerstof. Door goede samenwerk-leeropdrachten te geven, hopen ze betere vorderingen te bereiken. Anderen zoeken met leerlingen naar goede omschrijvingen van de vaktaal in eigen woorden van leerlingen. Door observaties vast te leggen en lesmaterialen te bewerken, beschrijven ze de vernieuwde aanpak zo dat collega's er hun voordeel mee kunnen doen. Op uitwisselingsbijeenkomsten binnen de scholen en (landelijk) tussen de scholen informeren docenten elkaar over de veranderingen die ze bewerkstelligd hebben. Het voorbeeld aan het begin van het artikel komt daar vandaan. In de kaders (figuur 3, 4, 5) staan nog andere voorbeelden van Taalgerichte vaklessen.

Binnen de SLO zijn verschillende vakprojecten betrokken bij de ontwikkeling van Taalgericht vakonderwijs. Voor aardrijkskunde en verzorging werkt men aan lesmateriaal waarin naast de vakdoelen taalvaardigheidsdoelen en leerstrategieën verwerkt zijn en waarin didactische ideeën uit de tweede- en vreemdetaaldidactiek zijn benut. In de komende jaren zullen andere vakprojecten volgen. Het gaat dan om vragen als: welke

Een Taalgerichte biologieles

In een biologieles wordt een 4-op-een-rij spel gespeeld over (on)gewervelde dieren. De deelnemers krijgen per soort 5 kaartjes die ze op de kenmerken op het speelbord moeten leggen. Het gaat om de soorten: amfibieën, reptielen, vogels, vissen, zoogdieren. Voordat de leerlingen een kaartje op het bord mogen leggen, moeten ze eerst uitleggen waarom het dier bij het kenmerk op het bord past. De leerlingen gebruiken zo de vaktaal actief.

Figuur 3: Voorbeeld van Taalgericht vakonderwijs

vaktaal is nodig, hoe kan die goed opgebouwd worden, wanneer kan men gebruik maken van wat er binnen andere vakken gedaan is? Uiteindelijk zou dat moeten leiden tot een nadere verkaveling van algemene vaardigheden over de vakken: waar zou bijvoorbeeld het schrijven van een (onderzoeks)verslag het beste aangeleerd kunnen worden, bij Nederlands, bij geschiedenis of aardrijkskunde? Het verwoorden van informatie uit grafieken kan wellicht bij aardrijkskunde aan bod komen, maar is ook bij scheikunde veel gevraagd. De vaktaal-leerstof moet daarvoor nader bepaald en onderling afgestemd worden.

Een cruciale factor bij al deze activiteiten is de samenwerking tussen vakdeskundigen en taaldeskundigen. Die samenwerking blijkt noodzakelijk en inspirerend te zijn om op een doordachte en afgewogen wijze tegelijkertijd aan vak- en taaldoelen te kunnen werken. Daadwerkelijke integratie van perspectieven blijkt soms ingewikkeld: een taaldeskundige zal bijvoorbeeld kunnen zeggen dat begrip

Een Taalgerichte les banketbakken

De leerlingen uit de derde klas (a/b-niveau) krijgen in groepjes van drie à vier, vier woorden met de opdracht daarbij samen omschrijvingen te maken die zo precies mogelijk weer-geven wat het woord betekent. De woorden zijn door hun docent in samenwerking met de docente Nederlands geselecteerd uit het theorieboek. Het gaat om woorden als 'beslag' en 'marsepein'. De leerlingen moeten het eens zijn over wat ze opschrijven. De gevonden omschrijvingen worden klassikaal uitgewisseld. Dan verbeteren de leerlingen elkaar om het steeds duidelijker en scherper te formuleren. Vervolgens krijgen de leerlingen een overzicht van definities die ze naast hun eigen omschrijvingen kunnen plakken. Opvallend is dat het hierbij niet gaat om woordenboekdefinities, maar om omschrijvingen van vierdeklassers, door de docent verzameld in een praktijkles.

Figuur 4: Voorbeeld van Taalgericht vakonderwijs

van het woord 'electriciteit' moet blijken uit de verbale uitleg die de leerling geeft van dat woord, terwijl de vakdidacticus het begrip in termen van conceptuele ontwikkeling benadert en verbale uitleg en definities pas in een later stadium verlangt. Deze samenwerking is een zinvol proces dat op termijn vruchten kan afwerpen.

Eerdere aandacht voor taalbeleid

Al tien jaar wordt in Nederland gepoogd in alle basisvormingsvakken bewust gebruik van het Nederlands als instructietaal te bevorderen. Waarom dan nu deze nieuwe benadering? Een korte terugblik kan die vraag beantwoorden.

De taalbeleidsinitiatieven van het afgelopen decennium hadden drie subdoelen die samen moesten leiden tot betere schoolresultaten:

- in het vak Nederlands moeten schoolse taalvaardigheden gericht worden onderwezen en wel zo, dat leerlingen deze in andere vakken weten toe te passen;
- in andere vakken houden docenten rekening met verschillen in taalvaardigheid van de leerlingen;
- binnen de school wordt een samenwerkingsstructuur opgezet voor afstemming en uitwisseling tussen taal- en vakdocenten, bijvoorbeeld aangestuurd door een taalcoördinator (Hajer en Meestringa 1995).

Op die drie aspecten is veel werk verricht door docenten, begeleiders, opleiders en leer-middelenontwikkelaars. Voor het vak Nederlands zijn veel aanvullende lesmaterialen ontwikkeld, gericht op schoolse woordenschat, het lezen van schoolboekteksten en het maken van vragen en opdrachten. Dergelijke leerstof is inmiddels ook in reguliere methodes verwerkt, zoals recentelijk in *Schoolslag* (Meulenhoff 1998 e.v.). Voor andere vakken zijn didactische suggesties uitgewerkt, bijvoorbeeld in de serie *Taal in de klas* (IVIO, 1994

-1997). In het Rotterdamse Posterproject krijgen vakdocenten tevens een rol bij het aanleren van schoolse woordenschat. Vanuit het KPC en het Schooladviescentrum (SAC) te Utrecht is veel aandacht besteed aan het vereiste vernieuwingsproces op scholen, onder andere gericht op het ontwikkelen en invoeren van een taalbeleidsplan. In een veelheid aan nascholings- en begeleidingsactiviteiten wordt gepoogd dergelijke inzichten de klas in te brengen. De vraag is nu of dat gelukt is.

De optimistische geluiden over de kansen van taalbeleid in de retoriek rondom deze projecten (Hofman & Roorda 1997, Van Pruissen 1997) moeten met een flinke korrel zout genomen worden. Taalbeleid blijkt de kern van de vakles namelijk nog onvoldoende verbeterd te hebben. De Inspectie schetst in *Werk aan de basis* (1999) een beeld van het onderwijs waarin - zacht gezegd - een taalbeleid lijkt te ontbreken. "Overleg over taalbeleid komt heel weinig voor", valt er op verschillende plaatsen in de deelrapporten te lezen. Leerlingen worden niet aangezet tot zelfstandig en actief leren: de onderwijsstijl is traditioneel, met veel klassikaal-frontale lesmomenten. Vooral het inspelen op verschillen

Een Taalgerichte les aardrijkskunde
In een lessenserie over waterproblemen voor de bovenbouw van het vmbo eindigt elk hoofdstuk met een schrijf- of spreekopdracht. Door deze opdrachten worden de leerlingen gedwongen de leerstof in eigen woorden om te zetten. De benodigde vaktaal moet hier op de juiste manier in verwerkt worden. Leerlingen worden bij deze complexe opdrachten ondersteund. Bij het hoofdstuk over de overstromingen in Bangladesh bijvoorbeeld, bedenken de leerlingen een eigen rampenplan. In een kadertje staan zinnestjes die de leerlingen tijdens de presentatie van hun plan kunnen gebruiken, zoals "Als eerste moet de burgemeester van Dhakka ervoor zorgen dat..." en "Wij vinden dit een goed voorstel omdat...."

Figuur 5: Voorbeeld van Taalgericht vakonderwijs

komt er in de vakrapporten bekaaid af.

Het rapport sluit aan bij eerdere bevindingen waarin taalbeleidsinitiatieven onder de loep worden genomen. Zo bezocht Van Kalsbeek (1994) een school die tot de voorlopers in taalbeleid behoorde. Zij zag bij alle betrokken docenten effecten van de gegeven scholing, maar slechts op een aantal aspecten. Zo werden leesstrategieën zoals 'de buitenkant van de tekst bekijken' wel in vaklessen benut, maar niet het activeren van voorkennis en het doen van voorspellingen over de inhoud van de tekst. Hajer (1996) beschreef vijf vakdocenten in eenzelfde meertalige mavo-3-klas en laat zien dat docenten schooltaalgebruik gaan vermijden wanneer de taalproblemen in een klas groot zijn en tegelijk terugvallen op reproductie van kennis ten koste van vaardigheidsontwikkeling en taken van een hoger cognitief niveau. Tordoir & Meestringa (1997, 1998) observeerden de lespraktijk van zes scholen met taalbeleid in middelgrote en grote steden. Hierin komt naar voren dat taalbeleid een vaste plek in die scholen gekregen heeft, en dat de docenten bewust zijn van de rol van taal, maar dat het taalbeleid de gewone vakles slechts zelden heeft bereikt, alle inspanningen van taalcoördinatoren en taalwerkgroepen ten spijt. Informele geluiden uit scholen bevestigen dat het taalbeleidswerk bij gebrek aan resultaat lijkt in te zakken. Hoe zijn deze bevindingen te verklaren?

Verklaringen voor de teleurstellende resultaten
Binnen het vak Nederlands suggereren de studies ten eerste dat de ontwikkeling van leerstrategische vaardigheden niet optimaal gerealiseerd wordt. Leerlingen worden geen autonome leeders met een eigen, doordachte taakaanpak, maar krijgen mechanische trucjes aangeleerd, die ze in andere situaties niet toepassen omdat de reflectie ontbreekt. Het is blijkbaar lastig het wezen van een strategische aanpak in lessen te realiseren. Een twee-

de zwakheid is dat de nadruk sterk is komen te liggen op het lezen van informatieve teksten. Schriftelijke en mondelinge formuleervaardigheid wordt niet dusdanig onderwezen dat ook tweede-taalleerders daar hun voordeel mee kunnen doen. Aandacht voor nieuwe onderdelen laat zich kennelijk niet zo makkelijk in de traditionele leerstof voegen, zeker niet wanneer nieuwe lesmaterialen voor bijvoorbeeld mondelinge vaardigheden ontbreken of niet gebruikt worden. In reguliere lessen Nederlands is ten derde nog weinig aandacht voor woordenschatvergroting. Projecten die schoolse woordenschat pogen te vergroten (zoals het Posterproject uit Rotterdam) staan los van de gewone lessen en ontbreken daardoor de voor woordenschatontwikkeling benodigde context.

Binnen de andere schoolvakken zijn slechts enkele van de didactische suggesties opgepikt. De didactiek is marginaal aangepast, de kern van de vakles is buiten schot gebleven. Waar activering en een zelfstandige inbreng van leerlingen het doel van onder andere de basisvorming was, lijken docenten in een klas met minder taalvaardige leerlingen juist geneigd een tegengestelde aanpak te realiseren. Leerlingen hoeven minder te praten en te schrijven, de docent neemt de leiding over vanuit de gedachte dat de lessen dan effectiever zijn. Het vraagt kennelijk teveel van docenten om de didactische suggesties die dat tij zouden moeten keren, zelf te integreren in de les. Het ontbreken van persoonlijke begeleiding en van aangepast lesmateriaal kan daaraan debet zijn.

De organisatie van het Taalbeleid is ten slotte evenmin efficiënt gebleken. De plaats van de taalcoördinator in de school is vaak weinig invloedrijk. Taalbeleid staat bovendien los van de andere veranderingen van het voortgezet onderwijs: het lijkt daarmee zelfs te moeten concurreren. Het inpassen van de veranderingen in het schoolontwikkelingsbeleid wordt nauwelijks gerealiseerd en de ver-

anderingen worden veelvuldig bedreigd door fusies en personeelwisselingen. Scholen zijn nog bezig zich te ontwikkelen tot professionele organisaties waarin docenten samen continu werken aan kwaliteitsverbetering van hun onderwijs. De potentievolle motor die intervisie daarbij kan vormen is nog een zeldzaam fenomeen. Er wordt kortweg te weinig over een geschikte didactiek in meertalige klassen gesproken, en ervaringen worden onvoldoende uitgewisseld.

Taalgericht vakonderwijs: een nieuwe impuls
In Taalgericht vakonderwijs zijn taaldidactische en leerstrategische aspecten vervlochten in de vakleerstof: ze zijn niet meer vrijblijvend maar maken integraal deel uit van de vakles. Dit zou een belangrijk manco van het huidige taalbeleidswerk kunnen ondervangen. Ook geeft de ontwikkeling van Taalgericht vakonderwijs de mogelijkheid aan te sluiten bij de veranderingen in het voortgezet onderwijs, waarin activiteit en zelfstandigheid van leerlingen centraal staan. Door de aandacht voor taal en de verschillen tussen leerlingen als uitgangspunt te nemen, kan Taalgericht vakonderwijs een goede uitwerking bieden van de gewenste aanpak in vmbo en Tweede Fase (zie ook Miedema e.a. 1999). De voorbeelden van Taalgerichte lessen in de kaders bij dit artikel mogen dit illustreren. Voor de ontwikkeling van de Nederlandse toepassing van de *Content-based Approach* in vaklessen is samenwerking van talentdocenten en vakdocenten noodzakelijk in de vorm van collegiale ondersteuning en intervisie. De docenten uit het begin van dit artikel hebben in hun lessen ervaren dat de veranderde aanpak resultaat oplevert. Het gaat hen er om van elkaar te leren om zo de resultaten van de leerlingen te verbeteren.

In plaats van de verschillen tussen leerlingen te verdoezelen, of er aan voorbij te gaan, zouden de verschillen in Taalgericht vakonderwijs juist opgeroepen, gebruikt, en geaccepteerd worden.

teerd moeten worden. En dat kan door meer gebruik te maken van de gevarieerde voorkennis van de leerlingen, hen elkaars (vak)kennis en vaardigheden te laten gebruiken, en hen (samen met andere leerlingen en de docent) meer aan te zetten tot productie van vakken. In sector- en profielwerkstukken kunnen ze dan uiteindelijk hun meesterproef afleveren; daarvoor dienen ze zich - geleid en ondersteund - in Taalgericht vakonderwijs de vaktaal meester te maken.

Tot slot

De kenmerken van Taalgericht vakonderwijs sporen met de kernveranderingen van het vo: breed aanbod, vaardigheden en omgaan met verschillen. Daarom lijkt het een antwoord te kunnen geven op de problemen die de Inspectie signaleert in de basisvorming.

Voordat het echter gemeengoed is geworden, moet er nog wel het een en ander gebeuren: onderzocht moet worden waar de grenzen liggen van Taalgericht vakonderwijs binnen de verschillende vakken. Er moeten veel meer voorbeelden komen van lessen en lesmaterialen die aan de kenmerken van Taalgericht vakonderwijs voldoen. Er zijn nauwkeurige analyses nodig van taalaspecten in bestaande curricula en afstemming ervan tussen de vakken en leergebieden, in leerplannen en vakdidactieken moet de opbouw van vaktaal verwerkt worden. En ervaringen en (tussen)producten van docenten, scholen en instituten moeten binnen de scholen, en tussen scholen en instellingen worden uitgewisseld. Hiervoor is ondersteuning gewenst. De invoering van Taalbeleid is op lokaal niveau via GOA verzekerd. Voor een nieuwe impuls op landelijk niveau zijn extra inspanningen nodig binnen de instellingen en van de overheid.

In dit artikel hebben we duidelijk gemaakt dat Taalbeleid een nieuwe weg in moet slaan. De routebeschrijving daarvoor is beschikbaar in de vorm van vele voorbeelmateriaal en

Kenmerkend voor Taalgericht vakonderwijs is:

- Leerdoelen betreffen het vak, taalvaardigheid en leerstrategieën
- De didactiek activeert de leerlingen en zet aan tot taalproductie

De algemene doelen van Taalgericht vakonderwijs zijn:

1. leerlingen met verschillende taal- en cultuurachtergronden kunnen volop meedoen aan de lessen;
2. leerlingen krijgen de kans de taal van het vak te ontwikkelen.

Figuur 6: Kenschets van Taalgericht vakonderwijs

studies uit de *Content-based Approach*. Om deze voor de Nederlandse context bruikbaar te maken is nieuw ontwikkelwerk gewenst, op grotere schaal dan nu mogelijk is. De op zich zinvolle uitwisseling van lopende initiatieven kan daarmee versterkt worden. De kwaliteitsverbetering van onderwijs in meertalige scholen zou echter in een hogere versnelling gezet mogen worden.

LITERATUUR

CENTO (1999). *Verslag van een experiment met de content-based approach in het basisonderwijs*. Hogeschool van Utrecht, CENTO (Interne publicatie).

Eskey, D.E. (1997). *Syllabus design in content-based instruction*. In Snow, M.A. & Brinton, D. (1997). *The Content-Based Classroom* (pp. 132-141). White Plains NY: Addison Wesley.

Hajer, M. & Meestringa, T. (1994). *Schoolse taalvaardigheden in de basisvorming. Een leerplan*. Enschede: SLO.

Hajer, M., Meestringa, T. & Wagemans, E. (red.). (1994-7). *Taal in de klas. Tien tips voor alle docenten in de basisvorming*. Lelystad, IVIO (Serie brochures voor alle basisvormingsvakken).

Hajer, M. & Meestringa, T. (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*.

Bussum: Coutinho.

Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters Noordhoff (Dissertatie K.U. Brabant).

Hajer, M. (1998). *De bruikbaarheid van de content-based approach in de Nederlandse context. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58 (1), 201-210.

Hofman, J. & Roorda, J. (1997). *Bouwen aan een taalbeleidshuis. Praktische kanten van taalbeleid in het voortgezet onderwijs*. *Levende Talen* 521, 346-349.

Inspectie van het Onderwijs. (1999). *Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar. Algemeen rapport*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kalsbeek, A. van (1994). *Schoolse taalvaardigheden en Nederlands als tweede taal. Een praktijkbeschrijving uit het voortgezet onderwijs in Nederland*. In Kroon, S. & Vallen, T. (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs* (pp. 41-84). Den Haag: Nederlandse Taalunie, (Voorzeten 46).

Meestringa, T., Hajer, M. & Miedema, M. (1999). *Nieuwe wegen voor steunlessen Nederlands (als tweede taal)*. In Rymenans, R. & Jonghe, H. de (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*, 308-315.

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

Meestringa, T. (1999). *Leerplanaspecten van de Content-Based Approach*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, CENTO (Interne publicatie).

Miedema, M (1997). *Kenmerken van lesmateriaal in de Content-Based Approach*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, CENTO (Interne publicatie).

Miedema, M, Meestringa, T. & Hajer, M. (1999). *Taalgericht vakonderwijs: een nieuwe invulling van taalbeleid naar lessen voor alle leerlingen*. Enschede: SLO, HvU, APS, Het Projectbureau (folder).

Miedema, M. (1999). *Verslag van de landelijke werkkonferentie van het project Implementatie Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: SLO, HvU, APS, Het Projectbureau.

Pruissen, A. van (1997). 'Get smart!' Taal-

beleidsplannen doeltreffender maken. *Levende Talen*, 516, 50-52.

Riteco, A. (1999). *Taalgericht vakonderwijs*. In Laarschot, A. van de & Lemmens, G. (red.), *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Handboek voor docenten in de eerste opvang*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Short, D. (1997). *Lezing gehouden tijdens exit-conferentie van de projectgroep Nederlands als tweede taal, Amsterdam juni 1997*.

Snoeken, H. & Verhallen, S. (1996). *Vakonderwijs aan anderstaligen*. Amsterdam: ITTA.

Snow, M.A. & Brinton, D. (1997). *The Content-Based Classroom*. White Plains, NY: Addison Wesley.

Tordoir, A. & Meestringa, T. (1997). *Taalbeleid op drie vbo/mavo scholen*. Enschede: SLO (Studie en Onderzoek binnen het Project Nederlands 24).

Tordoir, A. & Meestringa, T. (1998). *Taalbeleid op drie vo-scholen in grote steden*. Enschede: SLO (Studie en Onderzoek binnen het Project Nederlands 27).

Zanden, A. van der (1999). *Taal in vakonderwijs aan nieuwkomers*. Rotterdam: Partners, training en innovatie.